LEJLA OSMIĆ

ŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Teorijski, praktični i društveni horizonti



Lejla Osmić

ŠKOLSKA PEDAGOGIJA: TEORIJSKI, PRAKTIČNI I DRUŠTVENI HORIZONTI

Lejla Osmić
ŠKOLSKA PEDAGOGIJA
Teorijski, praktični i društveni horizonti

Izdavač
Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Za izdavača
Prof. dr. Adnan Busuladžić

Glavni urednik Redakcije za izdavačku djelatnost
Univerziteta u Sarajevu – Filozofskog fakulteta
Prof. dr. Sabina Bakšić

Recenzenti
Prof. dr. Sofija Vrcelj
Prof. dr. Emina Hebib
Doc. dr. Edina Nikšić Rebihić

Lektor
Edib Kadić

Dizajn i tehnička priprema
Narcis Pozderac

Prvo izdanje

ISBN 978-9926-491-84-0

CIP zapis dostupan u COBISS sistemu Nacionalne univerzitetske biblioteke
BiH pod ID brojem 71261958

Lejla Osmić

ŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Teorijski, praktični i društveni horizonti

Sarajevo, 2026. godine

Mami i tati,
uz koje je svaki uspon bio lakši, a horizont jasniji…

Sadržaj

PREDGOVOR 11

UVOD 13

TEORIJSKI HORIZONTI ŠKOLSKE PEDAGOGIJE

1. Uvod u teorijske horizonte školske pedagogije 19
2. Predmet i razvoj školske pedagogije 21
   - 2.1. Historijski kontekst i razvoj školske pedagogije 23
     - 2.1.1. Filozofski i normativni temelji škole 24
     - 2.1.2. Prosvjetiteljstvo i proces naučnog konstituiranja pedagogije . 28
     - 2.1.3. Reformski pokreti i pragmatistička redefinicija škole 32
     - 2.1.4. Savremeno razdoblje: paradigmatska evolucija i konstituiranje autonomije školske pedagogije 35
   - 2.2. Školska pedagogija u sistemu pedagogijskih nauka 40
     - 2.2.1. Odnos opće i školske pedagogije 41
     - 2.2.2. Odnos školske pedagogije i srodnih disciplina 44
   - 2.3. Istraživački pristupi i pedagoške paradigme 47
3. Teorije škole 53
   - 3.1. Duhovno-naučna teorija škole 54
   - 3.2. Strukturalno-funkcionalna teorija škole 56
   - 3.3. Historijsko-materijalistička teorija škole 58
   - 3.4. Psihoanalitička teorija škole 59
   - 3.5. Interakcionistička teorija škole 62
   - 3.6. Radikalna teorija škole 64
   - 3.7. Sinteza teorijskih pristupa: tri horizonta razumijevanja škole 66
4. Škola kao sistem 69
   - 4.1. Škola kao društveno-pedagoški sistem 71
   - 4.2. Škola kao odgojno-obrazovna institucija 74
   - 4.3. Škola kao organizacijska i profesionalna zajednica 76

4.4. Organizacija života i rada škole 79
4.4.1. Upravljanje i rukovođenje školom 81
4.4.2. Vremenska i prostorna organizacija škole 85
4.4.2.1. Vremenska organizacija: od standardizacije k pedagoškoj fleksibilnosti 86
4.4.2.2. Prostor i materijalni uvjeti: arhitektura kao pedagoški faktor 88
4.4.3. Kulturna i javna djelatnost škole 89
4.4.4. Vrednovanje i samovrednovanje rada škole 91
4.4.4.1. Vanjsko vrednovanje 93
4.4.4.2. Unutrašnje vrednovanje ili samovrednovanje 95

Osvrt 99

PRAKTIČNI HORIZONTI ŠKOLSKE PEDAGOGIJE

5. Uvod u praktične horizonte školske pedagogije 103

6. Nastavnik između vokacije i profesije: identitet, etika i profesionalno djelovanje 105
6.1. Profesionalni identitet savremenog nastavnika 108
6.2. Etičke i deontološke dimenzije nastavničkog poziva. 110
6.3. Profesionalni razvoj nastavnika 113

7. Profesionalni profil pedagoga: između kompetencijskih standarda i izazova školske prakse 118
7.1. Razvoj profesionalnog identiteta: od administratora do refleksivnog praktičara 122
7.2. Dimenzije profesionalnog djelovanja pedagoga u razvojno-pedagoškoj paradigmi 124
7.3. Profesionalni imperativi i sistemska ograničenja pedagoške prakse . . 127

8. Učenik kao subjekt učenja 131
8.1. Aktivno, transformativno i participativno učenje 134
8.2. Unutrašnja dinamika i socijalni kontekst učenja 136
8.2.1. Socioemocionalno učenje kao temelj razvoja relacijskih kompetencija. 137
8.2.2. Motivacijski procesi i razvoj autonomije učenika 138
8.3. Participacija i demokratska kultura škole 142

9. Pedagoška praksa kao prostor refleksije i akcijskog istraživanja 146

10. Škola kao relacijska i kulturna zajednica učenja 151

10.1. Školska kultura: strukturalne i simboličke dimenzije 153
10.2. Relacijska kultura škole i zajednica učenja 155

Osvrt 157

DRUŠTVENI HORIZONTI ŠKOLSKE PEDAGOGIJE

11. Uvod u društvene horizonte školske pedagogije 161

12. Društvena i pedagoška uloga škole u savremenom kontekstu 163
12.1. Društvene funkcije škole: socijalizacija, kvalifikacija i selekcija 164
12.2. Škola i društvene nejednakosti 171
12.3. Reproduktivna i transformativna uloga škole 174
12.4. Odgojna dimenzija škole: vrijednosti, odnosi i participativna demokratska kultura 176

13. Škola pred izazovima globalizacije 184
13.1. Škola u društvu znanja. 186
13.1.1. Kritike društva znanja i pitanje svrhe obrazovanja 187
13.1.2. Kompetencije za 21. vijek i transformacija procesa školskog učenja 188
13.2. Digitalna pedagogija i transformacija učenja u savremenom školskom kontekstu 194
13.3. Obrazovanje za održivi razvoj i globalno građanstvo u savremenom školskom kontekstu. 198

14. Pravednost i inkluzivnost kao imperativi savremene škole. 202
14.1. Jednakost, pravičnost i obrazovna postignuća 205
14.2. Inkluzivna škola: od pristupa do postignuća 210
14.3. Odgoj i obrazovanje u pluralnom društvu: izazovi interkulturalnosti 213
14.3.1. Kulturalno responzivno podučavanje kao pedagoški odgovor na raznolikost 217
14.3.2. Interkulturalnost, kurikulum i skriveni kurikulum škole . . . 219
14.3.3. Interkulturalnost u postkonfliktnim i tranzicijskim društvima. 220
14.3.4. Komplementarni pristupi obrazovanju u pluralnom društvu 221

15. Društveni i obrazovni kontekst Bosne i Hercegovine 224
15.1. Struktura obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini 225
15.1.1. Predškolski odgoj i obrazovanje 226

15.1.2. Osnovnoškolsko obrazovanje 229
15.1.3. Srednjoškolsko obrazovanje 233
15.1.4. Visoko obrazovanje 236
15.1.5. Obrazovanje odraslih 240
15.2. Institucionalni okvir upravljanja obrazovanjem u Bosni i Hercegovini 244
15.3. Izazovi i perspektive razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini . . . 247

Osvrt 254

Popis tabela 257

Popis slika 258

Literatura 259

Dokumenti i institucionalni izvori 277

Summary 283

Indeks autora 287

Biografija autorice 293

Predgovor

Knjiga *Školska pedagogija: teorijski, praktični i društveni horizonti* nastala je kao rezultat dugogodišnjeg naučnog, nastavnog i stručnog rada u području školske pedagogije. U njenom nastajanju povezivali su se teorijski rad, empirijska istraživanja i iskustva stečena u radu sa studentima, čija su pitanja, dileme i intelektualna radoznalost često poticali dublje propitivanje odgojno-obrazovne stvarnosti. Susreti i dijalozi s generacijama studenata doprinijeli su sazrijevanju brojnih ideja koje su svoje mjesto pronašle na stranicama ove knjige.

Poticaj za nastanak rukopisa proizašao je iz potrebe za sistematičnim razmatranjem koncepata, procesa i problema koji određuju područje školske pedagogije u uvjetima društvenih, tehnoloških i obrazovnih promjena. Promjene u obrazovnim politikama, profesionalnim ulogama, položaju učenika, načinima učenja i društvenim očekivanjima postavljaju pred školu zahtjeve koji traže kontinuirano teorijsko i istraživačko preispitivanje. Posebna pažnja posvećena je bosanskohercegovačkom obrazovnom kontekstu, njegovim institucionalnim, kulturnim i društvenim specifičnostima. Njihovo povezivanje sa širim pedagoškim raspravama i međunarodnim obrazovnim tokovima omogućuje da se pitanja škole razmatraju u okolnostima u kojima ona neposredno djeluje, uz uvažavanje procesa koji oblikuju obrazovanje na međunarodnom planu.

Koncepcija knjige zasniva se na teorijskim, praktičnim i društvenim horizontima školske pedagogije. Njihova povezanost proizlazi iz prirode školske stvarnosti, u kojoj se pedagoške ideje, profesionalno djelovanje, iskustva školskih aktera i društveni procesi međusobno oblikuju. Takav pristup omogućuje povezivanje različitih područja školske pedagogije i njihovo kritičko razmatranje u odnosu na promjene koje prate školu, odgoj i obrazovanje.

Knjiga je namijenjena svima koji se teorijski, istraživački i profesionalno bave pitanjima škole, odgoja i obrazovanja. Studentima pedagogije i nastavničkih studija može pružiti naučno utemeljeno polazište za proučavanje školskih fenomena i razvijanje kritičkog odnosa prema pedagoškim koncepcijama i

praksi. Pedagozima, nastavnicima, stručnim saradnicima i rukovodiocima odgojno-obrazovnih ustanova može biti poticaj za povezivanje naučnih spoznaja s iskustvima profesionalnog djelovanja. Istraživačima može ponuditi problemska polazišta za proučavanje pojava i odnosa koji prate promjene škole i obrazovanja.

Ovaj rukopis predajem akademskoj i stručnoj javnosti s nadom da će teorijski, praktični i društveni horizonti koje objedinjuje potaknuti kritičko propitivanje škole, njenih odnosa, vrijednosti i društvene odgovornosti. Smisao odgojno-obrazovnog djelovanja oblikuje se kroz znanja koja stvaramo, odnose koje gradimo i mogućnosti koje obrazovanje otvara učenicima i zajednici. Upravo zbog toga škola ostaje prostor trajnog naučnog interesa i pedagoškog preispitivanja.

Simbolika horizonata i planinskih uspona, utkana u vizuelni identitet knjige, povezana je s mojom ličnom ljubavlju prema planinama. Horizont za mene nosi značenje širine pogleda i granice koja se pomjera sa svakim novim iskustvom i spoznajom. Planinski uspon mijenja perspektivu i otkriva dijelove prostora koji s prethodne tačke nisu bili vidljivi. Sličnu otvorenost prepoznajem u pedagogiji: stečena saznanja proširuju vidike i istovremeno otvaraju nova pitanja o odgoju, obrazovanju i školi. U toj simbolici sadržana je i osnovna ideja ove monografije – teorijski, praktični i društveni horizonti označavaju perspektive iz kojih školska stvarnost postaje predmet kontinuiranog proučavanja, propitivanja i otkrivanja novih značenja.

U Sarajevu, 2026. godine

Autorica

Uvod

Pojam "horizonta" u naslovu ove knjige nadrasta estetsku metaforu i predstavlja epistemološki okvir za razumijevanje dinamičke prirode savremene školske pedagogije. Etimološki, riječ "horizont" potječe od grčkog glagola *horizein*, u značenju "omeđiti" ili "razgraničiti". U svom izvornom značenju "horizont" označava "granicu vidljivoga", čije pomjeranje upućuje na mogućnost proširivanja vidokruga i uspostavljanja novih razumijevanja. Gadamer (1975: 269) horizont opisuje kao "vidokrug koji obuhvata sve ono što se može vidjeti s jedne određene tačke". Za pedagogiju je takvo određenje posebno značajno jer razumijevanje povezuje s pozicijom iz koje se određeni fenomen sagledava i mogućnošću proširivanja te pozicije susretom s drugim iskustvima, perspektivama i značenjima. U tom smislu, spoznaja u području odgoja i obrazovanja može se tumačiti kroz Gadamerovu ideju "fuzije horizonata", kao proces u kojem se postojeći vidokrug razumijevanja proširuje susretom različitih perspektiva.

Na ovom epistemološkom polazištu zasniva se koncepcija knjige. Školska pedagogija razmatra se kao naučna disciplina čiji predmet zahtijeva teorijsko utemeljenje, istraživačko propitivanje i refleksivno razmatranje odgojno-obrazovne stvarnosti. Pedagoški fenomeni imaju svoja teorijska uporišta, ostvaruju se u školskoj praksi i oblikuju unutar određenih društvenih okolnosti. Za potrebe njihove sistematizacije i analize sadržaj knjige organiziran je kroz tri horizonta – teorijski, praktični i društveni.

Pri pripremi knjige polazilo se od namjere da se ponudi naučno utemeljen i pregledno strukturiran okvir za proučavanje odabranih pitanja školske pedagogije, koji omogućuje zasebnu analizu pojedinačnih tema i sagledavanje njihovih međusobnih odnosa. Sadržaj knjige obuhvata brojne teme koje su po svojoj relevantnosti i složenosti dovoljno razvijene da bi svaka od njih mogla predstavljati samostalno područje naučne monografije. Koncepcija ovog teksta usmjerena je prema njihovom objedinjavanju u izdanju koje obuhvata pitanja relevantna za naučno-istraživački rad i nastavne sadržaje u području školske pedagogije. Širok tematski obuhvat podrazumijeva odgovarajući

stepen sažetosti u elaboraciji pojedinih pitanja, čime se istovremeno stvara mogućnost za sagledavanje njihovih konceptualnih i problemskih veza. Takav pristup omogućuje da se teme koje se često proučavaju unutar užih problemskih područja situiraju u zajednički konceptualni okvir i sagledaju kao sastavni dijelovi predmeta školske pedagogije. Iz ovog koncepcijskog opredjeljenja proizlazi i sama podjela sadržaja na tri horizonta, kao izraz epistemološke i sadržajne potrebe da se teorijska, praktična i društvena dimenzija obuhvate unutar zajedničkog okvira proučavanja.

Knjiga se, u skladu s takvom koncepcijom, može čitati na dva načina. Linearno čitanje slijedi strukturu triju cjelina i vodi od teorijskih polazišta prema pitanjima profesionalnog djelovanja, a zatim prema društvenoj pozicioniranosti škole. Takav slijed omogućuje praćenje konceptualne logike prema kojoj je predmet školske pedagogije strukturiran u ovoj knjizi. Selektivno čitanje podrazumijeva korištenje pojedinih poglavlja kao zasebnih polazišta za učenje, istraživanje ili profesionalnu refleksiju, u skladu s konkretnom svrhom i interesima čitaoca. Pri takvom pristupu situiranje pojedinog poglavlja u horizont kojem pripada olakšava razumijevanje njegovog mjesta u ukupnoj koncepciji knjige i povezanosti s pitanjima razmatranim u drugim horizontima.

Teorijski horizonti čine prvu cjelinu knjige i imaju temeljnu ulogu u njenoj naučnoj koncepciji. Njihovo prvenstvo u strukturi izlaganja proizlazi iz epistemološke funkcije teorijskog znanja u proučavanju pedagoških fenomena. Teorije, paradigme, modeli i koncepti uspostavljaju pojmovni i analitički aparat potreban za sistematično istraživanje i tumačenje odgojno-obrazovne stvarnosti. Unutar ove cjeline razmatraju se pitanja prirode i statusa pedagoškog znanja, svrhe obrazovanja, uloge škole i vrijednosnih osnova pedagoškog djelovanja. Time se uspostavljaju teorijske pozicije iz kojih se školska stvarnost tumači, istražuje i kritički procjenjuje. Teorijska uporišta osiguravaju analitičku osnovu za naučno tumačenje praktičnih i društvenih pitanja obuhvaćenih narednim cjelinama i određuju referentni okvir unutar kojeg se ona mogu sistematično proučavati.

Praktični horizonti čine drugu cjelinu i odnose se na područje neposrednog pedagoškog djelovanja i profesionalnih situacija u kojima se pedagoško znanje kontekstualizira, primjenjuje i preispituje. Njihovo uključivanje proizlazi iz specifičnosti školske pedagogije kao discipline čiji se predmet ostvaruje u konkretnim institucionalnim, nastavnim i odgojno-obrazovnim okolnostima. Profesionalna praksa stoga predstavlja relevantno područje njenog naučnog interesa. U ovoj cjelini pažnja je usmjerena na pedagoško djelovanje,

profesionalnu prosudbu, refleksiju, razvoj kompetencija i donošenje odluka u konkretnim školskim situacijama. Na taj način razmatraju se procesi kroz koje pedagoške spoznaje dobivaju značenje u profesionalnom djelovanju, kao i iskustva iz prakse koja otvaraju nova pitanja za pedagoško istraživanje i teorijsku elaboraciju.

Društveni horizonti, kojima je posvećena treća cjelina, pozicioniraju školu i odgojno-obrazovne procese u kulturne, političke, ekonomske i vrijednosne okolnosti njihovog nastanka i razvoja. Društvena uvjetovanost obrazovanja ogleda se u ciljevima koji mu se postavljaju, institucionalnim rješenjima, mogućnostima pristupa obrazovanju i očekivanjima koja se usmjeravaju prema školi. Obrazovni procesi istovremeno ostvaruju učinke u društvenim odnosima i razvoju zajednice. U ovom horizontu razmatraju se pitanja jednakosti, socijalne uključenosti, demokratskog građanstva, društvene odgovornosti i dostupnosti obrazovanja, kao i odnos škole prema društvenim promjenama. Uključivanje društvenog horizonta omogućuje da se teorijska i praktična pitanja školske pedagogije sagledaju u širem sistemu odnosa, procesa i uvjeta unutar kojih se škola i obrazovanje ostvaruju.

Redoslijed triju cjelina, dakle, slijedi konceptualnu logiku knjige: teorijski horizont uspostavlja naučna i analitička uporišta, praktični ih povezuje s područjem profesionalnog pedagoškog djelovanja, dok društveni situira odgojno-obrazovne fenomene u šire okolnosti njihovog nastanka, razvoja i mijenjanja. Ovakva struktura knjige i podjela na teorijske, praktične i društvene horizonte stoga imaju epistemološku, analitičku, sadržajnu i organizacijsku funkciju. Granice među njima ostaju propusne, jer pedagoški fenomeni po svojoj prirodi nadilaze stroge kategorizacije. Pojedini sadržaji mogu se razmatrati unutar različitih horizonata, zavisno od istraživačkog pitanja, teorijskog polazišta i nivoa analize. Horizonti se u tom smislu razumijevaju kao povezane analitičke perspektive koje omogućuju sistematizaciju sadržaja uz očuvanje višedimenzionalnosti pedagoških fenomena.

Ovakva koncepcija proizlazi iz specifičnosti školske pedagogije kao naučne discipline i područja profesionalnog djelovanja. Povezivanjem teorijskih, praktičnih i društvenih horizonata uspostavlja se referentni okvir za proučavanje škole, odgoja i obrazovanja na međuzavisnim nivoima analize. Pojam "horizonta" time određuje unutrašnju strukturu knjige i pruža osnovu za povezivanje njenih sadržaja, njihovo korištenje u nastavi i naučno-istraživačkom radu te daljnje kritičko i refleksivno proučavanje odabranih pitanja školske pedagogije.

TEORIJSKI HORIZONTI ŠKOLSKE PEDAGOGIJE

1. Uvod u teorijske horizonte školske pedagogije

Školska pedagogija predstavlja područje pedagogijske nauke koje se bavi proučavanjem škole kao specifičnog odgojno-obrazovnog, društvenog i organizacijskog prostora. Iako se škola najčešće posmatra kroz svakodnevnu praksu nastave i školskog života, njeno razumijevanje zahtijeva i širu teorijsku perspektivu koja obuhvata historijski razvoj, društvene funkcije i organizacijske karakteristike školskog sistema. Upravo zato školska pedagogija nastoji povezati teorijska promišljanja o odgoju i obrazovanju s analizom konkretnih procesa koji se odvijaju u školi.

Razvoj školske pedagogije neraskidivo je povezan s razvojem škole kao društvene institucije. Promjene u društvu, ekonomiji, kulturi i obrazovnim politikama oblikovale su različite koncepcije škole, njene ciljeve i načine organizacije rada. Od filozofskih promišljanja o odgoju u antičkom i prosvjetiteljskom razdoblju, preko modernog razvoja pedagogije kao naučne discipline, do savremenih rasprava o ulozi škole u društvu znanja i globalnih promjena, školska pedagogija razvijala se kao područje koje nastoji razumjeti i unaprijediti školsku praksu.

U tom smislu, teorijski horizonti školske pedagogije obuhvataju nekoliko međusobno povezanih dimenzija. Prva se odnosi na historijski razvoj discipline i na razumijevanje odnosa između opće pedagogije i školske pedagogije kao njenog posebnog područja. Druga dimenzija obuhvata teorijske pristupe i istraživačke paradigme koje omogućuju naučno proučavanje škole i odgojno-obrazovnog procesa. Treća dimenzija odnosi se na razumijevanje škole kao pedagoškog i društvenog sistema u kojem se prepliću obrazovne funkcije, organizacijske strukture i društvene vrijednosti.

Polazeći od tih pretpostavki, u ovom dijelu najprije će se razmotriti predmet i razvoj školske pedagogije, s posebnim osvrtom na historijske faze njenog oblikovanja. Nakon toga bit će analiziran odnos opće i školske pedagogije te osnovni istraživački pristupi i pedagoške paradigme koje se koriste

u proučavanju školskog života. Poseban dio poglavlja posvećen je teorijama škole koje nastoje objasniti ulogu i funkcije škole u društvu. U završnom dijelu, škola se predstavlja kao pedagoški i društveni sistem, pri čemu se analiziraju njena organizacijska struktura, način upravljanja, organizacija života i rada škole te različiti oblici vrednovanja kvaliteta rada škole.

Takav pristup omogućuje cjelovitije razumijevanje škole kao dinamične zajednice učenja, profesionalnog djelovanja i društvene odgovornosti, u kojoj se oblikuju odnosi, vrijednosti i identiteti te reflektiraju i transformiraju širi društveni procesi.

2. Predmet i razvoj školske pedagogije

U savremenom društvu, obilježenom ubrzanim društvenim, tehnološkim i kulturnim promjenama, razumijevanje prirode, uloge i razvoja škole, a time i školske pedagogije, postaje nužno za svako ozbiljno pedagoško promišljanje. Školska pedagogija, kao posebna disciplina unutar šireg područja pedagogije, usmjerena je na teorijsko i praktično razumijevanje odgojno-obrazovnih procesa koji se odvijaju u institucionalnom kontekstu škole. Njen predmet ne svodi se samo na nastavu niti na organizaciju školskog rada. On obuhvata cjelinu pedagoških odnosa, struktura i djelovanja unutar škole kao specifične društvene ustanove.

Predmet školske pedagogije može se definirati kao proučavanje zakonitosti, ciljeva, sadržaja, metoda i organizacije odgojno-obrazovne djelatnosti u školi, uključujući i profesionalne uloge aktera koji u tom procesu učestvuju. U tom smislu, ona analizira odnose između učenika, nastavnika, pedagoga, kurikuluma i institucionalnog okvira, ali i šire društvene, kulturne i normativne uvjete koji oblikuju školu kao sistem (Previšić, 2007). Školska pedagogija ne proučava školu samo kao organizaciju rada, već i kao pedagoški prostor u kojem se ostvaruje društveno povjerena misija odgoja i obrazovanja. Zbog toga se fenomenu škole ne može pristupati fragmentirano; ona funkcionira kao dinamičan sistem u kojem su svi segmenti inherentno povezani i neodvojivi, što znači da promjena u jednom dijelu neizbježno modificira cjelinu. Primjera radi, specifičan organizacijski aspekt škole direktno determinira profesionalne uloge nastavnika, što dalje oblikuje njihovo djelovanje i neposredno utječe na didaktičku organizaciju nastave – ili obrnuto, gdje didaktičke potrebe nameću redefiniranje organizacijskih struktura.

U teorijskim analizama škole kao pedagoškog sistema, naglašava se da se školska pedagogija ne može ograničiti na pojedinačne didaktičke ili organizacijske aspekte, već mora obuhvatiti cjelovitost institucionalnog djelovanja (Hebib, 2009). Škola se posmatra kao kompleksan sistem u kojem su planiranje, realizacija i evaluacija međusobno povezani procesi, a pedagoška praksa rezultat interakcije strukturalnih i relacijskih elemenata. Time školska pedagogija

dobiva sistemski karakter: ona proučava kako škola funkcionira kao organizirana i normativno utemeljena cjelina. U tom kontekstu ključno je naglasiti da se škola, iako se u istraživačke svrhe često analitički raščlanjuje, u konačnici ne smije reducirati na izolirane segmente. Cjelovita opservacija jedini je naučno opravdan način da se razumije njena stvarna, imanentna svrha, ali i da se njena odgojno-obrazovna funkcija realizira u svom punom kapacitetu.

Istovremeno, školska pedagogija nije izolirana od opće pedagogije. Opća pedagogija postavlja temeljne pojmove, vrijednosne orijentacije i teorijske koncepte odgoja i obrazovanja, dok školska pedagogija te opće postavke konkretizira u institucionalnom kontekstu škole (Gudjons, 1994). Njihov odnos je komplementaran: opća pedagogija pruža normativni i filozofski okvir, a školska pedagogija razrađuje specifične zakonitosti i modele primjene u školskom prostoru. Vrcelj (2000) ističe da se škola kao institucija može razumjeti tek kada se povežu opće teorije odgoja i obrazovanja s konkretnim društvenim i organizacijskim uvjetima u kojima škola djeluje. Upravo ta povezanost teorijskog i institucionalnog čini identitet školske pedagogije. U tom smislu, suodnos općeg i posebnog teorijski se uobličava kroz spoznaju da opća pedagogija teži identificiranju univerzalnih kategorija, određenja i odnosa koji prožimaju sve posebne pedagoške discipline; međutim, te bazične kategorije unutar svake posebne pedagogije manifestiraju se u specifičnim okolnostima koje potom imaju snagu da retroaktivno utječu na redefiniranje samog općeg pojmovlja (Nikšić Rebihić i Komar, 2024). Takva dvosmjerna povezanost teorijskog (općeg) i institucionalnog (posebnog) čini autentični identitet školske pedagogije. Upravo opća pedagogija omogućuje školskoj pedagogiji da unutar institucionalnih zidova misli i proizvodi istinski pedagošku nastavu i praksu, umjesto da školu posmatra tek kao tehničko-organizacijski prostor u kojem se odvija neodređeno zbivanje.

Historijski razvoj školske pedagogije pokazuje kako su se mijenjale koncepcije škole i odgojno-obrazovne djelatnosti. Od antičkih filozofskih promišljanja o odgoju, preko srednjovjekovnih crkvenih obrazovnih struktura, prosvjetiteljskih ideja o javnom školstvu i nacionalnim sistemima obrazovanja, pa sve do savremenih koncepcija škole kao prostora cjeloživotnog učenja, školska pedagogija razvijala se paralelno s društvenim transformacijama (Zaninović, 1988; Pastuović, 1999). Svaka historijska epoha oblikovala je specifično razumijevanje svrhe škole: od reprodukcije znanja i moralnih normi, do razvoja autonomnog, kritičkog i društveno odgovornog pojedinca.

U savremenom kontekstu, školska pedagogija obilježena je pluralizmom istraživačkih pristupa i teorijskih paradigmi. Tradicionalne normativne i funkcionalističke perspektive nadopunjene su konstruktivističkim, kritičkim i interdisciplinarnim pristupima koji školu posmatraju kao dinamičan i višeslojan prostor. Konstruktivističke teorije naglašavaju aktivnu ulogu učenika u procesu učenja, kritičke perspektive propituju odnose moći i reprodukciju društvenih nejednakosti, dok sistemske teorije ističu međuzavisnost institucionalnih elemenata. U tom teorijskom pluralizmu školska pedagogija zadržava svoj fokus: razumijevanje i unapređenje odgojno-obrazovne prakse u školi.

Razvoj školske pedagogije stoga nije samo historijski proces diferencijacije unutar pedagogije, već i proces profesionalizacije. Kako se škola razvijala kao kompleksna institucija, rasla je i potreba za stručnim promišljanjem njenog rada, organizacije i razvoja. Time školska pedagogija postaje disciplina koja povezuje teorijsko znanje i profesionalnu praksu, normativne ciljeve i empirijsko istraživanje.

Savremeni obrazovni prostor, permanentno izazvan tehnološkim determinantama, zahtjevima za inkluzijom i izraženim društvenim pluralizmom, nameće potrebu za reaktualizacijom školske pedagogije. Ona danas ne djeluje s pozicije pukog empirijskog opservatora, već nudi analitički aparat za kritičko promišljanje i transformaciju institucije škole. U tom kontekstu, eksplikacija njenog predmetnog okvira i razvojne linije konstituira bazično analitičko polazište bez kojeg je nemoguće validno opservirati školu u njenom punom pedagoškom i sistemsko-društvenom kapacitetu.

2.1. Historijski kontekst i razvoj školske pedagogije

Školska pedagogija konstituirala se kao posebna naučna disciplina unutar opće pedagogije, ostvarujući vlastitu epistemološku autonomiju kroz sistemsko istraživanje odgojno-obrazovnih procesa u specifičnom institucionalnom okruženju. Njeno oblikovanje nije bilo izoliran unutarnaučni proces, već je direktno reflektiralo paradigmatski prelaz sa statičnih, normativno-tradicionalnih modela škole k dinamičnom poimanju odgojno-obrazovne institucije kao višeslojnog društvenog sistema (Fend, 2006). Taj razvojni put determiniran je stalnom potrebom za dijalektičkim usklađivanjem univerzalnih pedagoških ideala s partikularnim zahtjevima i transformacijama školske prakse, što je rezultiralo savremenim teorijskim pluralizmom.

Umjesto fokusiranja na školu isključivo kao na instrument za transmisiju kurikularnih sadržaja, disciplina se razvijala kroz kontinuiranu redefiniciju njene suštine, posmatrajući je kao pedagoški strukturiran životni prostor (Gudjons, 1994). Ovakva evolucija omogućila je školskoj pedagogiji da nadiđe tehničko-operativne okvire i preraste u kompleksnu naučnu disciplinu koja kritički analizira školu kao prostor socijalne interakcije, relacijskih elemenata i društvene odgovornosti.

2.1.1. Filozofski i normativni temelji škole

Iako se školska pedagogija kao naučna disciplina konstituira tek u modernom razdoblju, njeni teorijski korijeni sežu znatno dublje u historiju pedagoške misli. U antičkim, humanističkim i ranim novovjekovnim promišljanjima o odgoju, postepeno se oblikuju ideje o svrsi obrazovanja, ulozi nastavnika i društvenoj funkciji škole. U tom razdoblju još ne postoji sistematizirana školska pedagogija kao samostalna naučna disciplina, ali se razvijaju filozofski i normativni temelji koji će kasnije omogućiti njeno disciplinarno oblikovanje. Polazište tog dugotrajnog procesa konstituiranja paradigmi obrazovanja smješteno je u klasičnu starinu, prije svega u intelektualni i društveni kontekst antičke Grčke, a potom i Rima, gdje se prvi put rađaju pitanja o odnosu znanja, vrline i države.

Prva sistematska promišljanja o institucionalnom odgoju i obrazovanju ishodište nalaze u antičkoj filozofiji, gdje se oni artikuliraju kao ključni mehanizam teleološkog oblikovanja pojedinca i polisa. Platon (2002) u *Državi* obrazovanje pozicionira kao ontološki temelj pravednog poretka, sugerirajući da obrazovanje ima jasnu strukturnu funkciju usmjeravanja subjekta prema spoznaji ideja istine, dobra i moralne vrline. Na taj način se obrazovanje prvi put definira kao javna, državno-formativna djelatnost od presudnog značaja za kolektiv.

Ovu institucionalnu dimenziju dodatno produbljuje Aristotel (1988), koji u *Politici* naglašava povezanost odgojno-obrazovnog procesa i političkog ustroja zajednice. Odgoj i obrazovanje razumijeva kao pitanje od zajedničkog interesa, povezano s oblikovanjem karaktera i sposobnosti građana za djelovanje u zajednici. Takvo razumijevanje povezano je s Aristotelovim pojmom *phronesis* – razboritosti ili praktičke mudrosti – koji podrobnije razvija u *Nikomahovoj etici*. *Phronesis* pripada području praktičkog djelovanja (*praxis*), čija se svrha ostvaruje kroz samo djelovanje, dok se *techne* odnosi na stvaralačku vještinu usmjerenu prema određenom rezultatu ili proizvodu. Razboritost obuhvata

sposobnost prosuđivanja o tome šta je korisno i primjereno učiniti u konkretnoj situaciji, uz istovremeno razmatranje svrhe, načina i vremena djelovanja (Aristotel, 1988: 129). U pedagoškom kontekstu takvo razumijevanje upućuje na odgojno-obrazovno djelovanje kao praktičku i etičku djelatnost koja zahtijeva promišljeno prosuđivanje u konkretnim okolnostima. Ovakva promišljanja anticipiraju jednu od važnih premisa savremene školske pedagogije – razumijevanje odgojno-obrazovne djelatnosti kao društveno situirane, praktičke i normativno utemeljene djelatnosti.

U rimskoj tradiciji pedagoška misao evoluira k izraženijoj didaktičkoj i profesionalnoj dimenziji, pomjerajući fokus s čisto filozofskih spekulacija k metodici podučavanja. Ključna figura ovog razdoblja je Kvintilijan koji u svom djelu *Obrazovanje govornika* (*Institutio oratoria*) prvi put cjelovito sistematizira odgojno-obrazovni rad, pozicionirajući nastavnika ne samo kao instruktora, već kao primarni moralni i intelektualni uzor (Kvintilijan, 1985). Njegovo insistiranje na uvažavanju individualnih razlika među učenicima, načelu postupnosti i kreiranju stimulativne pedagoške klime predstavlja rani otklon od represivnih metoda tadašnjeg vremena. Kako ističe Zaninović (1988), Kvintilijan ovim postavkama anticipira temeljna načela modernih didaktičkih koncepcija, naglašavajući da proces učenja i podučavanja mora biti prilagođen razvojnim mogućnostima djeteta. Ovakav pristup transformira školu iz mjesta puke discipline u prostor smišljenog pedagoškog djelovanja koji uvažava dostojanstvo učenika. Iz takvog pristupa proizlazi i svrha obrazovanja u Rimu – za Kvintilijana (1985) cilj odgoja jeste formirati dobrog govornika, a da bi se to ostvarilo, potrebno je najprije odgojiti poštena i čestita čovjeka dobrog karaktera, pri čemu odgajatelj/nastavnik ima ključnu ulogu. Iako rimska pedagoška tradicija donosi ove značajne uvide, njen kontinuitet biva narušen dubokim društvenim i kulturnim transformacijama koje su pratile sumrak antičkog svijeta.

Uspostavljanje srednjovjekovnog društvenog poretka donosi radikalnu promjenu paradigme, u kojoj se svrha škole i priroda znanja redefiniraju u skladu s novim teološkim okvirima. U srednjovjekovnom razdoblju obrazovanje se dislocira iz civilne sfere i postaje neraskidivo povezano s institucionalnim djelovanjem Crkve, koja preuzima dominantnu ulogu u selekciji, očuvanju i posredovanju onih dijelova antičkog naslijeđa koji su bili uskladivi s teološkim okvirom, dok su drugi sadržaji ostajali potisnuti, nedostupni ili izvan legitimnog prostora znanja. Samostanske i katedralne škole nisu bile samo mjesta očuvanja pismenosti, već strogo kontrolirani prostori u kojima

se odgoj i obrazovanje sužavaju na asketsku disciplinu i pripremu za religijski život. Nastava se primarno temeljila na neprikosnovenom autoritetu tekstova i mehaničkom memoriranju, dok su sadržaji bili strukturirani kroz sedam slobodnih vještina (*septem artes liberales*), s jasnim ciljem podređivanja razuma vjeri (Zaninović, 1988). Značajan poticaj ovom intelektualnom razvoju dolazi kroz intenzivnije susrete evropske misli s arapsko-islamskom filozofskom tradicijom, posredstvom koje se proširuje pristup antičkom nasljeđu, posebno Aristotelovim djelima. Važnu ulogu u tom procesu imali su Ibn Rušd (Averroes) i njegovi komentari Aristotelovih djela, koji su putem latinskih prijevoda snažno utjecali na razvoj evropske skolastičke misli. Pojava skolastike u kasnom srednjem vijeku donosi značajan zaokret u razumijevanju pedagoških procesa. Insistiranje na logičkoj argumentaciji i dijalektičkoj metodi doprinosi postepenoj intelektualizaciji nastave, dok osnivanje prvih univerziteta (*studia generalia*) uvodi nove organizacijske modele i akademske slobode. Matijević (2001) naglašava da, iako u ovom periodu ne nalazimo zaokruženu pedagošku teoriju škole u savremenom smislu, upravo ove institucionalne strukture i rigorozni oblici akademske organizacije postaju strukturni temelj na kojem će se kasnije graditi moderni evropski školski sistemi. Time srednjovjekovni model, uprkos svom dogmatskom karakteru, paradoksalno stvara preduvjete za racionalizaciju i profesionalizaciju pedagoškog rada koja će uslijediti u doba humanizma i prosvjetiteljstva.

Značajan paradigmatski zaokret u razumijevanju odgoja nastaje upravo u razdoblju humanizma i renesanse, kada se fokus s teoloških dogmi pomjera k obnovi antičkog ideala *kalokagatije*[1] – težnje k cjelovitom razvoju intelektualnih i moralno-estetskih potencijala ličnosti.

Posebno mjesto u razvoju školske pedagogije i humanističke prakse zauzima talijanski humanista Vittorino Rambaldoni da Feltre, koji je 1424. godine, na poziv mantovanskog gospodara Gianfrancesca I. Gonzage, osnovao poznatu školu Kuća radosti (tal. *Casa giocosa*). Ova ustanova u historiji odgoja ostala je zabilježena kao jedan od prvih praktičnih primjera realizacije ideje "škole u prirodi". Smještena van grada, u dvorcu okruženom šumama i jezerom, škola je bila osmišljena s ciljem stvaranja poticajnog okruženja za cjelovit razvoj djeteta: raskošni namještaj i posluga uklonjeni su kako bi se uspostavila

[1] Kalokagatija (grč. *kalokagathía*, od kalós – lijep, kaí – i i agathós – dobar) označava antički ideal harmoničnog jedinstva tjelesne ljepote, moralne dobrote i duhovne izvrsnosti. U klasičnoj grčkoj kulturi ovaj pojam predstavljao je obrazovni i etički ideal prema kojem se čovjek razvija kao cjelovita ličnost – istovremeno tjelesno, moralno i intelektualno razvijena.

skromnija atmosfera, dok su prostrane i svijetle prostorije ukrašene freskama djece u igri. U svom pedagoškom radu Vittorino je u prvi plan stavljao moralni odgoj i snagu ličnog primjera, zbog čega je zaslužio naziv "otac velike humanosti" (lat. *omnis humanitatis pater*). Iako je škola nominalno pripadala vladajućoj klasi i imala aristokratski karakter, Vittorino je pokazao iznimnu socijalnu osjetljivost upisujući i darovitu djecu iz siromašnih obitelji bez pravljenja razlika, čime je rano nagovijestio načela inkluzivnosti i uvažavanja individualnih potencijala u odgojno-obrazovnom procesu.

Španski filozof, pedagog i teolog Juan Luis Vives (1913) u svojim radovima postavlja temelje individualizacije, naglašavajući nužnost usklađivanja nastave s kognitivnim kapacitetima i interesima subjekta, dok francuski književnik François Rabelais (1950) kroz oštru kritiku skolastičkog dogmatizma zagovara enciklopedijsko obrazovanje prožeto tjelesnom i moralnom kulturom. Na tragu ove renesansne emancipacije, francuski pravnik, filozof, političar i esejista Michel de Montaigne (2004) u svojim *Esejima* artikulira viziju kritičkog subjekta, oštro kritizirajući tadašnje škole koje je doživljavao kao tamnice pretrpane suhim formalizmom i represijom. Umjesto stvaranja učenikâ kao "magaraca natovarenih knjigama", Montaigne se zalagao za odgoj bez primjene sile ("bez biča i bez suza"), usmjeren na životno primjenjivo znanje, posmatranje svijeta i samoistraživanje. Prema njegovom uvjerenju, primarna svrha obrazovanja nije akumulacija informacija, već razvoj autentičnog prosuđivanja i samostalnog mišljenja, čime se otvara prostor za procese koji u prvi plan stavljaju razumijevanje i iskustveno učenje.

Istinsku prekretnicu u razvoju pedagoške misli predstavlja djelo češkog pedagoga, filozofa i humaniste Jana Amosa Komenskog. U *Velikoj didaktici* (*Didactica Magna*) Komenski sistematizira dotadašnja pedagoška iskustva i postavlja temelje moderne školske pedagogije kroz svoj pansofijski program *omnes omnia omnino* – podučiti svakoga svemu temeljito i na svaki način (Komenski, 1954). Njegova vizija univerzalnog obrazovanja (*pansofija*) polazi od uvjerenja o dostupnosti obrazovanja svima, neovisno o društvenom položaju ili spolu te školu određuje kao uređenu i svrsishodnu instituciju potrebnu svakoj organiziranoj ljudskoj zajednici. U njenom uređenju Komenski prepoznaje "ljepotu reda", povezujući obrazovanje s prirodnim poretkom, korisnošću i umijećem podučavanja. Razredno-predmetno-časovni sistem te načela zornosti, postepenosti i sistematičnosti daju toj zamisli konkretan organizacijski i didaktički oblik, uspostavljajući neke od temeljnih odrednica škole koje će obilježiti njen daljnji razvoj. Posebno mjesto u tom sistemu pripada

nastavniku, čiju ulogu Komenski povezuje s razumijevanjem, usmjeravanjem i poticanjem učenikovih unutrašnjih potencijala. Knjige su, prema njegovu shvatanju, učenicima "nijeme" sve dok sadržaj kroz razumnu riječ nastavnika ne postane razumljiv i smislen. Ovu ideju dodatno razvija slikom "unutarnje svjetlosti": polazeći od pretpostavke da dijete u sebi nosi mogućnosti vlastitog razvoja, nastavniku pripisuje ulogu onoga koji tu svjetlost podstiče i omogućuje njeno razvijanje (Komenski, 1954: 39). Nastavnička uloga time obuhvata organiziranje i posredovanje znanja, vođenje učenika i stvaranje uvjeta za njegovo samostalnije razumijevanje svijeta. Njegovo shvatanje školske stege također je povezano sa širim odgojnim ciljem škole, posebno s razvojem ćudorednosti i moralnog oblikovanja učenika. Kako ističu Lukaš i Munjiza (2014), trajna vrijednost Komenskog ogleda se u uspostavljanju sistematičnog, logički strukturiranog i institucionalno organiziranog modela škole, čija su pojedina načela ostala prepoznatljiva i u savremenoj školskoj pedagogiji.

Sintezom ovih historijskih koncepcija – od antičke društvene odgovornosti, preko humanističke cjelovitosti, pa sve do rano-novovjekovnih sistemskih rješenja – postepeno se uobličavao kompleksan idejni okvir koji će poslužiti kao temelj za kasniju transformaciju odgoja i obrazovanja. Ovakav hronološki i doktrinarni razvoj postavio je ključne pretpostavke koje će u modernom dobu, pod utjecajem novih društvenih i intelektualnih strujanja, omogućiti da se školska pedagogija formalno konstituira kao autonomna naučna disciplina s jasno definiranim predmetom proučavanja, vlastitim kategorijalnim aparatom i specifičnom istraživačkom metodologijom.

2.1.2. Prosvjetiteljstvo i proces naučnog konstituiranja pedagogije

Intelektualno jezgro modernih promjena nalazi se u prosvjetiteljstvu, prvenstveno kroz rad ženevskog filozofa, pisca i teoretičara odgoja Jean-Jacquesa Rousseaua. U djelu *Emil ili o odgoju* iz 1762. godine Rousseau razvija kritiku tadašnjih odgojno-obrazovnih praksi i njihova nedovoljnog uvažavanja prirode i razvojnih karakteristika djeteta. Njegov koncept negativnog odgoja polazi od potrebe da se djetetu omogući razvoj u skladu s njegovim prirodnim dispozicijama, uz pažljivo oblikovanje uvjeta u kojima ono stječe iskustva i spoznaje (Rousseau, 1989). Takvo razumijevanje odgoja donosi značajan pomak prema djetetu, njegovim potrebama, iskustvu i individualnom razvoju te snažno utječe na kasnije pedagoške koncepcije usmjerene na učenika. Rousseau kritiku

školske prakse povezuje i s ulogom nastavnika, kojem pripisuje odgovornost za promišljen izbor sadržaja i usmjeravanje učenikova mišljenja. Kako ističe, nastavnik treba "mudro odabrati lektiru" i pružiti učeniku "uputstvo za razmišljanja koja se nadovezuju na tu lektiru", čime takvo učenje poprima obilježja "praktične filozofije" (Rousseau, 1989: 271). Nastavnička uloga tako se ostvaruje kroz stvaranje uvjeta za učenje, izbor poticajnih sadržaja i usmjeravanje učenika prema samostalnom promišljanju, dodatno naglašavajući iskustvenu i razvojnu dimenziju odgojno-obrazovnog procesa.

Na Rousseauove ideje nadovezuje se švicarski pedagog Johann Heinrich Pestalozzi, koji u djelu *Kako Gertruda uči svoju djecu* iz 1801. godine unosi elemente psihologizacije u pedagošku teoriju. Polazeći od prirodnih razvojnih mogućnosti djeteta, odgoj razumijeva kao cjelovit proces usmjeren na skladno razvijanje njegovih sposobnosti. Pestalozzijeva ideja o povezanom razvoju "glave, srca i ruke" – intelektualnih, moralnih i praktičnih sposobnosti – određuje školu kao prostor cjelovitog razvoja u kojem se stjecanje znanja povezuje s čulnim opažanjem, neposrednim iskustvom, praktičnom aktivnošću i odnosima s drugima (Pestalozzi, 1973). Poseban značaj Pestalozzijeva doprinosa školskoj pedagogiji proizlazi iz povezivanja pedagoških ideja s neposrednim odgojno-obrazovnim radom. Svoju koncepciju razvijao je i provjeravao u različitim ustanovama, među kojima posebno mjesto zauzimaju Stans i Yverdon. U Stansu je 1799. godine, radeći sa siromašnom i ratom pogođenom djecom, oblikovao odgojno okruženje zasnovano na povjerenju, brizi i uvažavanju potreba djeteta, pridajući nastavniku važnu ulogu u njegovu intelektualnom, moralnom i emocionalnom razvoju. Učenje je povezivao s neposrednim opažanjem i konkretnim iskustvom, polazeći od djetetovih postojećih sposobnosti i njihovog postepenog razvijanja. Daljnju razradu ovih načela ostvario je u odgojnom zavodu u Yverdonu (1805–1825), koji je stekao međunarodni ugled i postao mjesto susreta pedagoga i drugih zainteresiranih za nove pristupe obrazovanju. U njegovu radu načelo postupnosti povezivalo se s kretanjem od jednostavnijeg prema složenijem, neposredno opažanje s razumijevanjem, a misaona aktivnost s praktičnim djelovanjem učenika. Takva organizacija odgojno-obrazovnog procesa bila je usmjerena na postepeno razvijanje samostalnosti, mišljenja i sposobnosti djelovanja. Pestalozzijeva koncepcija tako doprinosi oblikovanju škole kao prostora u kojem se prirodne mogućnosti djeteta razvijaju kroz povezivanje intelektualnog, moralnog, emocionalnog i praktičnog iskustva.

Važan doprinos konstituiranju i utemeljenju pedagogijske misli daje Immanuel Kant u svojim predavanjima objavljenim pod nazivom *Spis o pedagogiji*, ističući tezu da čovjek "postaje čovjekom tek kroz odgoj" (Kant, 1922). U vremenu kada se pedagogija počinje oblikovati kao samostalna disciplina, Kant joj daje teorijsku dubinu povezujući odgoj i obrazovanje u cjelovit proces humanizacije. U središtu takvog razumijevanja nalazi se sloboda kao "jedino izvorno pravo koje svakom čovjeku pripada na temelju njegove ljudskosti" (Kant, 1991: 33), čime se autonomija čovjeka uspostavlja kao jedno od temeljnih polazišta njegovog filozofskog i pedagoškog mišljenja. Put prema autonomiji istovremeno uključuje disciplinu, kojoj Kant pripisuje važnu ulogu u razvijanju i vježbanju duhovnih snaga te je određuje kao "preduvjet za moralnost" (Kant, 1991: 43). Sloboda i disciplina tako se u Kantovom razumijevanju odgoja povezuju kroz proces postepenog osposobljavanja čovjeka za samostalno moralno prosuđivanje i odgovorno djelovanje. Odgoj time dobiva značenje procesa moralnog usavršavanja i razvoja autonomne ličnosti, dok obrazovanje doprinosi širem procesu humanizacije. Postavljajući odgojno-obrazovni proces u perspektivu razvoja pojedinca i progresa ljudske vrste, Kant pedagogiji u njenim počecima daje snažnu moralnu, filozofsku i društvenu dimenziju.

Upravo to razdoblje od kraja 18. do druge polovine 19. vijeka predstavlja formativnu epohu u kojoj pedagogija prestaje biti tek nusprodukt filozofskih rasprava i izrasta u samostalnu naučnu disciplinu. Ovaj proces nije bio stihijski. On koincidira s dubokim društveno-ekonomskim potresima koje je donijela industrijska revolucija. Uspon građanstva, ubrzana urbanizacija i narastajuća potreba za pismenom i discipliniranom radnom snagom transformirali su školu iz elitnog, zatvorenog instituta, u javnu, masovnu i državnu instituciju. Kako ističe Matijević (2001), upravo je taj historijski prelaz s privatnog na državno obrazovanje stvorio potrebu za teorijskim i praktičnim utemeljenjem škole, čime školska pedagogija kristalizira svoj specifični predmet proučavanja, a nastavnički poziv dobiva jasnu profesionalnu ulogu.

Značajan korak u naučnom utemeljenju pedagogije ostvaruje Johann Friedrich Herbart, koji u djelu *Opća pedagogija izvedena iz svrhe odgoja* iz 1806. godine nastoji pedagogiji osigurati vlastiti teorijski i sistematski okvir (Herbart, 1896). Njeno utemeljenje povezuje s etikom, koja određuje svrhe odgoja, i psihologijom, koja pruža osnovu za razumijevanje odgajanika i procesa njegovog razvoja. Središnje mjesto u Herbartovoj koncepciji pripada moralnosti kao svrsi odgoja, pri čemu se ona razvija kroz pedagoški odnos i povezanost nastave, odgoja i oblikovanja karaktera. Upravo iz takvog

razumijevanja proizlazi koncept *odgojne nastave*, u kojoj se misaoni krug učenika, kritički prerađeno iskustvo i nastavni sadržaji povezuju s razvojem moralnog karaktera.

Herbartova pedagogija značajno mjesto daje slobodi i samoaktivnosti odgajanika. Unutrašnja sloboda (njem. *Innere Freiheit*) kao jedna od njegovih praktičkih ideja, predstavlja nužan preduvjet ostvarivanja ostalih ideja, dok koncept odgojivosti odnosno obrazovljivosti (njem. *Bildsamkeit*) upućuje na otvorenost čovjeka prema razvoju i njegovu sposobnost aktivnog učestvovanja u vlastitom oblikovanju. Odgajanik se u tom procesu razvija kroz posredovanje prirode i slobode, pri čemu se njihov odnos razumijeva kao jedinstvo koje se ostvaruje unutar samog procesa odgoja (Anhalt, 2004; Siljander, 2012; Nikšić Rebihić i Komar, 2024). Takva pozicija učeniku pripisuje aktivnu ulogu u procesu vlastitog razvoja, utemeljenu na njegovoj obrazovljivosti, samoaktivnosti i postepenom ostvarivanju autonomije.

Jednako važna je Herbartova koncepcija učitelja/nastavnika. Strukturiranost nastavnog procesa kod njega podrazumijeva teorijski utemeljeno i promišljeno djelovanje nastavnika koje ostavlja prostor za prosuđivanje konkretne pedagoške situacije. U tom kontekstu, Herbart razvija ideju pedagoškog takta kao poveznice teorijskog znanja i praktičnog djelovanja. Nastavnik, prema Herbartu, "samo djelovanjem uči umijeće, stiče takt, vještinu, spretnost i snalažljivost", pri čemu njegovo praktično djelovanje proizlazi iz prethodno teorijski promišljenih pedagoških ideja (Herbart, 1896: 22). Pedagoški takt tako izražava sposobnost nastavnika da teorijsko znanje povezuje s osobenostima učenika i zahtjevima konkretne situacije, dajući njegovom djelovanju obilježja profesionalnog prosuđivanja. U historiji recepcije Herbartove pedagogije pojedini su elementi njegove koncepcije postepeno formalizirani i pretvoreni u normativne obrasce nastavnog rada. Posebno su njegovi sljedbenici sistematizirali formalne stepene nastave, a njihova rigidna primjena doprinijela je oblikovanju herbartijanstva kao izrazito strukturiranog modela škole. Takva recepcija dijelom je potisnula izvorne Herbartove ideje o unutrašnjoj slobodi, obrazovljivosti, samoaktivnosti odgajanika, odgojnoj nastavi i pedagoškom taktu. Na problem reduktivnog tumačenja Herbartove pedagogije ukazuje i Anhalt (2004), dok Nikšić Rebihić i Komar (2024) naglašavaju da su već u njegovim prvim konceptualizacijama obrazovljivosti samoaktivnost i autonomija odgajanika postavljeni u temelje pedagoškog djelovanja. Kritike tradicionalne škole krajem 19. i početkom 20. vijeka stoga je preciznije usmjeriti prema institucionaliziranim i formaliziranim oblicima herbartijanstva nego

ih neposredno pripisivati izvornoj Herbartovoj pedagogiji. Reformski pedagoški pokreti razvijat će se i kao odgovor na takvu školsku praksu, ponovno aktualizirajući pitanja aktivnosti, iskustva, slobode i položaja učenika u odgojno-obrazovnom procesu.

2.1.3. Reformski pokreti i pragmatistička redefinicija škole

Početkom 20. vijeka pedagoška misao proživljava burnu transformaciju koja se u historiji pedagogije često označava kao reformski pokret radikalnog pedocentrizma (izvedeno iz koncepta njem. *Pädagogik vom Kinde aus* – pedagogija koja polazi od djeteta). Dok je prethodni vijek dao prednost strogoj disciplini i krutom, herbartijanskom sistemu, novi vijek donosi snažan zaokret k djetetu kao aktivnom subjektu.

Na čelu ovog globalnog preokreta nalazi se američki filozof i pedagog John Dewey, čija koncepcija donosi rekonceptualizaciju škole kroz povezivanje obrazovanja sa životom, iskustvom i društvenim djelovanjem. Već u djelu *Škola i društvo* školu određuje kao prostor u kojem se iskustva djeteta stečena izvan nje nastavljaju, proširuju i pedagoški oblikuju. Kako ističe, cilj je da dijete "ide u školu u kojoj će da rekapitulira tipične faze svoga iskustva van škole, da ga uveća, obogati i pomalo formuliše" (Dewey, 1935: 49). Time se uspostavlja kontinuitet između škole i života, koji će postati jedno od ključnih obilježja njegove pedagoške koncepcije. Posebno mjesto u tom procesu pripada radu i praktičnim aktivnostima, kojima Dewey daje odgojno-obrazovno značenje. Njihovu svrhu povezuje s "razvitkom društvene moći i pronicljivosti" i otvaranjem mogućnosti ljudskog duha (Dewey, 1935: 9). Rad tako postaje način spoznavanja, istraživanja i povezivanja različitih područja znanja, mijenjajući školsku praksu zasnovanu pretežno na slušanju, čitanju i reprodukciji sadržaja. Ovaj pristup svoj puni teorijski izraz dobiva u djelu *Demokratija i odgoj* (1916), u kojem Dewey obrazovanje razumijeva kao kontinuiranu rekonstrukciju iskustva, a učenje povezuje s djelovanjem i rješavanjem problema (engl. *learning by doing*). Društvena dimenzija njegove koncepcije posebno dolazi do izražaja u razumijevanju škole kao demokratske zajednice. Sudjelujući u zajedničkim aktivnostima, učenici razvijaju sposobnosti potrebne za odgovorno djelovanje i upravljanje zajedničkim životom. Dewey smatra da uključivanje svakog djeteta u život takve zajednice predstavlja "najdublju i najbolju garanciju boljeg društva" (Dewey, 1935: 15). Uloga nastavnika u tom okviru podrazumijeva promišljeno organiziranje okruženja i iskustava koja podstiču

učenikovu aktivnost, mišljenje i učestvovanje. Deweyeva škola tako dobiva značenje društvenog i pedagoškog prostora u kojem se obrazovanje ostvaruje kao sastavni dio života i demokratskog iskustva.

Ovaj emancipatorski duh promjene snažno je zahvatio i evropski kontinent kroz pokret poznat kao *Nova škola* (franc. *Éducation nouvelle*), koji je težio potpunoj humanizaciji i naturalizaciji odgojno-obrazovnog procesa. Jedan od ključnih impulsa ovom pokretu u Evropi daje Maria Montessori, koja u djelu *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (prev. *Metoda naučne pedagogije primijenjena na odgoj djece u Dječijim kućama)* od 1909. godine uvodi koncepte "pripremljene okoline" i "upijajućeg uma". Njena pedagogija počiva na dosljednoj slobodi izbora aktivnosti, gdje dijete koristi specifične, strukturirane didaktičke materijale kako bi razvijalo svoje unutrašnje potencijale bez vanjske prisile (Montessori, 2003).

Gotovo istovremeno, njemački pedagog Georg Kerschensteiner razvija koncepciju *radne škole* (njem. *Arbeitsschule*), polazeći od shvatanja čovjeka kao stvaralačkog bića i rada kao temeljnog odgojnog načela. Pravo obrazovanje, prema Kerschensteineru, ostvaruje se kroz rad i iskustvo te povezivanje školskog učenja s praktičnim životom (Kerschensteiner, 1939). Rad pritom dobiva šire pedagoško i aksiološko značenje, usmjereno na razvoj karaktera, odgovornosti i duhovnih vrijednosti. Radno vaspitanje započinje već u osnovnoj školi, oslanjajući se na aktivnosti bliske dječijoj igri, a uz čitanje, pisanje i računanje uključuje praktičan rad u radionicama, kuhinjama i vrtovima. Takve aktivnosti omogućuju razvijanje praktičnih sposobnosti i osobina poput strpljenja, istrajnosti, preciznosti i odgovornosti te iskustvo djelovanja u radnoj zajednici. Važnu dimenziju njegove pedagogije predstavlja državljanski odgoj (njem. *Staatsbürgerliche Erziehung*), kojim Kerschensteiner obrazovanje povezuje s osposobljavanjem pojedinca za odgovorno djelovanje u zajednici i doprinos zajedničkom životu. Njegov doprinos posebno se ogleda i u razvoju njemačkog stručnog školstva (njem. *Berufsschule*), zbog čega se smatra jednim od njegovih ključnih utemeljitelja (Kerschensteiner, 1939). Kerschensteinerova koncepcija radne škole tako povezuje praktičnu aktivnost, moralno oblikovanje, razvoj karaktera i državljansku odgovornost, dajući radu središnje mjesto u odgojno-obrazovnom procesu i šire značenje u razvoju pojedinca i zajednice.

Na tragu sličnih težnji k cjelovitosti, Ovide Decroly razvija model zasnovan na "centrima interesa", odbacujući tradicionalnu, vještačku podjelu na nastavne predmete u korist tema koje su djetetu psihološki i iskustveno bliske, poput potrebe za hranom, radom ili zaštitom (Decroly, 1984). Time se postigla

prirodna integracija znanja i omogućilo djetetu da svijet oko sebe posmatra kao cjelovitu, povezanu stvarnost.

Tokom dvadesetih godina 20. vijeka dolazi do dodatne radikalizacije individualizacije i socijalne reorganizacije školskog prostora. Helen Parkhurst kroz svoj *Dalton-plan* uvodi takozvane "ugovore o radu", dajući učenicima potpunu slobodu da sami, u skladu sa svojim ritmom, planiraju dinamiku savladavanja nastavnog gradiva (Parkhurst, 1922). Neposredno nakon toga, Alexander S. Neill osnivanjem škole *Summerhill* 1921. godine uvodi načelo potpunog samoupravljanja i neobaveznosti nastave. Neill je čvrsto vjerovao da je djetetovo emocionalno blagostanje, sloboda od straha i pravo na sreću iznad svakog akademskog diktata i nametnutog kurikuluma (Neill, 1960). U isto vrijeme, Peter Petersen u *Jena-planu* redefinira školu kao "životnu zajednicu" (njem. *Lebensgemeinschaftsschule*), ukidajući klasične uzrasne razrede i uvodeći heterogene grupe u kojima mlađi i stariji učenici uče kroz međusobnu interakciju. Petersenov fokus na četiri osnovna oblika ljudskog očitovanja – razgovor, igru, rad i zajedničko slavlje – transformirao je školu iz birokratske ustanove u prostor socijalne kohezije i međusobne podrške (Petersen, 1927). U istom tom stvaralačkom talasu, Célestin Freinet u školsku praksu uvodi školsku štampariju i sistem dopisivanja među školama, čime njegova "narodna škola" postaje mjesto gdje učenici kroz saradnju, rad i slobodno izražavanje stvaraju vlastite tekstove i uče iz realnog konteksta. Umjesto rigidnih, unaprijed propisanih udžbenika, Freinetov model afirmira koncept "slobodnog teksta" kao primarnog didaktičkog materijala koji izvire iz autentičnog dječijeg iskustva i istraživanja okoline. Kroz proces zajedničkog štampanja i razmjene tih materijala, učenje gubi karakter pasivne reprodukcije i transformira se u dinamičan proces "eksperimentalnog pipanja" (Freinet, 1993). Na taj način rad u učionici gubi element prisile i postaje smislena, produktivna aktivnost kroz koju učenici ne samo da usvajaju funkcionalna znanja, već od najranije dobi razvijaju bazične demokratske kompetencije, solidarnost i kritičku svijest.

Srodan reformski pravac razvija se i u okviru *Winnetka-plana*, koji je Carleton W. Washburne počeo provoditi od 1919. godine u javnim školama u Winnetki u saveznoj državi Illinois. Polazeći od uvažavanja individualnih razlika među učenicima, Washburne organizira nastavu tako da učenici temeljne sadržaje iz područja čitanja, pisanja, jezika i matematike (engl. *common essentials*) savladavaju individualnim tempom, uz mogućnost napredovanja nakon njihovog usvajanja. Ovaj individualizirani dio programa dopunjuju zajedničke

kreativne i socijalne aktivnosti, kroz koje se razvijaju interesi, stvaralaštvo i društvena odgovornost učenika (Washburne i Marland, 1963). *Winnetka-plan* time predstavlja jedan od ranih sistematskih pokušaja da se organizacija nastave prilagodi razlikama u tempu i načinu učenja učenika, uz očuvanje socijalne dimenzije školskog iskustva.

Kroz ovakve i slične radikalne zaokrete, pluralizam reformskih ideja prve polovine 20. vijeka pokazao je svoju punu snagu i transformacijski potencijal. Iako su ovdje izdvojene najrelevantnije koncepcije koje su trasirale put savremenoj školi, važno je naglasiti da je reformski period iznjedrio čitav niz drugih značajnih strujanja – od pokreta za umjetnički odgoj do eksperimentalne pedagogije. Svako od tih nastojanja doprinijelo je stvaranju kritičke mase ideja koja je omogućila pedagogiji da konačno i u potpunosti izađe iz sjene filozofske spekulacije. U dinamičnom sučeljavanju reformskih ideja i njihovom praktičnom iskušavanju u eksperimentalnim i alternativnim školama oblikuju se važne teorijske, metodološke i praktične pretpostavke za konstituiranje školske pedagogije kao samostalne naučne discipline.

Razvoj pedagoške misli u ovom periodu, u širokom rasponu od Deweyevog pragmatizma do Neillove radikalne slobode, svjedoči o postepenom, ali nepovratnom oslobađanju djeteta unutar institucionalnih okvira. Škola prestaje biti kruti državni aparat za discipliniranje i uniformiranje pojedinaca te postaje predmetom ozbiljne i višedimenzionalne naučne analize. Ovi historijski procesi nisu donijeli samo nove metode podučavanja, već su trajno redefinirali školu kao živu zajednicu u kojoj se, pored stjecanja akademskih znanja, razvija i cjelovita ljudska ličnost, sposobna za kritičko mišljenje i život u demokratskom društvu. Time je postavljen čvrst teorijski i praktični temelj za savremenu školsku pedagogiju koja će se u narednim decenijama suočiti s novim izazovima društvene inkluzije, tehnološkog napretka i globalne transformacije obrazovanja.

2.1.4. Savremeno razdoblje: paradigmatska evolucija i konstituiranje autonomije školske pedagogije

Razvoj školske pedagogije u drugoj polovini 20. i početkom 21. vijeka obilježen je dubokim paradigmatskim promjenama u razumijevanju uloge škole, obrazovnih sistema i same pedagoške profesije. Nakon Drugog svjetskog rata obrazovanje postaje jedno od ključnih sredstava društvenog razvoja,

demokratske stabilnosti i ekonomskog napretka. U tom periodu uvođenje obaveznog i univerzalnijeg školovanja transformiralo je školu u instituciju dostupnu širokim masama, čime ona dobiva izrazitu društvenu i emancipatorsku funkciju (Durkheim, 1996; Biesta, 2015). Ovakva ekspanzija neminovno je otvorila pitanja kvaliteta školskog rada, ali i unutrašnje učinkovitosti institucija koje su se morale prilagoditi novim demografskim i društvenim izazovima.

Već od 1960-ih i 1970-ih godina, pod utjecajem potrebe za modernizacijom, razvijaju se istraživanja koja školu analiziraju kao složenu organizaciju čiji se rezultati mogu empirijski pratiti. Upravo u tom kontekstu nastaju komplementarni koncepti školske učinkovitosti (engl. *school effectiveness*) i unapređenja škole (engl. *school improvement*). Ovi pristupi naglašavaju da postizanje boljih obrazovnih ishoda nije samo pitanje resursa, već primarno pitanje organizacije, kvaliteta školskog vođenja i specifične kulture škole (D. Hopkins, 2001). Time se škola prestaje posmatrati kao pasivni provodilac državnih politika i prepoznaje se kao autonomna, kompleksna odgojno-obrazovna organizacija u kojoj se učenje oblikuje kroz suptilnu mrežu institucionalnih struktura i profesionalnih odnosa.

Paralelno s tim, dolazi do ključnog pomaka od strukturalnog prema relacijskom i konstruktivističkom razumijevanju obrazovanja. Interpretativni pristupi sugeriraju da se škola ne može svesti na formalne dokumente, već se mora razumjeti kroz subjektivna iskustva i značenja koja učenici i nastavnici pridaju procesu učenja (Bruner, 2000). U tom smislu važan je doprinos Schöna i njegovog koncepta "refleksivnog profesionalca", koji postavlja tezu da kvalitet obrazovanja presudno zavisi od sposobnosti nastavnika da kontinuirano kritički promišljaju vlastitu praksu (Schön, 1983). Iz ovakvog razumijevanja razvija se i model škole kao "organizacije koja uči" ili profesionalne zajednice učenja, gdje se naglasak stavlja na kolektivnu odgovornost i dijeljenje znanja (Stoll i Fink, 2000), čime se fokus pedagoške analize premješta s administrativnih formi na unutrašnju dinamiku školskog suživota. Ova redefinicija profesionalnih uloga i odnosa neminovno je zahtijevala i korjenitu promjenu u samom jezgru nastavnog procesa – načinu na koji se strukturira i doživljava nastavno znanje.

Središnje mjesto u ovoj promjeni zauzima evolucija pojma kurikuluma. Dok se ranije kurikulum izjednačavao s krutim nastavnim planom i programom, savremena školska pedagogija kurikulum vidi kao dinamičan i "živi" proces. Marsh (1994) značajno doprinosi razumijevanju ove problematike

naglašavajući distinkciju između planiranog, provedenog i doživljenog kurikuluma. Prema Marshu (1994), kurikulum nije statičan dokument koji se samo "isporučuje", već se on neprestano redefinira u interakciji između nastavnika i učenika. Njegova perspektiva osnažuje ulogu nastavnika kao aktivnog kreatora, a ne tek pukog realizatora tuđih zamisli. Međutim, ova transformacija zvaničnog programa otvara prostor i za dublju analizu onih dimenzija školovanja koje nisu formalno propisane. Na to upućuje Jackson (1968) kroz koncept "skrivenog kurikuluma", objašnjavajući da učenici, pored zvaničnih sadržaja, kroz svakodnevnu strukturu školskog života prešutno usvajaju i čitav niz nenapisanih normi, vrijednosti i društvenih pravila ponašanja.

Istovremeno, savremena školska pedagogija ne zanemaruje ni političku težinu obrazovnog procesa. Freire svojom kritičkom pedagogijom podsjeća da je obrazovanje "praksa slobode" koja ima moć transformirati društvene odnose kroz razvoj kritičke svijesti (Freire, 2002). Na tom tragu, Biesta (2015) artikulira da škola mora balansirati između triju osnovnih funkcija: kvalifikacije (stjecanje vještina), socijalizacije (učenje pravila zajednice) i subjektivacije (osnaživanje djeteta kao autonomne ličnosti). Spoznaja da tradicionalni didaktički modeli ne mogu samostalno odgovoriti na ovako kompleksnu, trodimenzionalnu zadaću škole – koja istovremeno zahtijeva ekonomsku funkcionalnost, društvenu integraciju i personalnu emancipaciju – nametnula je potrebu za cjelovitim teorijsko-metodološkim zaokretom.

Upravo ovi složeni zahtjevi doveli su do postizanja pune autonomije školske pedagogije unutar sistema pedagogijskih nauka. Tokom druge polovine 20. vijeka, školska pedagogija se definitivno konstituira kao samostalna naučna disciplina, nadilazeći okvire opće pedagogije ili didaktike. Njena autonomija temelji se na specifičnom predmetu istraživanja – školi kao cjelovitom sistemu, koji obuhvata mikronivo učionice, mezonivo školske organizacije i makronivo obrazovne politike. Autori poput Fenda (2006) pružili su teorijske temelje za ovo osamostaljenje, definirajući školu kao podsistem društva sa specifičnim funkcijama koje zahtijevaju vlastitu metodologiju istraživanja i institucionalnu podršku kroz univerzitetske katedre.

Ulaskom u 21. vijek, digitalna transformacija i globalizacijski procesi dodatno usložnjavaju identitet škole. Razvoj tehnologija transformira samu epistemologiju učenja, nameću ći potrebu za digitalnom pismenošću i kritičkim odnosom prema informacijama (Selwyn, 2024). Uporedo s tim, inkluzivno obrazovanje postaje temeljni normativni okvir koji zahtijeva da škola bude prostor jednakosti za sve (UNESCO, 2015), dok koncept obrazovanja za održivi razvoj

povezuje školski rad s globalnim pitanjima ekološke pravde (United Nations, 2015). Svi ovi eksterni, globalno nametnuti imperativi i složeni društveni izazovi unutar savremene pedagogijske teorije više se ne posmatraju kao izolirani programski zahtjevi, već kao katalizatori unutrašnje rekonfiguracije same školske stvarnosti.

Savremenu školu tako razumijevamo kroz neraskidivo jedinstvo triju dimenzija. Prva je dimenzija znanja i učenja, koja zahtijeva stalno redefiniranje relevantnosti informacija. Druga je dimenzija međuljudskih odnosa i školske kulture, koja prepoznaje da bez sigurne i poticajne klime nema istinskog učenja. Treća je dimenzija društvene odgovornosti, u okviru koje se škola posmatra kao važan akter u izgradnji demokratskih vrijednosti. Holističkim povezivanjem znanja i učenja, međuljudskih odnosa i školske kulture te društvene odgovornosti školska pedagogija razvila se kao dinamična naučna disciplina koja školu definira kao živu odgojno-obrazovnu zajednicu u kojoj se oblikuje budućnost pojedinca i svijeta.

Da bi se u potpunosti razumio ovaj savremeni, holistički status škole, neophodno je cjelokupan proces posmatrati kroz prizmu njegove historijske i dijalektičke evolucije. Razvojni put školske pedagogije nije bio linearan; on predstavlja dinamičan proces u kojem je svaka naredna faza nastajala kao odgovor na nedostatke prethodne. Od krutih, eksternih normi tradicionalnog sistema, preko radikalnog afirmiranja djetetove unutrašnje slobode u reformskim pokretima, naučna misao je u savremenom razdoblju dosegnula zrelost koja uspješno miri i integrira ove suprotstavljene zahtjeve. Ova dijalektička sinteza, koja čini teorijsku i praktičnu podlogu današnje škole, sistematizirana je i prikazana u Tabeli 1.

Prikazana evolucija – od filozofsko-normativnih polazišta, preko reformskog pedocentrizma, do savremene teorijske sinteze – uvjetovala je potrebu za jasnim definiranjem statusa ove discipline unutar sistema pedagogije kao nauke. Razvijajući vlastiti predmet proučavanja i visoku unutrašnju složenost, školska pedagogija se konstituirala kao autonomna naučna disciplina, a ne tek kao puko područje primjene općih pedagoških načela.

Tabela 1. *Matrica dijalektičke evolucije škole*

Dijalektička faza	Karakteristike i svrha škole	Epistemološki status discipline
TEZA (Do kraja 19. vijeka)	Transmisijski aparat: institucionalna kontrola, prenos gotovih znanja i društvena integracija.	Dio filozofije i sociologije; normativni karakter.
ANTITEZA (Prva polovina 20. vijeka)	Prostor životnog iskustva: pedocentrizam, učenje kroz djelovanje (engl. *learning by doing*), individualizacija i sloboda.	Razvoj kroz eksperimentalne i alternativne modele.
SINTEZA (Druga polovina 20. vijeka – danas)	Holistički i složeni podsistem Jedinstvo triju dimenzija: Znanje (učenje) Odnosi (kultura) Odgovornost (emancipacija)	Konstituiranje školske pedagogije kao autonomne naučne discipline.

Historijski razvoj školske pedagogije ne može se, međutim, razumjeti samo kao postepeno izdvajanje jednog područja unutar pedagogijske nauke. Promjene u razumijevanju škole – od institucije prenosa znanja i normativnog oblikovanja pojedinca do složenog pedagoškog, društvenog i kulturnog prostora – istovremeno su mijenjale i predmet školske pedagogije. Njena disciplinarna posebnost stoga ne proizlazi samo iz činjenice da proučava školu, nego iz načina na koji školu problematizira kao mjesto u kojem se susreću odgoj i obrazovanje, pojedinac i institucija, društvene norme i mogućnosti njihove transformacije.

U tom smislu, autonomiju školske pedagogije ne bi trebalo razumjeti kao njenu teorijsku samodostatnost ili odvojenost od drugih pedagogijskih disciplina. Naprotiv, njen naučni identitet oblikuje se upravo u napetosti između disciplinarne posebnosti i nužne otvorenosti prema općoj pedagogiji, didaktici, sociologiji obrazovanja, psihologiji i drugim područjima koja školu posmatraju iz različitih perspektiva. Stoga se pitanje savremenog identiteta školske pedagogije ne iscrpljuje u tome je li ona autonomna disciplina, nego se otvaraju pitanja šta čini njenu specifičnu pedagogijsku perspektivu i šta ona u školi čini vidljivim, a što iz perspektive drugih disciplina ostaje nedovoljno vidljivo. Ovo pitanje predstavlja polazište za razmatranje njenog mjesta u sistemu pedagogijske nauke.

2.2. Školska pedagogija u sistemu pedagogijskih nauka

Razvoj pedagogije kao nauke historijski je pratio procese širenja, usložnjavanja i duboke diferencijacije odgojno-obrazovne stvarnosti. Kako su se odgoj i obrazovanje vremenom disperzirali kroz različite društvene institucije i specifične kontekste – od primarne socijalizacije u obitelji, preko formalnih školskih sistema, do cjeloživotnog učenja u radnom okruženju i digitalnim prostorima – tako se i pedagogija granala na niz specifičnih područja koja proučavaju različite aspekte ovog univerzalnog fenomena (Vrcelj, 2000). U tom širokom epistemološkom okviru, školska pedagogija profilira se kao temeljna i najdinamičnija grana pedagogijske nauke, usmjerena na sistemsko proučavanje odgojno-obrazovnih procesa koji se odvijaju unutar škole kao primarnog institucionalnog i društvenog prostora učenja.

Školska pedagogija svoj identitet gradi na analizi i dubinskom razumijevanju pedagoških procesa unutar školskih institucija, što uključuje sve od mikrostrukture nastavnog časa, do makroorganizacije cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada. Dok opća pedagogija nastoji formulirati temeljne, univerzalne zakonitosti odgoja i obrazovanja kao općeljudskog fenomena, školska pedagogija svoj fokus usmjerava na specifičnosti institucionalnog konteksta i na empirijsko proučavanje konkretnih pedagoških praksi (Ajanović i Stevanović, 1997). Ona se bavi profesionalnim djelovanjem nastavnika i stručnih saradnika, analizom odnosa među učesnicima procesa te širim društvenim horizontom u kojem škola djeluje kao poluga razvoja.

U sistemu pedagogijskih nauka, školska pedagogija zauzima ključno, gotovo medijatorsko mjesto između apstraktnih teorijskih koncepata i neposredne pedagoške stvarnosti. Ona djeluje kao teorijski most koji povezuje opće postavke odgoja sa stvarnim institucionalnim uvjetima, analizirajući kako se proklamirane pedagoške vrijednosti, ciljevi i ideali operacionaliziraju i posreduju u svakodnevnom životu učionice (Vrcelj, 2018). Na taj način ona doprinosi razumijevanju škole ne samo kao birokratske organizacije za transmisiju znanja, već i kao žive društvene institucije u kojoj se kontinuirano podstiče oblikovanje identiteta, vrijednosti i socijalnog kapitala učenika i nastavnika.

Savremeni razvoj nauke dodatno je osnažio interdisciplinarni karakter školske pedagogije, čineći je svojevrsnim integrativnim čvorištem. Proučavanje škole danas je nezamislivo bez prožimanja teorijskih i metodoloških uvida iz

srodnih disciplina poput didaktike, pedagoške psihologije, sociologije obrazovanja, menadžmenta u obrazovanju i drugih. Upravo kroz ovu interdisciplinarnu umreženost, školska pedagogija uspijeva razviti cjelovit, holistički pristup školi kao složenom pedagoškom, društvenom i kulturnom sistemu (Hebib, 2009). To joj omogućuje da adekvatno odgovori na savremene izazove poput globalizacije, digitalizacije, društvenog pluralizma i imperativa inkluzije, koji iz temelja mijenjaju tradicionalnu ulogu škole i pedagoškog djelovanja unutar nje.

Kao naučna disciplina, školska pedagogija danas vrši dvostruku funkciju koja osigurava njenu vitalnost i relevantnost. S jedne strane, ona razvija robusna teorijska objašnjenja i istraživačke modele za razumijevanje školskog rada, dok s druge strane neposredno doprinosi unapređenju prakse kroz kritičku interpretaciju konkretnih iskustava s terena. Ta neraskidiva povezanost teorije, empirijskog istraživanja i refleksivne prakse čini je jednim od najvažnijih stupova u razumijevanju i projektiranju razvoja savremenog obrazovanja (Ajanović i Stevanović, 1997; Hebib, 2009). U konačnici, njena autonomija unutar pedagogijske nauke proizlazi upravo iz te specifične sposobnosti da sintetizira opće pedagoške pretpostavke s partikularnim izazovima institucionalnog odgoja i obrazovanja, čime se potvrđuje kao ključni prostor kritičkog promišljanja obrazovnih politika u savremenom, promjenjivom društvu.

2.2.1. Odnos opće i školske pedagogije

Opća i školska pedagogija dijele zajednički predmet interesa – odgoj i obrazovanje – i pripadaju jedinstvenom sistemu pedagogijske nauke, pri čemu taj predmet razmatraju iz različitih teorijskih i kontekstualnih perspektiva. Njihovo razlikovanje stoga je primjerenije zasnovati na nivou kontekstualizacije, spoznajnoj perspektivi i funkcionalnoj usmjerenosti. Opća pedagogija razvija temeljne kategorije, pojmove i teorijske pretpostavke za razumijevanje odgoja i obrazovanja, dok školska pedagogija te pojave proučava u specifičnom institucionalnom kontekstu škole – njenoj organizaciji, relacijskoj kulturi, kurikulumu, nastavnom procesu i odgojno-obrazovnoj misiji. U tom smislu, opća pedagogija razmatra pitanja smisla, svrhe, mogućnosti i granica odgoja i obrazovanja, a školska pedagogija istražuje njihova značenja i oblike u konkretnim uvjetima školskog života (Vrcelj, 2018). Njihov odnos uspostavlja se kroz kontinuirano kretanje između općeg pedagogijskog mišljenja i kontekstualnog razumijevanja odgojno-obrazovne stvarnosti.

Razlika se može prepoznati i u dominantnim smjerovima spoznavanja. Opća pedagogija polazi od temeljnih pedagogijskih kategorija, teorijskih postavki i vrijednosnih orijentacija koje omogućuju razumijevanje pojedinačnih odgojno-obrazovnih pojava, čime je naglašen njen deduktivni smjer mišljenja. Školska pedagogija snažnije uključuje kretanje od konkretnih pojava, odnosa i procesa u školi prema njihovom teorijskom razumijevanju i uopćavanju, čime do izražaja dolazi i induktivni smjer spoznavanja. Ovi smjerovi nisu međusobno isključivi niti predstavljaju zasebne metodologije dviju disciplina, već ukazuju na različita polazišta unutar njihovog zajedničkog procesa teorijskog i empirijskog spoznavanja.

Opća pedagogija u sistemu pedagogijskih nauka ima konstitutivnu ulogu jer razvija temeljno pojmovlje koje posebnim pedagogijama omogućuje očuvanje njihovog pedagogijskog identiteta. Nikšić Rebihić i Komar (2024) u tom smislu ukazuju na značaj općepedagogijskih kategorija poput obrazovljivosti, obrazovanja, odgojne nastave i pedagoškog odnosa. Njihovo prisustvo omogućuje da se djelovanje u školi razumije kao pedagogijsko djelovanje, usmjereno na razvoj i obrazovljivost učenika. Školska pedagogija ovo temeljno pojmovlje rekontekstualizira, sagledavajući njegova specifična značenja i institucionalne forme u razredu, nastavnom času, kurikulumu, vrednovanju, odnosu nastavnika i učenika te drugim strukturama školskog života. U tom smislu može se govoriti i o njegovoj institucionalizaciji: odgoj i obrazovanje u školi dobivaju forme određene organizacijom školskog vremena i prostora, ulogama učesnika, kurikulumom, načinima vrednovanja i normativnim okvirom ustanove. Školski odgoj upravo zbog takve situiranosti poprima obilježja koja ga razlikuju od odgojnih procesa u obitelji, slobodnom vremenu i drugim životnim okruženjima.

Takav odnos školskoj pedagogiji daje vlastitu teorijsku, empirijsku i praktičnu poziciju unutar sistema pedagogijskih nauka. Temeljne pedagogijske ideje u njoj se istražuju i dalje razvijaju iz specifične perspektive škole. Pitanja obrazovljivosti, emancipacije, pravednosti, participacije ili pedagoškog odnosa u školskom kontekstu dobivaju značenja povezana s konkretnim učenicima, njihovim potrebama i iskustvima, profesionalnim djelovanjem nastavnika, institucionalnim uvjetima i društvenim okruženjem. Školska pedagogija tako propituje mogućnosti, uvjete i načine ostvarivanja pedagogijskih ideja u različitim školskim kontekstima, dok spoznaje nastale njihovim teorijskim i empirijskim proučavanjem povratno doprinose razvoju pedagogijskog mišljenja.

Odnos opće i školske pedagogije stoga se ostvaruje kroz uzajamno teorijsko propitivanje i proizvodnju novih pedagogijskih spoznaja.

Razvoj školske pedagogije kao posebne pedagogijske discipline povezan je s jačanjem naučne svijesti o školi kao složenom i specifičnom prostoru odgoja i obrazovanja. Škola se u toj perspektivi proučava na međusobno povezanim nivoima: od individualnih mogućnosti, potreba i iskustava učenika i njihovih pedagoških odnosa, do institucionalne organizacije, društva, kulture, obrazovne politike i širih društvenih promjena. Njemačka tradicija kroz pojam *Schulpädagogik* razvija upravo takvu perspektivu, povezujući teorijsko promišljanje škole s proučavanjem nastavnih, organizacijskih i institucionalnih procesa (Gudjons, 1994). Školska pedagogija time obuhvata teoriju škole i pedagogijsko razumijevanje procesa koji se u njoj odvijaju, zadržavajući školu kao cjelovit institucionalni i društveni kontekst svog proučavanja.

Složenost škole istovremeno zahtijeva izraženu interdisciplinarnu otvorenost školske pedagogije. Razumijevanje školskog života uključuje povezivanje pedagogijskih spoznaja sa saznanjima didaktike, teorije kurikuluma, sociologije, psihologije, politologije, organizacijskih nauka i drugih relevantnih disciplina. Takva interdisciplinarnost omogućuje sagledavanje individualnih razvojnih procesa, pedagoških odnosa, institucionalne kulture, organizacije škole, obrazovnih politika i društvenih promjena unutar zajedničkog interpretativnog okvira. Perspektiva školske pedagogije time obuhvata kompleksnu mrežu individualnih, relacijskih, institucionalnih i društvenih uvjeta koji oblikuju mogućnosti odgoja i obrazovanja u školi.

Savremeno razumijevanje odnosa opće i školske pedagogije počiva na njihovoj uzajamnosti i propusnosti disciplinarnih granica. Opća pedagogija razvija aksiološke i teorijske orijentire, uključujući pitanja dobra, obrazovljivosti, autonomije, pravednosti i demokratskog odgoja, dok školska pedagogija istražuje kako se njihova značenja oblikuju i posreduju u konkretnim historijskim, društvenim, kulturnim i institucionalnim okolnostima. Načini posredovanja vrijednosti zavise od konteksta u kojem se odgojno-obrazovni proces odvija. Ideja demokratskog odgoja, na primjer, u školi se može istraživati kroz mogućnosti učenika da sudjeluju u odlučivanju, odnose unutar razreda, vijeća učenika, kurikulum i kulturu škole. Pedagogijska vrijednost tako dobiva svoj konkretan školski izraz kroz iskustva subjekata odgojno-obrazovnog procesa, uz mogućnost kritičkog propitivanja uvjeta i načina njenog ostvarivanja. Takav odnos teorije, istraživanja i prakse posebno je važan u okolnostima u kojima

postoji tendencija svođenja kvaliteta obrazovanja na mjerljive ishode (Biesta, 2010), jer u raspravi o školi zadržava pitanja svrhe i vrijednosti obrazovanja.

Odnos opće i školske pedagogije može se, prema tome, razumjeti kao dinamičan i recipročan odnos pedagogijskog utemeljenja i školsko-pedagoške rekontekstualizacije. Opća pedagogija razvija temeljno pojmovlje i vrijednosne orijentire, dok školska pedagogija njihove specifične oblike teorijski i empirijski istražuje u institucionalnom, relacijskom i društvenom kontekstu škole. Njihova interakcija doprinosi povezivanju naučnog mišljenja, profesionalne prakse i društvene odgovornosti, a ključne dimenzije njihovog odnosa prikazane su u Tabeli 2.

Tabela 2. *Ključne dimenzije razlikovanja opće pedagogije i školske pedagogije*

Dimenzija	Opća pedagogija	Školska pedagogija
Perspektiva	Odgoj i obrazovanje na općem teorijskom nivou	Odgoj i obrazovanje u institucionalnom kontekstu škole
Teorijska usmjerenost	Razvija temeljne pedagogijske kategorije i vrijednosne orijentire	Rekontekstualizira pedagogijske kategorije u školskoj stvarnosti
Kontekst	Širi pedagogijski, društveni i kulturni horizont	Individualni, relacijski, institucionalni i društveni kontekst škole

Prikazane dimenzije upućuju na različite perspektive unutar zajedničkog pedagogijskog polja, pri čemu se odnos opće i školske pedagogije temelji na njihovoj komplementarnosti. Školska pedagogija temeljne pedagogijske kategorije rekontekstualizira u specifičnim uvjetima škole, istovremeno otvarajući prostor za njihovo daljnje teorijsko i empirijsko propitivanje. Takva pozicija zahtijeva njenu interdisciplinarnu otvorenost i vodi razmatranju odnosa prema drugim disciplinama koje proučavaju odgojno-obrazovne procese.

2.2.2. Odnos školske pedagogije i srodnih disciplina

Savremeno proučavanje škole kao odgojno-obrazovne institucije zahtijeva interdisciplinarni pristup, budući da se pedagoški procesi koji se odvijaju u školskom okruženju ne mogu u potpunosti razumjeti iz jedne naučne perspektive. Školska pedagogija stoga razvija bliske veze s nizom srodnih disciplina koje proučavaju različite dimenzije obrazovanja, učenja i društvenog života škole. Takva povezanost omogućuje cjelovitije razumijevanje škole kao

kompleksnog pedagoškog, društvenog i organizacijskog sistema (Vrcelj, 2000). Pedagogija se u tom smislu razvija kao nauka koja integrira spoznaje različitih društvenih i humanističkih disciplina u proučavanju odgoja i obrazovanja.

Jedna od najužih i konstitutivno najvažnijih povezanosti školske pedagogije ostvaruje se s didaktikom, kao općom teorijom nastave. Dok školska pedagogija proučava cjelovite, dugoročne procese i relacijske aspekte škole kao složene institucije, didaktika se primarno fokusira na imanentnu zakonitost i strukturu samog procesa nastave i podučavanja. Ona analitički raščlanjuje teleološko-aksiološka i operacionalna pitanja ciljeva, sadržaja, metoda i medija nastavnog procesa, kao i kognitivne strategije učenja (Filipović, 1981; Vilotijević, 2001). S druge strane, školska pedagogija obuhvata makrokontekst školskog djelovanja izvan same učionice. Ovaj okvir uključuje strukturu i organizaciju cjelokupnog školskog života, profesionalne uloge, habitus i etiku nastavnika i stručnih saradnika, kompleksnu mrežu pedagoških odnosa te sistemske, pravne i institucionalne uvjete u kojima se odgojno-obrazovni rad zbiljski realizira (Vrcelj, 2000). U tom smislu, didaktika se može posmatrati kao disciplina usmjerena na mikrodimenziju i neposrednu dinamiku nastave. Školska pedagogija, pak, artikulira širi institucionalni i društveni ambijent unutar kojeg se taj nastavni proces uopće može funkcionalno odvijati. U toj komplementarnosti, didaktika i školska pedagogija funkcioniraju kao neraskidiv epistemološki par: bez didaktike škola gubi svoju primarnu obrazovnu potku, dok bez školske pedagogije nastava ostaje izoliran proces lišen svog šireg odgojnog i društvenog konteksta.

Školska pedagogija također razvija snažne i permanentne veze s pedagoškom psihologijom, budući da se nijedan institucionalni odgojno-obrazovni cilj ne može zbiljski ostvariti bez uvažavanja unutrašnjih zakonomjernosti psihičkog razvoja subjekata odgoja i obrazovanja. Pedagoška psihologija naučno elaborira kompleksne psihološke procese koji su intrinzično povezani s učenjem, kognitivnim sazrijevanjem i motivacijom učenika, precizno analizirajući i individualne razlike među njima. Fenomeni kognitivnog razvoja, unutrašnje i spoljašnje motivacije za učenje, socioemocionalne zrelosti te sociopsihološke dinamike i interpersonalnih odnosa unutar učionice predstavljaju primarni predmet psiholoških istraživanja. Spoznaje do kojih ova disciplina dolazi omogućuju školskoj pedagogiji dublji uvid u ontogenetske specifičnosti učenja i ponašanja učenika te direktno doprinose oblikovanju diferenciranih pedagoških pristupa koji uvažavaju razvojne, individualne i personalne karakteristike svakog djeteta (Pušina, 2014; Woolfolk, 2016). Na taj način

pedagoška psihologija konstituira se kao važan teorijski i empirijski oslonac za razumijevanje, predviđanje i pedagoško usmjeravanje cjelokupne unutrašnje dinamike procesa u školskom okruženju.

Važnu i nezaobilaznu epistemološku perspektivu za školsku pedagogiju pruža i sociologija obrazovanja. Ova disciplina sistematski proučava kompleksan odnos između obrazovnog sistema i šireg društvenog makrokonteksta, analizirajući kako klasne i društvene strukture, dominantni kulturni obrasci te socijalne nejednakosti utječu na formalne obrazovne procese i postignuća učenika. Još od utemeljenja ove discipline, naglašava se da škola nije vrijednosno neutralna institucija u kojoj se prenosi znanje, nego ključan društveni prostor u kojem se konstituiraju društvene vrijednosti, moralni imperativi i obrasci socijalne inkluzije (Durkheim, 2012a). U tom smislu, savremena školska pedagogija oslanja se na sociološke uvide kako bi kritički analizirala skriveni kurikulum i razumjela širi društveni ambijent školskog djelovanja. To joj omogućuje da precizno sagleda ambivalentnu ulogu škole: njenu tendenciju k političkoj i ekonomskoj reprodukciji postojećih klasnih nejednakosti i odnosa moći (Apple, 2004), ali i njen inherentni, emancipatorski potencijal za demokratsku transformaciju i humanizaciju društva.

Kako bi kompleksnu društvenu ulogu škole sagledala i izvan lokalnih i nacionalnih okvira, savremena školska pedagogija povezuje vlastitu perspektivu sa spoznajama komparativne pedagogije. Sistematsko poređenje školskih sistema omogućuje uvid u različita institucionalna rješenja, reformske tokove i načine na koje obrazovni sistemi odgovaraju na zajedničke izazove, poput inkluzije, pravednosti ili rane selekcije učenika (Bray i sar., 2014). Komparativna perspektiva time proširuje prostor razumijevanja mogućih obrazovnih rješenja, dok školska pedagogija, polazeći od dubljeg poznavanja domaćeg društvenog, kulturnog, institucionalnog i pedagoškog konteksta, kritički procjenjuje njihovu relevantnost i mogućnosti rekontekstualizacije. Međunarodna iskustva tako predstavljaju izvor spoznaja i mogućih inovacija čije se značenje razmatra u odnosu na potrebe, specifičnosti i razvojne mogućnosti konkretnog školskog sistema.

Pored navedenih disciplina, školska pedagogija funkcionalno je povezana i s područjima poput obrazovne politike i menadžmenta u obrazovanju. Obrazovna politika proučava razvoj obrazovnih sistema, zakonodavni okvir i strateške pravce razvoja obrazovanja. S druge strane, menadžment u obrazovanju analizira procese upravljanja te ulogu i stilove vođenja obrazovnih institucija, s posebnim naglaskom na uspješno implementiranje i upravljanje

školskim promjenama (Bush, 2011; Fullan, 2007). Spoznaje iz ovih specifičnih područja omogućuju školskim pedagozima i istraživačima svestranije razumijevanje institucionalnih i sistemskih uvjeta u kojima se odvija pedagoški rad u školama.

Vrijedi naglasiti da prethodno izdvojene i analizirane srodne discipline nipošto ne iscrpljuju kompleksnu mrežu naučnih oblasti s kojima školska pedagogija ostvaruje permanentan i plodonosan dijalog. U savremenim istraživanjima, škola se više ne može posmatrati kao izoliran i statičan sistem, zbog čega školska pedagogija djeluje kao integrativno i dinamično polje teorijsko-praktičnog dijaloga. Ona ne preuzima pasivno podatke, koncepte i zakonitosti iz drugih naučnih disciplina, već ih unutar vlastitog, autentičnog teorijskog okvira kritički evaluira, sintetizira i transformira u pedagoški svrhovite koncepte, čime brani i potvrđuje svoj specifičan epistemološki identitet u sistemu pedagogijskih nauka. Kroz ovu kreativnu interdisciplinarnu otvorenost, školska pedagogija se ne konstituira kao jednostavan mehanički zbir tuđih postavki, već kao disciplina koja artikulira vitalnu vezu između teorijskih spoznaja srodnih nauka i njihove neposredne primjene u školskoj zbilji. Na taj način ona omogućuje nastavnicima i stručnim saradnicima uspješno navigiranje kroz kompleksne profesionalne i društvene promjene (Hargreaves, 2001), nudeći cjelovite, humane i refleksivne odgovore na izazove savremenog odgoja i obrazovanja.

2.3. Istraživački pristupi i pedagoške paradigme

Pedagogija kao nauka o odgoju i obrazovanju razvija se u dinamičnom odnosu teorijskih promišljanja i empirijskog istraživanja konkretne odgojno-obrazovne stvarnosti. Školska pedagogija u tom okviru zauzima posebno mjesto proučavajući školu kao institucionalni, relacijski i kulturni prostor u kojem se oblikuju znanja, vrijednosti, identiteti i društveni odnosi. Istraživanje pedagoških pojava zahtijeva metodološki utemeljen pristup koji omogućuje sistematsko proučavanje odgojno-obrazovne stvarnosti i pouzdano dolaženje do naučnih spoznaja (Mužić, 1973). Metodologija školske pedagogije obuhvata teorijsko-epistemološka polazišta, metode i istraživačke postupke koji usmjeravaju razumijevanje pedagoške stvarnosti, izbor relevantnih problema i načine njihovog istraživanja. Njena svrha obuhvata opisivanje i objašnjavanje pedagoških pojava, njihovo razumijevanje i kritičko sagledavanje te stvaranje naučne osnove za unapređivanje škole kao zajednice učenja i društvene odgovornosti.

Razvoj školske pedagogije historijski je oblikovan različitim društvenim kontekstima, koji su doveli do formiranja više istraživačkih tradicija. Empirijsko-analitička, interpretativno-konstruktivistička i kritičko-emancipacijska paradigma predstavljaju tri temeljne orijentacije koje su obilježile savremena obrazovna istraživanja, dok se u novijoj metodološkoj literaturi razvija i pragmatička paradigma mješovitih metoda. Ove orijentacije ne predstavljaju međusobno isključive sisteme, nego različite načine sagledavanja pedagoške stvarnosti, koji se u savremenoj školskoj pedagogiji nadopunjuju i tvore metodološki pluralizam (Cohen, Manion i Morrison, 2007; Guba i Lincoln, 1994). Razlika između ovih paradigmi zapravo proizlazi iz različitih odgovora na tri temeljna pitanja koja svaki istraživač sebi postavlja prije nego što uđe u školu:

– Šta je za nas pedagoška stvarnost?

Pitanje *ontologije* odnosi se na način na koji razumijevamo samu prirodu školske stvarnosti. Možemo je posmatrati kao relativno objektivnu stvarnost koju je moguće mjeriti kroz postignuća učenika, ponašanja, pokazatelje kvaliteta ili druge uočljive pojave. Međutim, škola se može razumjeti i kao prostor različitih iskustava, značenja i odnosa koje učenici, nastavnici i drugi akteri svakodnevno stvaraju i različito doživljavaju. Drugim riječima, postavlja se pitanje istražujemo li školu prvenstveno kao "objekt" koji mjerimo ili kao "doživljaj" koji nastojimo razumjeti i tumačiti.

– Kako dolazimo do znanja o njoj?

Pitanje *epistemologije* usmjereno je na odnos istraživača prema onome što istražuje. Može li istraživač ostati objektivni posmatrač "izvana", prikupljajući podatke bez neposrednog uključivanja, ili razumijevanje školske stvarnosti zahtijeva ulazak "iznutra" – razgovor s učenicima i nastavnicima, praćenje njihovih iskustava i razumijevanje značenja koja pridaju vlastitim postupcima? Odgovor na ovo pitanje određuje šta ćemo uopće prihvatiti kao relevantno i vjerodostojno znanje o školi.

– Koja je svrha našeg istraživanja?

Pitanje *aksiologije* odnosi se na vrijednosti i svrhu istraživanja. Istražujemo li školu kako bismo što preciznije opisali postojeće stanje, kako bismo razumjeli iskustva i odnose koji ga oblikuju ili kako bismo prepoznali nejednakosti i doprinijeli njihovom mijenjanju? Istraživanje, prema tome, može imati opisnu, interpretativnu, ali i transformativnu ulogu, pri čemu se posebno u

kritičkim pristupima postavlja pitanje čijim interesima postojeća praksa služi i na koji način istraživanje može doprinijeti pravednijem obrazovanju.

Upravo zbog različitih odgovora na ova pitanja, svaka paradigma koristi specifične "naočale" kroz koje posmatra školu i školski sistem. Dok će jedna tražiti brojke i dokaze učinkovitosti, druga će tragati za pričama i značenjima, a treća će preispitivati pravednost i odnose moći. Ista školska pojava tako može postati predmet različitih istraživačkih pitanja: uspjeh učenika može se mjeriti, iskustvo uspjeha može se tumačiti, a uvjeti koji nekim učenicima olakšavaju ili otežavaju postizanje uspjeha mogu se kritički preispitivati. Upravo u toj različitosti perspektiva nalazi se vrijednost metodološkog pluralizma u školskoj pedagogiji.

Odgovori na ova temeljna pitanja ne predstavljaju samo teorijske pozicije. Oni neposredno usmjeravaju izbor istraživačkih pitanja, izvora podataka, metoda njihovog prikupljanja i načina interpretacije rezultata. Različite istraživačke paradigme stoga nude specifične načine razumijevanja i istraživanja složenosti školskog života.

Empirijsko-analitička paradigma, utemeljena u pozitivističkoj i postpozitivističkoj tradiciji, polazi od pretpostavke da se pedagoške pojave mogu operacionalizirati, mjeriti i analizirati putem jasno definiranih varijabli i statističkih modela. U fokusu su efikasnost nastave, obrazovna postignuća, evaluacija programa i odnosi između organizacijskih karakteristika škole i ishoda učenja. Metodološki se primjenjuje deduktivni model istraživanja – od teorijski formuliranih hipoteza prema empirijskoj provjeri – pri čemu dominiraju eksperimentalni i kvazieksperimentalni dizajni, anketna istraživanja i standardizirani testovi (Creswell i Creswell, 2018). Analiza podataka uključuje deskriptivnu i inferencijalnu statistiku, regresijske modele te procjenu pouzdanosti i validnosti mjernih instrumenata (Cohen, Manion i Morrison, 2007; Hattie, 2009). Ovakav pristup omogućuje sistematičnost i mogućnost generalizacije nalaza, ali može reducirati složenu pedagošku stvarnost na mjerljive indikatore, pri čemu iskustva aktera i kontekstualna značenja ostaju u drugom planu.

Nasuprot tome, *interpretativno-konstruktivistička paradigma* polazi od stava da je pedagoška stvarnost socijalno konstruirana kroz značenja koja joj pridaju učesnici obrazovnog procesa. Umjesto traženja univerzalnih zakonitosti, fokus se usmjerava na kontekstualno razumijevanje iskustava, odnosa i profesionalnih identiteta. Škola se posmatra kao zajednica značenja, a istraživač kao interpretator koji je svjestan vlastitih epistemoloških i vrijednosnih pretpostavki.

Dominiraju kvalitativni metodološki pristupi – etnografija, studija slučaja, fenomenologija i utemeljena teorija – uz primjenu intervjua, posmatranja i analize dokumenata (Denzin i Lincoln, 2018; Yin, 2018). Analiza se provodi tematskim i narativnim postupcima (Braun i Clarke, 2006), s ciljem dubinskog razumijevanja pedagoške prakse, a ne statističke generalizacije (Vygotsky, 1978; Bruner, 2000; Schön, 1983). Ovakva istraživanja doprinose razvoju refleksivne profesionalnosti i razumijevanju škole kao žive zajednice učenja.

Kritičko-emancipacijska paradigma proširuje interpretativnu orijentaciju uključivanjem dimenzije društvene moći, nejednakosti i pravednosti. Istraživanje se ne shvata kao vrijednosno neutralna aktivnost, nego kao praksa koja ima etičku i transformativnu dimenziju. U fokusu su inkluzija, participacija, skriveni kurikulum i strukturalne nejednakosti unutar školskog sistema (Carr i Kemmis, 1986). Metodološki se oslanja na akcijsko i participativno akcijsko istraživanje, pri čemu nastavnici, učenici i drugi akteri postaju suistraživači u ciklusima planiranja, djelovanja i refleksije (Kemmis i McTaggart, 2005). Kroz ovakav pristup, kako ističe Ainscow (2005), primarni cilj obrazovnih istraživanja postaje konkretna promjena neposredne prakse u smjeru razvoja inkluzivnih i demokratskih obrazovnih okruženja. Time se naglasak pomjera s pukog posmatranja školskog sistema na njegovo aktivno mijenjanje, što otvara prostor za preispitivanje opravdanosti oštrih granica između različitih istraživačkih pozicija.

Savremena školska pedagogija nastoji prevladati rigidne paradigmatske podjele kroz *pragmatičku orijentaciju mješovitih metoda*. Ovaj pristup polazi od istraživačkog problema i omogućuje integraciju kvantitativnih i kvalitativnih podataka na nivou dizajna, uzorkovanja, analize i interpretacije. Konvergentni i sekvencijalni dizajni (QUAN→qual ili QUAL→quan) omogućuju povezivanje širine statističkih pokazatelja s dubinom interpretativnog razumijevanja, dok se nalazi integriraju kroz triangulaciju i metainferencije (Creswell i Plano Clark, 2018). Time se povezuje pitanje efikasnosti s razumijevanjem procesa i konteksta, čime metodologija školske pedagogije dobiva integrativnu i refleksivnu dimenziju.

Ključne razlike i specifičnosti predstavljenih istraživačkih paradigmi sistematizirane su u Tabeli 3, s obzirom na njihove ciljeve, predmet i fokus istraživanja, metode i tehnike, izvore podataka, uzorkovanje, načine analize te mogućnosti primjene u školskoj pedagogiji.

Tabela 3. *Osnovna obilježja istraživačkih paradigmi u školskoj pedagogiji*

Element	**Empirijsko-analitička (pozitivistička/ postpozitivistička)**	**Interpretativno-konstruktivistička**	**Kritičko-emancipacijska**	**Pragmatička/ mješovita (*mixed methods*)**
Cilj istraživanja	Objašnjenje i predikcija; testiranje hipoteza; mjerenje odnosa među varijablama	Razumijevanje značenja i interpretacija iskustava aktera u konkretnom kontekstu	Kritika i promjena prakse; razotkrivanje odnosa moći i osnaživanje aktera	Integracija kvantitativnih i kvalitativnih uvida radi cjelovitog odgovora na istraživački problem
Predmet/ fokus	Učinkovitost nastave, postignuća, evaluacija programa, mjerljive konstrukcije	Školska kultura, odnosi, identiteti, iskustva učenika i nastavnika	Inkluzija, pravednost, participacija, skriveni kurikulum, nejednakosti	Povezivanje učinaka i iskustava; proces i rezultat inovacija
Metode i tehnike	Ankete, testiranja, eksperimentalni i korelacijski dizajni	Etnografija, studija slučaja, fenomenologija, dubinski intervjui	Akcijsko i participativno istraživanje, kritička etnografija, kritička analiza diskursa	Konvergentni (QUAN+QUAL), i sekvencijalni dizajni (QUAN→qual; QUAL→quan), integrirani pristupi
Instrumenti i izvori	Standardizirani testovi, upitnici, skale, baze podataka	Vodiči za intervjue, terenske bilješke, dnevnici, dokumenti	Refleksivni dnevnici, fokus-grupe, dokumenti politika i kurikuluma	Kombinacija testova, upitnika, intervjua i posmatranja; alati za integraciju nalaza
Uzorak	Veći, reprezentativni; slučajno uzorkovanje kada je moguće	Namjerni, teorijski; informacijski bogati slučajevi	Kriterijski i kritični slučajevi; fokus na marginalizirane skupine	Kombinirani uzorci; usklađeni s dizajnom istraživanja
Analiza podataka	Deskriptivna i inferencijalna statistika; modeli i testiranje pouzdanosti	Tematska i narativna analiza; kodiranje i interpretacija u kontekstu	Kritička interpretacija (moć/ideologija); evaluacija promjene (*praxis*)	Integrativna analiza; triangulacija; meta-inferencije
Primjena u školskoj pedagogiji	Evaluacija kvaliteta škole i programa; praćenje postignuća	Razumijevanje profesionalne prakse i školske kulture	Razvoj inkluzivnih i demokratskih praksi; transformacija struktura	Razvoj i evaluacija inovacija uz integrirane dokaze

Prikazana sistematizacija pokazuje da istraživačke paradigme obuhvataju različita metodološka, teorijska i epistemološka polazišta. Njihove specifičnosti očituju se u izboru metoda i tehnika, razumijevanju pedagoške stvarnosti i prirode znanja te određenju uloge istraživača i svrhe istraživanja. Izbor paradigme proizlazi iz teorijsko-epistemoloških polazišta istraživača, prirode istraživačkog problema i konteksta u kojem se istraživanje odvija. Svaka paradigma pritom otvara određenu perspektivu sagledavanja školskog života i doprinosi razumijevanju njegove složenosti.

Metodološki pluralizam podrazumijeva teorijski utemeljen, metodološki dosljedan i etički odgovoran izbor istraživačkih pristupa. Njegova vrijednost ogleda se u mogućnosti sagledavanja pedagoških fenomena iz različitih perspektiva, uz uvažavanje specifičnosti istraživačkog problema i konteksta. Takva metodološka otvorenost omogućuje povezivanje objašnjenja, razumijevanja, kritičkog propitivanja i transformacije odgojno-obrazovne stvarnosti. Istraživanje u školskoj pedagogiji time doprinosi stvaranju višedimenzionalnih uvida u procese, odnose i uvjete koji oblikuju život i djelovanje škole.

U tom smislu identitet školske pedagogije oblikuje se kroz povezanost teorijskog razumijevanja, empirijskog istraživanja i refleksije odgojno-obrazovne prakse. Njena naučna uloga obuhvata opisivanje i objašnjavanje pedagoških pojava, kritičko propitivanje uvjeta u kojima se odvijaju procesi odgoja i obrazovanja te stvaranje znanja relevantnog za razvoj školske prakse. Škola kao prostor učenja, međuljudskih odnosa, profesionalnog djelovanja i društvenih procesa zahtijeva metodološku otvorenost praćenu jasnim teorijskim i epistemološkim utemeljenjem. Na toj osnovi, školska pedagogija povezuje naučnu spoznaju s razumijevanjem i unapređivanjem odgojno-obrazovne prakse te doprinosi razvoju škole kao zajednice učenja, participacije, odgovornosti i kontinuiranog razvoja.

3. Teorije škole

Škola je jedna od ključnih institucija modernog društva. Ona je prostor organiziranog učenja i podučavanja, ali je i društvena institucija u kojoj se oblikuju identiteti, prenose vrijednosti i raspoređuju društvene uloge. Razumjeti školu znači razumjeti način na koji društvo reproducira, stabilizira ili mijenja vlastite strukture.

Intenzivnije teorijsko promišljanje odnosa škola – društvo započinje u 19. vijeku, paralelno s razvojem modernih nacionalnih država i uvođenjem obaveznog javnog obrazovanja. U tom periodu škola postaje sredstvo izgradnje građanstva i nacionalnog identiteta. Durkheim (1996) obrazovanje definira kao proces socijalizacije mlađih generacija, naglašavajući njegovu moralnu funkciju. Prema njemu, škola osigurava kontinuitet društvenih vrijednosti i održava društvenu koheziju.

U 20. vijeku, s razvojem industrijskog društva i diferencijacijom društvenih uloga, naglašava se selektivna funkcija škole. Parsons (1959) vidi školu kao instituciju koja uvodi dijete u univerzalističke norme i meritokratsko načelo. Škola postaje most između obitelji i društva odraslih, a obrazovni uspjeh legitiman kriterij društvene raspodjele.

Od 1960-ih godina teorijska rasprava postaje kritičnija. Althusser (2009) tvrdi da je škola ideološki aparat države, dok Bourdieu i Passeron (1990) pokazuju da škola reproducira društvene nejednakosti kroz privilegiranje određenog kulturnog kapitala. Freire (2002) obrazovanje sagledava kao politički čin koji može održavati dominaciju, ali i potaknuti emancipaciju.

U savremenom kontekstu, globalizacija i neoliberalne reforme dodatno mijenjaju odnos škole i društva. Ball (2012) govori o kulturi performativnosti, a OECD (2019b) kroz međunarodna mjerenja naglašava standardizaciju i mjerljivost obrazovnih ishoda. Škola se sve češće posmatra kao organizacija odgovorna za proizvodnju kompetencija i ekonomsku konkurentnost.

Tillmann (1994) sistematizira ove teorijske pravce i pokazuje da se škola može razumjeti kroz različite perspektive – kao kulturna institucija, društveni

podsistem, ideološki aparat, prostor interakcije ili predmet radikalne kritike. Upravo na tragovima ove Tillmannove kategorizacije, u nastavku poglavlja analitički se razmatraju unutrašnje logike i pedagoške implikacije svakog od navedenih teorijskih modela.

3.1. Duhovno-naučna teorija škole

Duhovno-naučna tradicija polazi od humanističkog razumijevanja obrazovanja i ukorijenjena je u djelima Wilhelma Diltheya, Hermanna Nohla, Eduarda Sprangera te kasnije Wolfganga Klafkija. Ona se razvija u okviru njemačke klasične pedagogije krajem 19. i u prvoj polovini 20. vijeka, a njene bazične postavke u savremenim pregledima teorija škole prepoznate su kao temelj specifičnog interpretativnog pravca. Ova interpretativna i teorijska osnova nalazi se u hermeneutičkoj tradiciji, prema kojoj se obrazovanje ne može razumjeti kroz isključivo empirijsko-mjerljive pokazatelje. Kako to naglašavaju Tillmann (1994) i Benner (2023), ovakav pristup primarno zahtijeva poniranje u značenja i kvalitativno razumijevanje autentičnog iskustva samih učenika. U tom smislu, odgojno-obrazovni proces definira se kao cjelovit proces oblikovanja ličnosti i subjektivnog tumačenja svijeta.

Oslanjajući se na analitičke preglede Tillmanna (1994), uočava se kako Nohl odgojnu zbilju utemeljuje na "pedagoškom odnosu" – specifičnoj relaciji povjerenja, bliskosti i odgovornosti između odraslog i djeteta, dok Spranger proces obrazovanja neraskidivo povezuje s buđenjem i razvojem autonomnih vrijednosnih orijentacija pojedinca. Nadovezujući se na ove klasične humanističke postulate, Tillmann (1994) opravdano problematizira instrumentalne funkcije škole, ističući da se ona ne smije reducirati isključivo na mehanizam za tehničku transmisiju informacija. Nasuprot tome, školska ustanova ovdje se konstituira kao autentična kulturna zajednica unutar koje se učenik susreće s civilizacijskim naslijeđem, razvijajući vlastitu sposobnost dubinske samorefleksije i kritičkog mišljenja.

Taj proces unutrašnjeg oblikovanja sažet je u pojmu *Bildung* – središnjem konceptu ove tradicije, koji označava intelektualno, moralno i kulturno sazrijevanje pojedinca. Na tim osnovama Klafki (1996) razvija koncept kategorijalnog obrazovanja i kritičko-konstruktivnu didaktiku, prema kojoj učenik kroz susret sa sadržajem razvija samoodređenje, suodgovornost i solidarnost. U tom kontekstu, kako ističe Gudjons (1994), jedan od temeljnih zadataka škole

jeste omogućiti produktivan susret pojedinca s općim sadržajima kulture koji nose emancipacijski potencijal. Posebnu ulogu u tom susretu ima nastavnik, čije djelovanje zahtijeva sposobnost prosuđivanja konkretne pedagoške situacije. Herbart (1896) ovu sposobnost određuje pojmom pedagoškog takta, koji podrazumijeva pravovremeno procjenjivanje situacije i odlučivanje o primjerenom načinu pedagoškog djelovanja. U savremenim interpretacijama ovaj se koncept dalje razvija: pedagoški takt razumijeva se kao sposobnost obzirnog i primjerenog djelovanja u složenim i nepredvidivim odgojno-obrazovnim situacijama, uz uvažavanje dobrobiti, interesa i posebnosti učenika (Vrcelj i sar., 2023), ali i kao oblik pedagoškog posredovanja kojim odgajatelj stvara uvjete za mogućnost samooblikovanja odgajanika (Zirfas, 2022). Uloga nastavnika tako uključuje osjetljivost prema konkretnom učeniku i situaciji, profesionalno prosuđivanje i stvaranje uvjeta u kojima učenik može aktivno učestvovati u vlastitom razvoju. Učenik u ovom kontekstu prestaje biti objekt podučavanja i postaje subjekt smislenog iskustva koji uči kroz razumijevanje, refleksiju i dijalog. Shodno tome, kako to uočava Tillmann (1994), odgojno-obrazovni proces konstituira se kao dijaloški odnos, a ne kao jednostrana transmisija unaprijed datog sadržaja.

Na tim osnovama duhovno-naučna pedagogija ponudila je snažna polazišta za savremeno razumijevanje nastavnika kao kulturnog i moralnog autoriteta, istovremeno naglašavajući nezaobilaznu vrijednosnu dimenziju škole. Prema Bennerovim (2023) analizama, školska ustanova posmatra se kao prostor susreta tradicije i individualnosti, odnosno kao mjesto prenošenja kulturnog pamćenja i oblikovanja etičke svijesti učenika.

Međutim, u savremenoj literaturi ovaj pristup često se problematizira zbog izraženog idealizma i normativnosti. Oslanjajući se na Tillmannovu (1994) kritiku, uočava se da ova tradicija nerijetko pretpostavlja kulturnu homogenost, čime prenebregava društvene nejednakosti i realne ekonomske okolnosti u kojima se obrazovanje odvija. Nadovezujući se na ove prigovore, Gudjons (1994) ističe problem "pedagoškog provincijalizma" – odnosno tendencije da se odgoj i obrazovanje posmatraju kao potpuno autonomna područja, izolirana od političke moći, tržišnih pritisaka i širih društvenih konflikata. Upravo zbog primarnog oslonca na hermeneutičko razumijevanje, postavke duhovno-naučne pedagogije se znatno teže operacionaliziraju u empirijskim istraživanjima, zbog čega ovaj pravac slabije odgovara na zahtjeve za eksternom evaluacijom i mjerljivošću obrazovnih sistema. Ključne prednosti i izazovi duhovno-naučne teorije škole predstavljeni su u Tabeli 4.

Tabela 4. *Prednosti i izazovi duhovno-naučne teorije škole*

Prednosti	Izazovi
Naglašava vrijednosnu i humanističku dimenziju škole	Nedovoljno razmatra društvene i ekonomske nejednakosti
Školu razumije kao zajednicu smisla, dijaloga i uzajamnosti	Pretpostavlja kulturnu homogenost društva
Reafirmira pedagoški takt i nastavnika kao etički autoritet	Iskazuje pedagoški provincijalizam (izoliranost od politike)
U središte postavlja pojam *Bildung* i razvoj ličnosti	Teže se operacionalizira u empirijskim istraživanjima

3.2. Strukturalno-funkcionalna teorija škole

Strukturalno-funkcionalna teorija razvija se u okrilju sociologije i posmatra školu kao podsistem šireg društvenog okruženja čija je primarna uloga održavanje stabilnosti, integracije i kontinuiteta postojećeg poretka. Polazeći od pretpostavke da svaka društvena institucija vrši specifičnu funkciju u očuvanju cjelokupnog sistema, sociološki klasici poput Émilea Durkheima i Talcotta Parsonsa školsku ustanovu razumijevaju kao bazični mehanizam društvene reprodukcije i regulacije.

U tom kontekstu, Durkheim (2012b) posebno naglašava da obrazovanje ima prvenstveno moralnu funkciju. Škola prenosi kolektivne vrijednosti, norme i obrasce ponašanja, čime se direktno osigurava društvena kohezija. Prema njegovom tumačenju, društvo se održava kroz kontinuirani proces socijalizacije, pri čemu škola predstavlja ključni prostor unutar kojeg se mlađe generacije uvode u zajednički moralni poredak.

Parsons (1959) dodatno razvija ovu perspektivu posmatrajući školu kao posredničku instituciju između obitelji i društva odraslih. Dok u obiteljskom okruženju dijete usvaja partikularne vrijednosti, u školi prelazi u sferu univerzalističkih normi i meritokratskih kriterija. Uspjeh u školi, shodno Parsonsovom modelu, primarno zavisi od individualnog postignuća i sposobnosti, a ne od porijekla, čime škola daje legitiman doprinos pravednoj raspodjeli društvenih pozicija.

Na ove analize nadovezuje se Robert Merton (1968) uvođenjem pojmova manifestnih i latentnih funkcija. On naglašava da škola, pored proklamiranih i eksplicitnih obrazovnih ciljeva, ostvaruje i skrivene, latentne funkcije, kao što su socijalna kontrola, odgađanje ulaska mladih na tržište rada te smanjenje stopa devijantnog ponašanja.

Oslanjajući se na ovu tradiciju, njemački teoretičar Fend (2006) nudi savremenu sintezu strukturalno-funkcionalnih postavki, smještajući ih u prepoznatljiv četverodijelni model institucionalnih funkcija škole:

- kvalifikacijska funkcija – razvoj znanja, vještina i kompetencija koje su nužne za profesionalni život i ekonomsku sferu,
- selektivna funkcija – alokacija i raspodjela učenika prema postignutim rezultatima i sposobnostima,
- integrativna funkcija – uvođenje mladih u zajednički sistem vrijednosti i društvene norme,
- legitimacijska funkcija – učvršćivanje uvjerenja da je postojeći društveni i politički poredak opravdan i pravedan.

Ovim konceptualnim modelom Fend (2006) nudi zaokružen sistemski okvir koji dubinski povezuje obrazovanje s društvenom strukturom i ekonomskim razvojem.

U savremenim okolnostima, funkcionalistička paradigma dobiva novu dimenziju kroz neoliberalne obrazovne reforme. Koncept ljudskog kapitala, koji je postavio Becker (1964), postaje dominantan u kreiranju obrazovnih politika, pri čemu se škola sve češće posmatra kao instrument za razvoj konkurentnosti i ekonomskog rasta. Međunarodna mjerenja znanja i standardizirani testovi, posebno oni u organizaciji OECD-a (2019b), dodatno instrumentaliziraju zahtjeve za efikasnošću, kvalitetom i odgovornošću (engl. *accountability*). U tom smislu, Ball (2012) opravdano govori o "kulturi performativnosti", unutar koje se cjelokupan rad škola i nastavnika procjenjuje isključivo kroz prizmu mjerljivih kvantitativnih rezultata.

Iako strukturalno-funkcionalni pristup omogućuje egzaktnu empirijsku analizu i razumijevanje makrosocijalne uloge obrazovanja, on se u pedagoškoj teoriji opravdano kritizira zbog redukcije kompleksnosti odgojno-obrazovnog procesa na ekonomske pokazatelje. Istaknuti kritičari, među kojima se izdvaja Apple (2004), upozoravaju da ovaj pristup zanemaruje odnose moći, kulturne razlike i strukturne nejednakosti. Također, aksiomatska pretpostavka meritokratije u praksi se pokazuje manjkavom, jer standardizirani kriteriji vrednovanja ne uzimaju u obzir polazne društvene i ekonomske razlike među učenicima.

Uprkos navedenim izazovima, strukturalno-funkcionalna teorija i dalje nudi nezaobilazan analitički okvir za razumijevanje sistemske uloge škole u modernom društvu, naročito u sferi komparativne analize obrazovnih politika, kurikularnih reformi i institucionalnih funkcija odgoja i obrazovanja. Ključne

prednosti i izazovi strukturalno-funkcionalne teorije škole predstavljeni su u Tabeli 5.

Tabela 5. *Prednosti i izazovi strukturalno-funkcionalne teorije škole*

Prednosti	**Izazovi**
Pruža sistemsku i koherentnu sliku uloge škole u društvu	Sklona redukciji obrazovanja na mjerljive ishode i performanse
Omogućuje razvoj empirijskih, evaluacijskih i *policy* modela zasnovanih na dokazima	Nedovoljno razmatra odnose moći i društvene nejednakosti
Naglašava obrazovanje kao javno dobro i mehanizam socijalne integracije	U pravilu polazi od pretpostavke stabilnosti sistema
Ističe povezanost škole s društvenom kohezijom i društvenim poretkom	Djelomično prepoznaje transformativni potencijal škole

3.3. Historijsko-materijalistička teorija škole

Historijsko-materijalističke teorije škole razvijaju se kao kritička reakcija na funkcionalističko razumijevanje obrazovanja. Polazeći od Marxove analize klasnih odnosa, ove teorije postuliraju da društvene institucije, uključujući i školsku ustanovu, nisu ideološki neutralne, već su neraskidivo povezane s ekonomskom strukturom i dominantnim odnosima moći u društvu. U ovom teorijskom okviru, škola se posmatra kao primarni instrument koji osigurava reprodukciju kapitalističkih društvenih odnosa i klasne podjele.

Utemeljenje ovakvom pristupu daje Althusser (2009), koji školu definira kao ključni ideološki aparat države. Prema njegovom tumačenju, škola prenosi dominantnu ideologiju kroz kurikulum, nastavne sadržaje, ali i kroz implicitne norme ponašanja. Za razliku od represivnih aparata, poput vojske ili policije, koji primjenjuju fizičku silu, škola djeluje suptilno i formativno, oblikujući svijest, navike i vrijednosne orijentacije učenika u skladu sa zahtjevima vladajuće klase.

Ovu perspektivu produbljuju Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (2014) kroz koncepte kulturnog kapitala i simboličkog nasilja. Oni ukazuju na to da djeca iz viših društvenih slojeva u školu donose specifične kulturne obrasce, jezičke kodove i stilove komunikacije koje odgojno-obrazovni sistem prepoznaje, favorizira i prirodno vrednuje. S druge strane, djeca iz deprivilegiranih slojeva nemaju pristup tom specifičnom kapitalu, pa se njihov posljedični školski neuspjeh u javnosti pogrešno tumači kao nedostatak individualnih

sposobnosti ili truda. Na taj način škola samo stvara privid meritokratske pravednosti, dok u pozadini sistematski reproducira postojeće klasne razlike.

Na ekonomsku dimenziju ove reprodukcije ukazuju Bowles i Gintis (1976) u svom djelu *Školovanje u kapitalističkoj Americi* (engl. *Schooling in Capitalist America*). Autori razvijaju načelo korespondencije, ističući da unutrašnja organizacija škole direktno preslikava i odražava strukturu tržišta rada. Stroga hijerarhija, nametnuta disciplina, sistem vanjske motivacije (ocjene umjesto plate) i oštra podjela rada unutar škole pripremaju učenike za njihove buduće podređene ili nadređene uloge u kapitalističkom proizvodnom sistemu, čime obrazovanje direktno učvršćuje društvenu stratifikaciju.

Iako je historijsko-materijalistička teorija fundamentalno doprinijela demistifikaciji odnosa između školskog znanja, ideologije i društvene moći, ona se u savremenoj pedagoškoj misli često kritizira zbog sklonosti k ekonomskom determinizmu. Kritičari opravdano ističu da ovaj pristup prekomjerno naglašava procese društvene reprodukcije, čime zanemaruje ulogu individualne agencije (autonomnog djelovanja pojedinca), mogućnost otpora unutar samog školskog sistema, kao i kompleksna pitanja kulturne i identitetske raznolikosti savremenog društva. Ključne prednosti i izazovi historijsko-materijalističke teorije škole predstavljeni su u Tabeli 6.

Tabela 6. *Prednosti i izazovi historijsko-materijalističke teorije škole*

Prednosti	**Izazovi**
Razotkriva ideološku dimenziju škole i povezanost obrazovanja s društvenom moći	Sklona redukciji škole na aparat reprodukcije moći
Ukazuje na mehanizme reprodukcije društvenih nejednakosti	Nedovoljno razmatra emocionalne i relacijske dimenzije obrazovanja
Analizira odnos znanja, kapitala i društvene strukture	Ponekad polazi od determinističkih pretpostavki
Doprinosi razvoju kritičke i emancipacijske pedagogije	Teže se operacionalizira u empirijskim istraživanjima

3.4. Psihoanalitička teorija škole

Psihoanalitičke teorije unose emocionalnu i nesvjesnu dimenziju u razumijevanje institucionalnog obrazovanja. Njihov doprinos ogleda se u usmjeravanju pažnje prema unutrašnjim psihičkim procesima pojedinca i dinamici intersubjektivnih odnosa u školskom okruženju (Tillmann, 1994; Gudjons,

1994). Takva perspektiva proširuje razumijevanje škole pitanjima emocionalnih iskustava, nesvjesnih procesa, identifikacije i odnosa prema autoritetu.

U ovom okviru, škola se razumijeva kao kompleksan prostor transmisije znanja, oblikovanja identiteta, uspostavljanja autoriteta i razvoja emocionalnih veza. Odnos između nastavnika i učenika uključuje nesvjesne psihološke mehanizme poput identifikacije, otpora, projekcije i transfera. Kognitivni procesi učenja povezani su s afektivnim stanjima, nesvjesnim impulsima i subjektivnim doživljajem stvarnosti (Tillmann, 1994). Učenje se tako odvija unutar složene mreže kognitivnih, emocionalnih i relacijskih procesa koji oblikuju iskustvo učenika u školi.

Posebnu pažnju psihoanalitička teorija usmjerava na nesvjesne mehanizme, emocionalne konflikte i odnose autoriteta koji prate formalne odgojno-obrazovne procese. Značajno mjesto u tom kontekstu zauzima proces ritualizacije, kojim se kroz ponavljajuće školske obrasce, pravila, ceremonije i svakodnevne rutine učvršćuju određeni odnosi, vrijednosti i očekivani oblici ponašanja. Školski rituali imaju organizacijsku, simboličku i psihološku funkciju te sudjeluju u procesima identifikacije učenika sa školom i internalizacije njenih normi. Mogu potaknuti različite emocionalne reakcije, uključujući osjećaj sigurnosti i pripadanja, poslušnost, otpor i tjeskobu. Na taj način ritualizirani obrasci školskog života postaju značajni za razumijevanje emocionalnih i simboličkih procesa koji se odvijaju unutar škole.

U takvom razumijevanju škole nastavnik se pojavljuje kao stručnjak za određenu naučnu oblast i figura simboličkog autoriteta. Njegova profesionalna uloga obuhvata regulaciju međuljudskih odnosa, upravljanje latentnim konfliktima i prepoznavanje emocionalne dinamike u učionici (Gudjons, 1994). Djelovanje nastavnika sudjeluje u oblikovanju odnosa učenika prema autoritetu, školskim pravilima i institucionalnim očekivanjima. Škola se iz ove perspektive razumijeva kao prostor regulacije ponašanja i formativno okruženje u kojem se razvijaju osjećaj sigurnosti i pripadanja te odnos učenika prema institucionalnim normama.

Doprinos psihoanalitičke pedagogije ogleda se u afirmaciji refleksivne i emocionalno osjetljive nastavne prakse, posebno kroz osvješćivanje emocionalne klime u razredu i nesvjesnih motivacijskih procesa. Ova perspektiva proširuje tradicionalne didaktičke okvire ukazujući na povezanost kognitivnih procesa s afektivnom dinamikom koja se razvija u odnosima nastavnika i učenika (Tillmann, 1994). Takvo razumijevanje omogućuje sagledavanje škole kao

formativnog prostora u kojem se intelektualni, emocionalni i odgojni aspekti razvoja međusobno prožimaju. Posebnu važnost pritom dobivaju kvaliteti međuljudskih odnosa, emocionalna sigurnost učenika i sposobnost nastavnika da refleksivno pristupa vlastitom profesionalnom djelovanju.

Psihoanalitički pristup otvara određena epistemološka i metodološka pitanja, posebno u pogledu empirijskog istraživanja nesvjesnih psihičkih procesa. Njihova operacionalizacija u standardiziranim istraživačkim nacrtima praćena je metodološkim poteškoćama, kao i ograničenim mogućnostima neposrednog prevođenja takvih spoznaja u jednoznačne smjernice za obrazovnu politiku i praksu (Gudjons, 1994). Ove metodološke specifičnosti utječu na zastupljenost psihoanalitičkih pristupa u savremenim obrazovnim istraživanjima, posebno u kontekstima snažno usmjerenim na mjerljivost i standardizaciju obrazovnih ishoda. Njihovo uvažavanje zahtijeva pažljivo teorijsko i metodološko utemeljenje istraživanja koja se oslanjaju na psihoanalitičke koncepte.

Vrijednost psihoanalitičke perspektive u savremenoj školskoj pedagogiji proizlazi iz njenog usmjerenja na dimenzije školskog života koje često ostaju izvan neposrednog opažanja i mjerenja. Pažnja prema emocionalnim procesima, nesvjesnim mehanizmima, odnosima autoriteta, identifikaciji i pripadanju proširuje razumijevanje iskustava učenika i nastavnika. Ova perspektiva doprinosi cjelovitijem sagledavanju škole kao odgojno-obrazovnog i socijalnog prostora u kojem se kognitivni, emocionalni i relacijski procesi kontinuirano prožimaju. Ključne prednosti i izazovi psihoanalitičkih teorija škole sistematizirani su u Tabeli 7.

Tabela 7. *Prednosti i izazovi psihoanalitičke teorije škole*

Prednosti	**Izazovi**
Naglašava emocionalnu i nesvjesnu dimenziju obrazovanja	Teže se operacionalizira u empirijskim istraživanjima
Usmjerava pažnju na odnose i dinamiku između nastavnika i učenika	Sklona simboličkim i interpretativnim objašnjenjima
Podstiče refleksivnost i razvoj profesionalne empatije	Nedovoljno razmatra strukturalne i društvene faktore obrazovanja
Doprinosi razumijevanju autoriteta i identiteta u školi	Manje je primjenjiva u analizi obrazovnih politika i sistema

3.5. Interakcionistička teorija škole

Interakcionističke teorije usmjeravaju pažnju prema svakodnevnim procesima, neposrednim situacijama i odnosima koji se razvijaju unutar školskog okruženja. U središtu interesa nalaze se komunikacijski tokovi, međuljudski odnosi i načini na koje učesnici svojim djelovanjem i interpretacijama oblikuju pedagošku stvarnost (Gudjons, 1994; Tillmann, 1994). Škola se iz ove perspektive razumijeva kao dinamičan socijalni prostor u kojem učenici, nastavnici i drugi akteri sudjeluju u stvaranju, tumačenju, pregovaranju i mijenjanju pravila, normi i značenja.

Značajne teorijske osnove simboličkog interakcionizma povezane su s djelom Georgea Herberta Meada i njegovim razumijevanjem odnosa između pojedinca i društvenog okruženja (Mead, 1934). Posebno je značajna njegova koncepcija razvoja sebstva kroz socijalnu interakciju i preuzimanje uloga drugih, prema kojoj se identitet oblikuje kroz interpretaciju postupaka, očekivanja i perspektiva drugih osoba. Takvo polazište omogućuje razumijevanje škole kao važnog prostora socijalizacije u kojem učenici kroz svakodnevne interakcije razvijaju sliku o sebi, drugima i vlastitom položaju unutar zajednice.

U okvirima simboličkog interakcionizma škola se razumijeva kao specifična "socijalna scena" na kojoj učenici i nastavnici kroz razmjenu simbola zajednički konstruiraju značenja. Društvena stvarnost učionice kontinuirano se oblikuje kroz interpretacije, uzajamna očekivanja i komunikacijske obrasce učesnika. Verbalna i neverbalna komunikacija, implicitna očekivanja i simboli sudjeluju u oblikovanju odnosa, identiteta i pedagoške dinamike. Svakodnevne interakcije tako postaju važan okvir kroz koji učenici i nastavnici interpretiraju vlastite uloge i postupke drugih aktera.

Unutar ove paradigme posebno je značajan proces etiketiranja (engl. *labeling*), koji ukazuje na povezanost društvenih definicija i oblikovanja identiteta učenika. Klasifikacije učenika kao "darovitih", "prosječnih" ili "problematičnih" mogu oblikovati očekivanja nastavnika i utjecati na učenikovo samopoimanje, motivaciju i daljnji obrazovni put (Gudjons, 1994). S ovim procesima povezan je i mehanizam samoispunjavajućeg proročanstva, odnosno Pigmalionov efekat (engl. *Pygmalion effect*), kroz koji očekivanja učesnika mogu utjecati na obrasce interakcije i obrazovna postignuća. Školski uspjeh i neuspjeh iz ove perspektive razmatraju se u povezanosti individualnih obilježja učenika, društvenih očekivanja i interakcijskih obrazaca koji se razvijaju u razrednom okruženju.

Interakcionistička perspektiva pruža značajna polazišta za razvoj refleksivne pedagogije i pristupa učenju koji naglašavaju aktivno učestvovanje učenika, dijalog i zajedničko oblikovanje značenja. Učionica se u tom kontekstu prepoznaje kao zajednica učenja i prostor odnosa, dok se znanje oblikuje kroz interpretaciju, komunikaciju, kritičko promišljanje i razmjenu iskustava među akterima odgojno-obrazovnog procesa. Takvo razumijevanje naglašava aktivnu ulogu učenika i nastavnika u stvaranju uvjeta za učenje i oblikovanju pedagoških odnosa.

Epistemološka i analitička ograničenja interakcionističkog pristupa povezana su s njegovom snažnom usmjerenošću na mikroprocese školskog života. Takva istraživačka orijentacija može ostaviti manje prostora za analizu širih društvenih, političkih i ekonomskih okolnosti koje oblikuju djelovanje škole (Tillmann, 1994). Sistemske nejednakosti, socijalne razlike i institucionalni pritisci zahtijevaju stoga povezivanje interakcionističkih uvida s teorijskim perspektivama koje zahvataju širi društveni kontekst obrazovanja. Takvo povezivanje različitih nivoa analize omogućuje cjelovitije razumijevanje odnosa između svakodnevnih školskih interakcija i društvenih uvjeta u kojima se one odvijaju.

Interakcionističke teorije time doprinose razumijevanju škole kao prostora u kojem se pedagoška stvarnost kontinuirano oblikuje kroz komunikaciju, interpretaciju i međusobno djelovanje njenih aktera. Posebna vrijednost ovog pristupa ogleda se u osvjetljavanju načina na koje svakodnevne interakcije, očekivanja i pripisana značenja sudjeluju u oblikovanju identiteta, odnosa i obrazovnih iskustava učenika. Ključne prednosti i izazovi interakcionističkih teorija škole sistematizirani su u Tabeli 8.

Tabela 8. *Prednosti i izazovi interakcionističke teorije škole*

Prednosti	**Izazovi**
Pruža uvid u svakodnevnu dinamiku školskog života	Nedovoljno razmatra strukturalne i političke aspekte obrazovanja
Usmjerava pažnju na komunikaciju i konstrukciju značenja u učionici	Teže objašnjava makrostrukturne procese i društvene nejednakosti
Podstiče refleksivnost i razvoj komunikacijskih kompetencija nastavnika	Oslanja se pretežno na interpretativne metode s ograničenom generalizacijom
Doprinosi razvoju konstruktivističkih i dijaloških modela učenja	Manje je primjenjiva u analizi obrazovnih politika i sistema

3.6. Radikalna teorija škole

Radikalna teorija škole razvija se unutar kritičkih pedagoških i društvenih rasprava druge polovine 20. vijeka, usmjeravajući pažnju na preispitivanje institucionalne forme škole, njenih društvenih funkcija i odnosa moći koji se unutar nje uspostavljaju. Kritičko razmatranje institucionalizacije obrazovanja posebno je izraženo kroz problematiziranje monopola škole nad učenjem i posljedica poistovjećivanja obrazovanja sa školovanjem (Illich, 2022). U širem okviru radikalne kritike obrazovanja razmatraju se odnosi autoriteta, društvene nejednakosti i mogućnosti razvoja obrazovanja usmjerenog prema slobodi, participaciji i društvenoj promjeni (Freire, 2002). Time se kritički preispituju društvena uloga školske institucije, način njene organizacije i pretpostavke na kojima počiva.

Jedan od značajnih koncepata unutar ove tradicije jeste deškolovanje društva (engl. *deschooling*), koje označava preispitivanje društvene zavisnosti od institucionaliziranog obrazovanja (Illich, 2022). Institucionalizacija učenja u tom okviru povezuje se s birokratskom i certifikacijskom logikom koja vrijednost znanja sve snažnije veže za formalne kvalifikacije. Kritika takvog modela usmjerena je prema odvajanju obrazovanja od isključive institucionalne kontrole i stvaranju otvorenijih mogućnosti za samostalno, uzajamno i cjeloživotno učenje. Ideja decentraliziranih mreža učenja pritom naglašava dostupnost znanja, obrazovnu autonomiju pojedinca i povezivanje ljudi prema njihovim interesima, znanjima i potrebama (Illich, 2022). Takvo razumijevanje proširuje prostor učenja izvan formalno organiziranih obrazovnih institucija.

Kritika škole unutar radikalnih teorijskih strujanja obuhvata nekoliko međusobno povezanih dimenzija:

- hijerarhijsku strukturu i centraliziranu kontrolu nad distribucijom znanja,
- reprodukciju društvenih razlika i privilegija kroz institucionalne i selekcijske mehanizme,
- djelovanje skrivenog kurikuluma kroz obrasce discipline, autoriteta i očekivanog ponašanja,
- povezanost društvenog statusa pojedinca s formalnim kvalifikacijama i certifikatima obrazovnog sistema.

Radikalna pedagoška misao značajnu pažnju posvećuje mogućnostima učenja izvan tradicionalnih institucionalnih granica škole. Kritička pedagogija u tom kontekstu obrazovanje povezuje s razvojem kritičke svijesti, dijalogom i aktivnim odnosom pojedinca prema društvenoj stvarnosti (Freire, 2002). Kritika

"bankarskog modela" obrazovanja usmjerena je na praksu u kojoj se znanje tretira kao sadržaj koji nastavnik prenosi učenicima, dok problemski i dijaloški pristup naglašava zajedničko istraživanje stvarnosti. Proces konscijentizacije označava razvoj sposobnosti prepoznavanja društvenih odnosa, nejednakosti i uvjeta vlastitog djelovanja te mogućnosti njihovog kritičkog preispitivanja. Uloge nastavnika i učenika u takvom odgojno-obrazovnom okruženju oblikuju se kroz dijalog, uzajamno poštovanje, participaciju i zajedničko kritičko istraživanje društvene stvarnosti.

Ideje o drukčijoj organizaciji škole mogu se prepoznati i u iskustvima alternativnog obrazovanja. Summerhill, povezan s pedagoškim djelovanjem Alexandera Sutherlanda Neilla, zasniva se na širokoj autonomiji učenika, demokratskom odlučivanju školske zajednice i slobodi izbora u različitim područjima školskog života (Neill, 1960). Takva praksa pokazuje mogućnost organiziranja odgojno-obrazovnog okruženja u kojem značajno mjesto imaju samostalnost, odgovornost i participacija učenika. Primjeri alternativnog školovanja na taj način proširuju raspravu o mogućim oblicima organizacije škole i odnosima između institucionalnih zahtjeva i autonomije njenih aktera.

Radikalne teorije škole zadržavaju značaj kroz kontinuirano preispitivanje institucionalnih granica, odnosa autoriteta i društvenih pretpostavki na kojima počiva organizirano obrazovanje. Njihov doprinos pedagoškom diskursu ogleda se u otvaranju pitanja o dostupnosti znanja, autonomiji učenika, legitimnosti institucionalnih obrazaca i mogućnostima demokratskog oblikovanja odgojno-obrazovnih procesa. Takva pitanja omogućuju kritičko sagledavanje postojećih institucionalnih rješenja i promišljanje različitih mogućnosti razvoja škole i obrazovanja. Ključne prednosti i izazovi radikalne teorije škole sistematizirani su u Tabeli 9.

Tabela 9. *Prednosti i izazovi radikalne teorije škole*

Prednosti	**Izazovi**
Naglašava emancipacijsku i političku dimenziju obrazovanja	Teže se primjenjuje unutar formalnih i institucionalnih okvira
Podstiče razvoj kritičke svijesti i participativnih modela učenja	Ponekad polazi od normativno idealiziranih pretpostavki
Promovira demokratski dijalog i ideju škole kao zajednice solidarnosti	Djelomično razrađuje operativne mehanizme provedbe
Otvara prostor za alternativne modele učenja i organizacije škole	Manje je razvijena u području sistemske evaluacije i empirijskih istraživanja

3.7. Sinteza teorijskih pristupa: tri horizonta razumijevanja škole

Analiza različitih teorijskih pravaca pokazuje da se škola u historiji pedagoške i sociološke misli primarno promišlja kroz tri temeljna horizonta. Ovi horizonti predstavljaju različite teorijske perspektive za razumijevanje škole i odgojno-obrazovnih procesa te omogućuju sagledavanje njihove složenosti iz više međusobno povezanih uglova. Svaki od njih u središte stavlja određenu dimenziju škole i obrazovanja, polazeći od specifičnih pretpostavki o ulozi obrazovanja u društvu, prirodi odgoja i mogućnostima pedagoškog djelovanja. Zajedno oblikuju širi interpretativni okvir koji omogućuje cjelovitije razumijevanje škole kao društvene institucije, zajednice učenja i prostora individualnog i društvenog razvoja.

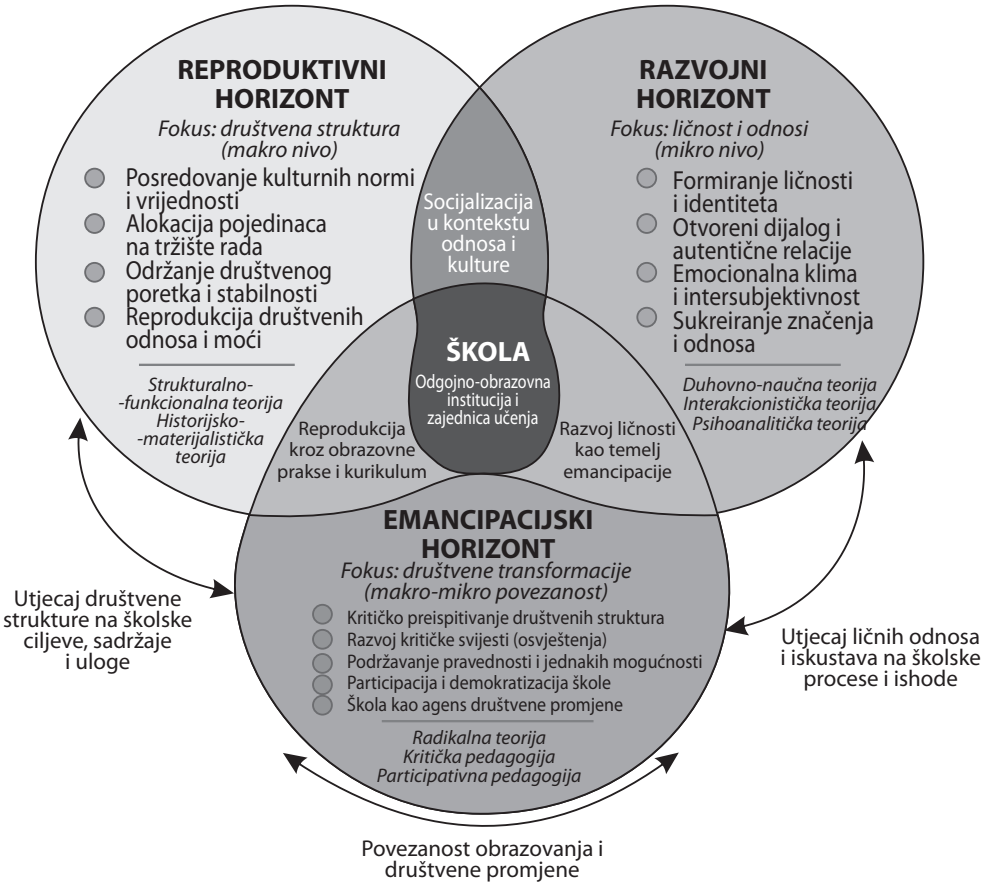
Prvi horizont može se definirati kao *reproduktivni*. U ovom analitičkom okviru, koji okuplja naizgled suprotstavljene pravce poput strukturalnog funkcionalizma i historijsko-materijalističkih teorija, škola se razumijeva kao bazična društvena institucija koja osigurava kontinuitet zajednice. Ona prenosi kulturne norme, alocira pojedince na tržište rada te doprinosi održavanju postojećeg društvenog poretka kroz procese integracije, socijalizacije i reprodukcije društvenih odnosa. Uprkos razlikama u interpretaciji tih procesa, zajedničko obilježje ovih teorija ogleda se u naglašavanju povezanosti škole i makrosocijalne strukture te u razumijevanju obrazovanja kao važnog mehanizma društvene reprodukcije.

Drugi horizont označava se kao *razvojni*. U njegovom središtu nalazi se učenik kao ličnost u razvoju te škola kao prostor formiranja identiteta, izgradnje odnosa i stvaranja značenja. Duhovno-naučna pedagogija naglašava kulturnu i personalnu dimenziju obrazovanja, dok interakcionističke i psihoanalitičke teorije pažnju usmjeravaju na komunikacijske procese, emocionalnu klimu i svakodnevne interakcije koje oblikuju iskustvo školskog života. Škola se unutar ovog horizonta razumijeva kao odgojno-obrazovna zajednica u kojoj se kroz susrete, dijalog i zajedničko iskustvo oblikuju znanja, vrijednosti i odnosi.

Treći horizont predstavlja *emancipacijski* pristup instituciji škole, koji se razvija kroz kritičku i radikalnu pedagogiju. U njegovom fokusu nalaze se pitanja moći, društvene nejednakosti, participacije i mogućnosti promjene postojećih društvenih odnosa. Kritička pedagogija naglašava potencijal škole za razvoj kritičke svijesti i demokratizaciju društvenih odnosa, dok radikalna

pedagogija problematizira same institucionalne temelje školovanja i istražuje alternativne oblike učenja i obrazovanja. Proces učenja unutar ovog horizonta povezan je s razvojem sposobnosti kritičkog razumijevanja društvene stvarnosti i aktivnog učestvovanja u njenom oblikovanju.

Reproduktivni, razvojni i emancipacijski horizont predstavljaju različite perspektive promišljanja iste odgojno-obrazovne stvarnosti. Njihovi međusobni odnosi i područja preklapanja prikazani su na Slici 1.



Slika 1. *Tri temeljna horizonta razumijevanja škole i njihovi međusobni odnosi*

Područja preklapanja prikazana na Slici 1 ukazuju na činjenicu da se funkcije reprodukcije, razvoja i emancipacije u svakodnevnom životu škole rijetko pojavljuju odvojeno. One se istovremeno manifestiraju kroz kurikulum, organizaciju školskog života, međuljudske odnose i procese učenja, stvarajući složenu mrežu pedagoških, društvenih i kulturnih utjecaja.

Dinamiku savremene škole oblikuju trajne unutrašnje napetosti i strukturne antinomije između triju temeljnih zahtjeva:

– zahtjeva za društvenom reprodukcijom i institucionalnom stabilnošću,
– zahtjeva za razvojem ličnosti, autonomije i potencijala učenika,
– zahtjeva za kritičkim preispitivanjem i društvenom transformacijom.

Navedeni horizonti predstavljaju različite analitičke perspektive usmjerene prema istoj, složenoj odgojno-obrazovnoj instituciji. U empirijskoj stvarnosti škole reproduktivne, razvojne i emancipacijske funkcije kontinuirano se prožimaju, nadopunjuju i ulaze u međusobne napetosti. Škola istovremeno djeluje kao mehanizam društvene regulacije, zajednica učenja i odnosa te prostor u kojem nastaju mogućnosti društvenih promjena. Takva višedimenzionalnost onemogućuje jednostrana tumačenja njene uloge i zahtijeva teorijske okvire koji mogu obuhvatiti različite nivoe pedagoške stvarnosti.

Složenost škole proizlazi iz dinamičnih odnosa između normativnih vrijednosti, institucionalnih očekivanja i svakodnevnih iskustava njenih aktera. Procesi učenja, socijalizacije, razvoja i društvenog djelovanja nastaju kroz međusobno preplitanje različitih funkcija i značenja škole, što njenu prirodu čini višeslojnom i teško svodivom na jedno teorijsko objašnjenje. Reproduktivni, razvojni i emancipacijski horizont stoga se mogu razumjeti kao međusobno povezane perspektive koje zajedno proširuju mogućnosti tumačenja odgojno-obrazovne stvarnosti.

4. Škola kao sistem

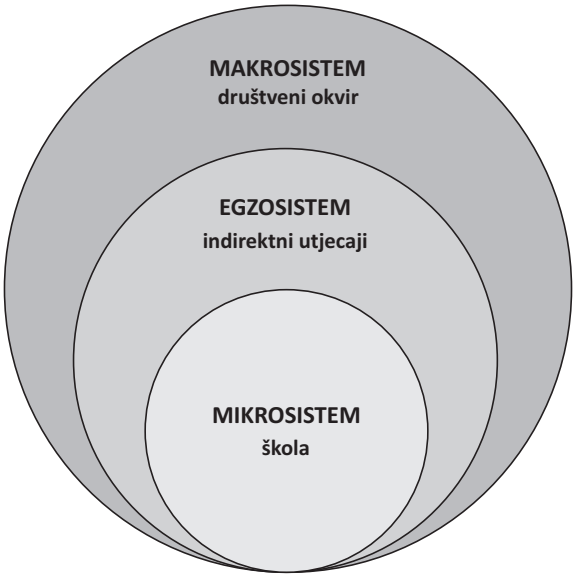
Brojne teorijske perspektive škole – od funkcionalističkih i historijsko-materijalističkih pristupa do interakcionističkih i radikalnih teorija – pokazuju da školu nije moguće svesti na jedinstvenu i jednodimenzionalnu instituciju. Različite teorije naglašavaju njenu reproduktivnu, integrativnu, emancipacijsku, komunikacijsku ili kontrolnu funkciju, ali upravo ta višeslojnost potvrđuje da školu treba razumjeti kao složen i dinamičan društveno-pedagoški sistem.

Takvo razumijevanje nadilazi redukcionističko poimanje škole kao mjesta organiziranog podučavanja ili formalne administrativne jedinice obrazovnog sistema. Škola se oblikuje kroz međusobno povezane odnose učenika, nastavnika, stručnih saradnika, upravljačkih struktura, kurikuluma, normi, vrijednosti i šire društvene zajednice. Savremena sistemska tumačenja dodatno naglašavaju da škola funkcionira kao otvoreni socijalni sistem čija učinkovitost proizlazi iz međusobne povezanosti njegovih elemenata, kvaliteta komunikacije i sposobnosti prilagođavanja promjenama u okruženju (Bozkuş, 2014). Iz perspektive sistemskog pristupa, svi ovi elementi funkcioniraju u međusobnoj zavisnosti, pri čemu promjena jednog dijela nužno utječe na funkcioniranje cjeline.

Razumjeti školu kao sistem znači usvojiti holističku perspektivu prema kojoj ona predstavlja dinamičnu i organiziranu cjelinu, a ne samo zbir izoliranih nastavnih aktivnosti, administrativnih procedura i pojedinačnih profesionalnih uloga. U okviru sistemskog pristupa, struktura, odnosi, vrijednosti i profesionalne prakse neraskidivo su povezani i usmjereni prema zajedničkoj svrsi, pri čemu svaki element dobiva svoje puno značenje tek u relaciji s drugima (Bertalanffy, 1968). Autentičnost školskog sistema počiva upravo na ovoj stalnoj međuzavisnosti njegovih komponenti. U školskoj stvarnosti to podrazumijeva da nastava, stručna služba, rukovođenje, institucionalna kultura i saradnja s okruženjem djeluju kao dijelovi jedinstvenog, živog organizma. Promjene u jednom segmentu uvjetuju transformacije u ostatku strukture. Primjera radi, uvođenje novog kurikuluma transformira sadržaj nastave, ali istovremeno zahtijeva redefiniranje procesa planiranja i drukčije oblike profesionalne podrške nastavnicima i stručnim saradnicima. Sistemska

usklađenost ovih procesa preduvjet je za očuvanje koherentnosti pedagoškog rada i prevenciju institucionalne fragmentacije.

Škola je po svojoj prirodi otvoreni sistem, duboko ugniježđen u širi društveni ekosistem iz kojeg kontinuirano prima impulse, interpretira ih i prilagođava vlastitom pedagoškom kontekstu. Ovaj odnos je uzajaman: kroz socijalizaciju i oblikovanje identiteta učenika, škola aktivno učestvuje u transformaciji društvenih obrazaca, djelujući kao posrednik između individualnog razvoja i šire društvene strukture. Ekološka perspektiva razvoja (Bronfenbrenner, 1979) služi kao precizan analitički alat za mapiranje ove otvorenosti, prikazujući školu kroz sistem koncentričnih krugova društvenog utjecaja (Slika 2).



Slika 2. *Ekološka ugniježđenost školskog sistema* (adaptirano prema Bronfenbrenner, 1979)

U kontekstu sistemske analize, posebna pažnja usmjerava se na kvalitet mezosistemskih veza, budući da održivost škole u velikoj mjeri zavisi od njene sposobnosti da razvija partnerske odnose s obitelji i lokalnom zajednicom. Unutar tog ekološkog međuprostora škola djeluje kao aktivni posrednik i interpretator društvenih utjecaja: ona preuzima kulturne vrijednosti makrosistema te pravno-političke i reformske impulse egzosistema, prevodeći ih u konkretnu pedagošku praksu svakodnevnog života škole. Uspješnost ovog procesa određuje stepen ekološke ravnoteže sistema, jer kvalitetno ugniježđena škola uspijeva vanjske zahtjeve transformirati u razvojne potencijale vlastitog mikrosistema.

Otvorenost škole i njena unutrašnja dinamika međusobno su nerazdvojivo povezane, što se posebno očituje u prožimanju formalnih i neformalnih struktura. Pored zvanične organizacijske sheme, školski sistem oblikuju i latentne dimenzije institucionalnog života: nepisana pravila, neformalne mreže odnosa, mikropolitika i specifična kultura ustanove. Upravo te "skrivene" dimenzije u značajnoj mjeri određuju profesionalnu autonomiju aktera, kvalitet međuljudskih odnosa i mogućnost ostvarivanja reformskih promjena. Reforme se, stoga, ne mogu reducirati na administrativne odluke i formalne dokumente. Naime, njihova održivost zavisi od toga u kojoj mjeri korespondiraju sa stvarnom kulturom škole i profesionalnim iskustvom njenih aktera (Hebib, 2013a). Zbog toga usklađenost između deklarativnih ciljeva, razvojnog planiranja i refleksivne pedagoške prakse predstavlja osnovu funkcionalne stabilnosti školskog sistema.

Ključni mehanizam održivosti ovakvog ekosistema jeste povratna sprega (engl. *feedback*), odnosno sposobnost škole da kroz profesionalnu refleksiju, samovrednovanje i zajedničko učenje kontinuirano preispituje vlastitu praksu. Škola kao refleksivni sistem ne reproducira mehanički vanjske impulse, već ih interpretira i transformira kroz iskustvo vlastite zajednice, razvijajući se prema konceptu "škole koja uči" (Stoll i Fink, 2000). Takva unutrašnja usmjerenost k profesionalnoj koherentnosti i izgradnji međusobnog povjerenja omogućuje školi da očuva ravnotežu između stabilnosti i promjene, ostajući istovremeno vjerna svojoj pedagoškoj misiji i otvorena prema savremenim društvenim transformacijama (Sahlberg, 2013). Upravo se na toj granici između kontinuiteta i promjene oblikuje stvarni razvojni kapacitet školske zajednice.

Uvažavanje profesionalne i ekološke međuzavisnosti predstavlja završnu pretpostavku sistemskog razumijevanja škole. Nastavnik, pedagog i direktor nisu izolirani akteri, već međusobno povezane čvorne tačke jedinstvenog pedagoškog ekosistema, u kojem svaka odluka i svaka interakcija proizvodi posljedice na različitim nivoima strukture. Na presjeku institucionalne strukture, profesionalne saradnje i društvenog djelovanja nastaje autentična pedagoška stvarnost škole, koja svoju punu složenost otkriva tek kada se posmatra kao jedinstven pedagoški i društveni sistem.

4.1. Škola kao društveno-pedagoški sistem

U savremenim pedagogijskim i sociološkim pristupima škola se razumijeva kao složena društveno-pedagoška zajednica unutar koje se odvijaju procesi odgoja, obrazovanja, socijalizacije i društvene participacije. Njena uloga obuhvata

oblikovanje znanja, vrijednosti, identiteta, obrazaca komunikacije i društvenih iskustava koja određuju svakodnevni život zajednice. Ovaj život razvija se kroz kontinuiranu interakciju učenika, nastavnika, stručnih saradnika, roditelja i šire društvene sredine, pri čemu institucionalna pravila, profesionalne prakse i kultura ustanove usmjeravaju ukupno odgojno-obrazovno djelovanje.

Sagledavanje škole kao društvenog i pedagoškog sistema podrazumijeva uvezivanje njene organizacije, normativne strukture, profesionalnih uloga i relacijskih procesa u jedinstvenu cjelinu. Kvalitet odgojno-obrazovnog rada direktno zavisi od načina funkcioniranja nastavnog procesa, rukovođenja, stručne podrške i saradnje s okruženjem (Hebib, 2009). Dinamika tih procesa određuje stepen pedagoške koherentnosti škole, njenu razvojnu stabilnost i mogućnost ostvarivanja društvene funkcije.

Institucionalna dimenzija škole proizlazi iz njene društvene i historijske uloge u prenošenju kulturnog naslijeđa, oblikovanju građanskih kompetencija i reguliranju društvene inkluzije. Putem škole društvo uspostavlja vrijednosne obrasce, definira poželjne oblike ponašanja i strukturira procese profesionalne selekcije (Durkheim, 1996). Istovremeno, školski prostor otvara mogućnost za razvoj kritičkog mišljenja, preispitivanje društvenih normi i aktivnu participaciju. Upravo unutar tog odnosa između društvene reprodukcije i emancipacije oblikuje se specifični pedagoški identitet škole. Savremena sociologija obrazovanja, ali i humanistička pedagogija (von Hentig, 1997), s pravom ukazuju na značaj škole kao prostora razvoja autonomne i odgovorne ličnosti.

S druge strane, pedagoška dimenzija škole posebno dolazi do izražaja kroz neposrednu organizaciju rada i svakodnevne obrasce međuljudskih odnosa. Vrijednosti ustanove prenose se kroz komunikaciju, raspodjelu odgovornosti i kvalitet profesionalne saradnje. Dewey (1916) školu posmatra kao prostor demokratskog iskustva unutar kojeg učenici razvijaju obrasce zajedničkog života, saradnje i društvene odgovornosti. Takva perspektiva povezuje školu s razvojem moralne osjetljivosti, međusobnog poštovanja i kulture dijaloga.

Sistemski pristup omogućuje dublje razumijevanje ove unutrašnje povezanosti. Škola djeluje kao otvoreni mehanizam sastavljen od specifičnih podsistema: nastave, stručnih službi, uprave, učenika i roditelja. Razvoj cjeline zavisi od stepena usklađenosti organizacijske strukture, profesionalne kulture i pedagoške prakse (Hebib, 2009, 2013a). Zato savremeni ekološki pristupi, umjesto parcijalnih intervencija, zagovaraju jačanje kapaciteta škole za razvojne promjene kroz kolektivno profesionalno djelovanje i zajedničku

odgovornost (Fullan, 2007). Ova otvorenost prema društvenom okruženju posebno dolazi do izražaja u komparativnim analizama obrazovnih sistema koje uspješnost reformi povezuju s nivoom institucionalnog povjerenja, profesionalne autonomije i društvene kohezije (Sahlberg, 2013). Društvene promjene i vrijednosni sistemi kontinuirano utječu na unutrašnji život škole, dok ona istovremeno učestvuje u oblikovanju društvenih odnosa i obrazovnih očekivanja.

Pored formalne strukture i raspodjele odgovornosti, školski život snažno oblikuju i neformalne mreže odnosa, implicitna pravila i svakodnevne interakcije. Kultura škole razvija se kroz zajedničke vrijednosti, rituale, tradicije i osjećaj pripadnosti zajednici, koji zajedno stvaraju profesionalnu i emocionalnu klimu ustanove. Zato se škola sve češće razumijeva i kao *zajednica prakse* u kojoj se profesionalno znanje i identitet aktera oblikuju kroz zajedničko djelovanje i aktivno učestvovanje u pedagoškim procesima (Wenger, 1998). Upravo kroz ovakvo neprekidno preplitanje živih odnosa i formalnih okvira škola prerasta iz obične organizacije u složen društveni organizam.

Posmatrana kroz institucionalnu, sistemsku i organizacijsku prizmu, škola se otkriva kao višeslojna zajednica čije funkcioniranje zavisi od kohezije strukture i odnosa. U svrhu pojmovnog razgraničenja i metodološke jasnoće, tabela u nastavku prikazuje tri komplementarne perspektive razumijevanja škole. Ove perspektive ne isključuju jedna drugu, već predstavljaju različite analitičke nivoe iste odgojno-obrazovne stvarnosti (Tabela 10).

Tabela 10. *Škola kao institucija, sistem i zajednica: analitički okvir razumijevanja*

Perspektiva	Ključno pitanje	Fokus analize	Analitički nivo
Škola kao institucija	Zašto škola postoji?	Društvena misija, vrijednosti i normativna uloga škole	Makronivo (društvo)
Škola kao sistem	Kako su elementi škole međusobno povezani?	Međuzavisnost struktura, procesa i odnosa	Mezonivo (sistem)
Škola kao organizacija i zajednica	Kako se oblikuju profesionalni odnosi i školski život?	Organizacijska kultura, profesionalne uloge i zajednica prakse	Mikronivo (škola/akteri)

Prikazane perspektive ukazuju na činjenicu da se škola može razumijevati na različitim, međusobno povezanim nivoima analize. Takvo polazište otvara pitanje njene društvene svrhe i razloga institucionalnog postojanja, što u fokus stavlja školu kao odgojno-obrazovnu instituciju.

4.2. Škola kao odgojno-obrazovna institucija

Škola u svojoj izvornoj biti djeluje kao odgojno-obrazovna institucija čija se temeljna društvena svrha ostvaruje kroz organizirano, plansko i profesionalno odgojno-obrazovno djelovanje. Njena institucionalna specifičnost proizlazi iz povezanosti odgojne i obrazovne funkcije, koje zajedno oblikuju proces razvoja učenika i određuju mjesto škole unutar šire društvene strukture. Kao javna ustanova, škola preuzima odgovornost za intelektualni, socijalni, moralni i građanski razvoj mladih generacija, zbog čega njeno djelovanje ima istovremeno pedagoški, društveni i kulturni značaj.

U pedagoškoj literaturi škola se određuje kao institucija koja ostvaruje odgojno-obrazovnu djelatnost kroz sistematski organizirane procese učenja i poučavanja (Hebib, 2009; Vrcelj, 2018). Ova djelatnost počiva na integraciji odgojne funkcije, usmjerene na oblikovanje vrijednosnih orijentacija, moralnih uvjerenja i društvene odgovornosti, i obrazovne funkcije, koja obuhvata usvajanje znanja, razvoj intelektualnih sposobnosti i formiranje kompetencija. Navedene dimenzije djeluju u stalnoj međusobnoj povezanosti, pri čemu se razvoj mišljenja, stavova i vrijednosti oblikuje kroz jedinstven proces odgoja i obrazovanja.

Institucionalni karakter škole posebno dolazi do izražaja u planskoj i stručno organiziranoj prirodi odgojno-obrazovnog rada. Procesi učenja i razvoja učenika odvijaju se kroz definirane kurikulume, profesionalne standarde i normativno uređene oblike rada (Fend, 2006). Za razliku od spontanih oblika učenja prisutnih u obiteljskom i neformalnom okruženju, školsko djelovanje karakterizira javna odgovornost, sistematičnost i profesionalna kompetentnost. Upravo ovi elementi omogućuju kontinuitet i pedagošku koherentnost odgojno-obrazovnog procesa te osiguravaju njegovu društvenu legitimnost.

Odgojno-obrazovna djelatnost u školi ostvaruje se na više međusobno povezanih nivoa. Formalna dimenzija obuhvata organizaciju nastave, nastavne sadržaje, metode rada i postupke vrednovanja, dok se dublja pedagoška dimenzija odnosi na oblikovanje stavova, socijalnih kompetencija, identiteta i obrazaca ponašanja učenika. Iz takve perspektive, škola predstavlja normativno usmjerenu zajednicu u kojoj se svakodnevno oblikuju modeli komunikacije, međusobnog poštovanja i participacije.

Pored formalnog kurikuluma, značajnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu ima i skriveni kurikulum, odnosno skup implicitnih poruka, vrijednosti i očekivanja koje učenici usvajaju kroz organizaciju rada škole, odnose moći, stil komunikacije i institucionalnu kulturu. Školsko iskustvo tako oblikuje ne

samo znanje i akademska postignuća, nego i razumijevanje autoriteta, pravednosti, različitosti, odgovornosti i zajedništva. Odgojno-obrazovno djelovanje zbog toga nadilazi puki prenos informacija i uključuje kontinuirano oblikovanje društvenih i moralnih dimenzija ličnosti učenika.

Hebib (2009) naglašava da odgojno-obrazovna djelatnost ima izražen sistemski karakter, budući da planiranje, realizacija i evaluacija predstavljaju međusobno povezane procese. Pedagoška funkcija škole ostvaruje se kroz usklađenost ciljeva, sadržaja, metoda rada i profesionalnih uloga, dok narušavanje te povezanosti dovodi do fragmentacije odgojno-obrazovnog procesa i slabljenja njegove razvojne koherentnosti.

Javni karakter škole dodatno naglašava njenu društvenu odgovornost. Vrcelj (2000) ističe da škola djeluje u ime društva i u interesu društvenog razvoja, zbog čega njena legitimnost počiva na očekivanju da doprinosi razvoju demokratskih vrijednosti, solidarnosti i kulture dijaloga. Savremeno razumijevanje institucionalne uloge škole dodatno se proširuje kroz Biestinu (2010) trijadu funkcija obrazovanja: kvalifikaciju, socijalizaciju i subjektivaciju. Ova perspektiva pokazuje da škola istovremeno razvija znanja i kompetencije, prenosi društvene obrasce i podstiče razvoj autonomnog i refleksivnog subjekta sposobnog za kritičko promišljanje vlastitog djelovanja i društvene stvarnosti.

Takvo određenje škole potvrđuju i savremeni međunarodni dokumenti koji obrazovanje prepoznaju kao temelj demokratskog društva, društvene kohezije i održivog razvoja (UNESCO, 2015; Council of Europe, 2018). Savremeni društveni procesi dodatno proširuju institucionalnu odgovornost škole. Digitalna transformacija zahtijeva razvoj kritičke i digitalne pismenosti, kulturni pluralizam podstiče razvoj interkulturalnih kompetencija i dijaloške kulture, dok savremeni inkluzivni pristupi naglašavaju pravo svakog učenika na kvalitetno obrazovanje bez diskriminacije. U takvim okolnostima odgojno-obrazovna djelatnost obuhvata razvoj kritičkog mišljenja, demokratske kulture, socijalne osjetljivosti i društvene odgovornosti.

Ostvarivanje ovako složene institucionalne misije neposredno zavisi od profesionalnog djelovanja nastavnika, pedagoga i drugih stručnih saradnika. Iako institucionalni okvir određuje ciljeve, standarde i normativne smjernice rada škole, kvalitet odgojno-obrazovnog procesa oblikuje se kroz profesionalnu kompetentnost, etičku odgovornost i refleksivnu praksu aktera unutar škole. Upravo kroz svakodnevni pedagoški rad institucionalni ciljevi dobivaju svoju konkretnu odgojno-obrazovnu realizaciju.

Sagledana u ovom svjetlu, škola predstavlja prostor cjelovitog razvoja učenika unutar kojeg se međusobno povezuju znanje, vrijednosti, društvena odgovornost i lični razvoj. Bronfenbrennerovo (1979) razumijevanje škole kao jednog od ključnih mikrosistema razvoja dodatno naglašava da kvalitet odgojno-obrazovnog djelovanja zavisi od prirode interakcija koje učenik ostvaruje s nastavnicima, vršnjacima, obitelji i širim društvenim okruženjem. Upravo ta integrirana odgojno-obrazovna funkcija određuje školu kao specifičnu društvenu instituciju i otvara potrebu za sagledavanjem načina na koji njeni unutrašnji odnosi, profesionalne uloge i organizacijski procesi funkcioniraju kao međusobno povezana cjelina.

4.3. Škola kao organizacijska i profesionalna zajednica

Sagledavanje škole kao sistema otvara pitanje njene unutrašnje organizacije, raspodjele profesionalnih uloga i načina koordinacije odgojno-obrazovnog rada. Škola se u tom smislu pojavljuje kao specifična profesionalna organizacija unutar koje se pedagoška djelatnost ostvaruje kroz jasno definirane odgovornosti, normativne okvire i međusobno povezane profesionalne odnose. Organizacijska dimenzija škole ne odnosi se samo na formalnu strukturu ustanove, nego i na način na koji profesionalni akteri zajednički oblikuju svakodnevni život škole i kvalitet odgojno-obrazovne prakse.

Dok sistemska perspektiva naglašava međuzavisnost elemenata školskog života, organizacijska struktura predstavlja okvir kroz koji se ti odnosi formaliziraju putem podjele rada, raspodjele odgovornosti i procedura koordinacije. Prema klasičnim teorijama organizacije, profesionalne organizacije karakterizira visok stepen stručne autonomije, podjela rada zasnovana na ekspertizi i koordinacija koja se ostvaruje kroz profesionalne standarde i zajedničke vrijednosti, a ne isključivo kroz hijerarhijsku kontrolu (Mintzberg, 1979). U tom kontekstu škola se razlikuje od klasičnih birokratskih modela upravljanja, jer kvalitet njenog rada zavisi od profesionalne kompetentnosti, saradnje i refleksivne prakse svih aktera uključenih u odgojno-obrazovni proces.

Organizacijsku strukturu škole čine upravljačke funkcije, nastavnici, stručni saradnici i administrativna podrška, pri čemu se njihove uloge ostvaruju kroz međusobno povezane profesionalne odnose. Funkcioniranje škole ne zavisi samo od vertikalne hijerarhije i formalnih procedura, nego i od horizontalne

saradnje, profesionalne komunikacije i zajedničkog planiranja. Upravo kroz takvu povezanost organizacijska struktura postaje okvir za ostvarivanje odgojno-obrazovne djelatnosti i razvoj profesionalne kulture škole.

U tom kontekstu posebno mjesto zauzima pedagog, čija se uloga oblikuje na sjecištu pedagoške, razvojne, savjetodavne i organizacijske dimenzije rada škole. Pedagog povezuje različite nivoe školskog sistema, koordinira profesionalnu saradnju i doprinosi usklađivanju organizacijskih procesa s pedagoškim ciljevima ustanove. Hebib (2013b, 2014) naglašava da organizacijska dimenzija škole svoju punu funkcionalnost ostvaruje tek onda kada je usmjerena prema unapređivanju kvaliteta odgojno-obrazovnog rada i profesionalnih odnosa među akterima škole.

Savremeni pristupi školskom razvoju sve više naglašavaju značaj profesionalne saradnje i zajedničkog učenja unutar ustanove. Stoll i Fink (2000) ističu da uspješne škole karakterizira kultura saradnje, profesionalnog dijaloga i zajedničke odgovornosti za razvoj pedagoške prakse. Takvo razumijevanje škole nadilazi tradicionalne administrativne modele upravljanja i usmjerava pažnju na organizacijsku kulturu koja podstiče razmjenu iskustava, refleksiju i zajedničko rješavanje problema. Horizontalna povezanost profesionalnih aktera posebno je značajna u složenim školskim sistemima, gdje izolirani rad pojedinaca često dovodi do fragmentacije profesionalne prakse.

Kako bi se jasnije sagledale razlike između tradicionalnog birokratskog modela škole i savremenog razumijevanja škole kao profesionalne zajednice, prikazane su osnovne karakteristike obaju pristupa (Tabela 11).

Tabela 11. *Škola kao birokratska i profesionalna organizacija*

Karakteristika	Škola kao birokratska organizacija	Škola kao profesionalna organizacija
Kontrola	Hijerarhijska (odozgo)	Profesionalni standardi i etika
Podjela rada	Kruti i rutinizirani zadaci	Ekspertiza i profesionalna autonomija
Koordinacija	Formalna pravila i procedure	Kontinuirana saradnja i dijalog
Uloga stručnjaka	Izvršavanje unaprijed definiranih zadataka	Aktivno učestvovanje u donošenju profesionalnih odluka

Iz navedenih distinkcija proizlazi da kvalitet rada škole zavisi od stepena profesionalne povezanosti i usklađenosti aktera koji djeluju unutar ustanove. Hebib (2013a) ukazuje da razvoj škole neposredno zavisi od odnosa između

organizacijske strukture i kvaliteta profesionalne saradnje. Formalna hijerarhija osigurava stabilnost i funkcionalnost ustanove, dok razvojna dimenzija škole zahtijeva kontinuirani profesionalni dijalog, zajedničku refleksiju i kolektivnu odgovornost za unapređivanje pedagoške prakse.

Savremene teorije organizacije obrazovanja zbog toga sve češće afirmiraju koncept distribuiranog vođstva, unutar kojeg odgovornost za razvoj škole nije koncentrirana isključivo na upravljačke strukture, nego se dijeli među nastavnicima, stručnim saradnicima i drugim akterima školskog života. Takav pristup doprinosi jačanju profesionalne autonomije, osjećaja zajedničke odgovornosti i participativne kulture ustanove.

Sociološke analize profesionalnih odnosa u školama potvrđuju da kvalitet odgojno-obrazovnog rada proizlazi iz sistemske usklađenosti profesionalnih uloga, a ne samo iz individualne stručnosti pojedinaca (Lortie, 1975). Profesionalna saradnja, zajedničko planiranje i koordinirano djelovanje predstavljaju ključne pretpostavke razvoja škole kao organizacije koja uči i kontinuirano unapređuje vlastitu praksu.

Organizacijska struktura škole zbog toga ne predstavlja samo tehnički okvir rada ustanove, već i vrijednosno i pedagoški oblikovan prostor profesionalnog djelovanja. Način raspodjele odgovornosti, modeli donošenja odluka i sistemi vrednovanja rada neposredno utječu na profesionalnu motivaciju, kvalitet međuljudskih odnosa i mogućnost razvoja inovativne pedagoške prakse. Školska kultura i klima pritom predstavljaju važan organizacijski i pedagoški okvir unutar kojeg se razvijaju saradnja, osjećaj pripadnosti, povjerenje i spremnost aktera na zajedničko djelovanje i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse.

Sagledavanje škole kao organizacijske i profesionalne zajednice omogućuje dublje razumijevanje profesionalnih uloga nastavnika, pedagoga i drugih stručnih saradnika unutar savremene škole. Njihovo djelovanje oblikuje se unutar kompleksne mreže profesionalnih odnosa, institucionalnih očekivanja i razvojnih zahtjeva koji određuju granice autonomije, odgovornosti i profesionalne saradnje. Upravo kroz tu međusobnu povezanost organizacijskih procesa i profesionalnog djelovanja oblikuje se svakodnevna pedagoška stvarnost škole.

4.4. Organizacija života i rada škole

Organizacija života i rada škole predstavlja temeljni okvir funkcioniranja škole kao odgojno-obrazovne institucije te profesionalne zajednice. Kroz način organizacije školskog života oblikuju se uvjeti u kojima se odvijaju procesi učenja, podučavanja, profesionalne saradnje i svakodnevnih socijalnih interakcija. Strukturiranje vremena, prostora, profesionalnih uloga i različitih oblika rada neposredno utječe na kvalitet odgojno-obrazovnog procesa, školsku klimu i ukupnu pedagošku djelatnost škole.

Organizacija života i rada škole oblikuje se u skladu s pedagoškim načelima, razvojnim potrebama učenika i zahtjevima savremenog obrazovanja, ali je istovremeno određena i normativnim okvirom obrazovnog sistema (Ajanović i Stevanović, 1997). U tom kontekstu posebno mjesto imaju pedagoški standardi i normativi kojima se definiraju minimalni i optimalni uvjeti za realizaciju odgojno-obrazovnog rada u školama. Ovi dokumenti obuhvataju različite aspekte funkcioniranja škole, uključujući prostorne kapacitete, opremljenost učionica i specijaliziranih kabineta, kadrovske normative, organizaciju nastavnog rada i druge materijalno-tehničke pretpostavke odgojno-obrazovnog procesa.

Standardima i normativima utvrđuju se zajednički kriteriji:

- školski prostor (optimizacija pristupnosti, kvalitet uvjeta za rad i materijalizacija i oprema),
- oprema, nastavna sredstva i učila po nastavnim predmetima,
- broj učenika u odjeljenju i grupi,
- broj i struktura nastavnika,
- broj i struktura stručnih saradnika i saradnika,
- broj i struktura stručnih saradnika za podršku inkluzivnom obrazovanju,
- broj i struktura rukovodnog osoblja,
- broj i struktura ostalog osoblja za podršku funkcioniranja i rada škole;
- učenički standard,
- vannastavni i posebni programi,
- slobodne aktivnosti učenika i
- društvena i kulturna djelatnost odgojno-obrazovnih ustanova.

(Pedagoški standardi i normativi za odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi KS, 2024)

Pedagoški standardi i normativi zbog toga predstavljaju važan institucionalni okvir koji osigurava osnovne pretpostavke za kvalitetnu vremensku i prostornu organizaciju nastave, profesionalni rad nastavnika i stručnih saradnika te cjelokupno funkcioniranje škole kao razvojno usmjerene pedagoške zajednice.

U svakodnevnom školskom životu organizacija rada škole manifestira se kroz različite dimenzije odgojno-obrazovnog djelovanja: upravljanje i rukovođenje školom, vremensku i prostornu organizaciju rada, planiranje nastavnih i vannastavnih aktivnosti te osiguravanje materijalnih i tehničkih uvjeta potrebnih za realizaciju nastavnog procesa. Ovi elementi zajedno oblikuju pedagoško okruženje unutar kojeg učenici usvajaju znanja, razvijaju socijalne kompetencije i ostvaruju različite oblike međusobne interakcije. Kvalitet organizacije školskog života zbog toga neposredno utječe na pedagošku klimu škole, profesionalne odnose među akterima i mogućnosti cjelovitog razvoja učenika.

Posebno mjesto u organizaciji života i rada škole zauzima svakodnevna dinamika školskog rada. Raspored vremena, struktura nastavnih aktivnosti, organizacija školskog prostora i dostupnost nastavnih sredstava određuju ritam školskog života i značajno utječu na kvalitet odgojno-obrazovnog procesa. Savremena pedagogijska literatura naglašava da vremenska i prostorna organizacija škole ne predstavljaju neutralne tehničke kategorije, već važne pedagoške faktore koji utječu na motivaciju učenika, kvalitet interakcije i mogućnosti aktivnog učenja (Ajanović i Stevanović, 1997; Filipović, 1981). Način organizacije školskog rada zbog toga direktno oblikuje mogućnosti saradnje, participacije i razvoja podsticajne školske klime.

Organizacija života i rada škole obuhvata i širu društvenu i kulturnu dimenziju njenog djelovanja. Kroz kulturne aktivnosti, javne manifestacije, saradnju s roditeljima i povezivanje s lokalnom zajednicom škola ostvaruje svoju javnu i društvenu funkciju. Takvi oblici djelovanja doprinose jačanju osjećaja pripadnosti školskoj zajednici, razvoju socijalne odgovornosti i afirmaciji škole kao važnog kulturnog i odgojno-obrazovnog centra zajednice. U tom kontekstu posebno je značajna uloga pedagoga, koji učestvuje u planiranju, koordinaciji i unapređivanju različitih dimenzija školskog života, povezujući organizacijske procese s temeljnim pedagoškim ciljevima škole.

Tako shvaćena organizacija škole predstavlja važan okvir oblikovanja njenih pedagoških vrijednosti, odnosa i institucionalne kulture. Upravljanje i rukovođenje, vremenska i prostorna organizacija, kulturna i javna djelatnost te procesi vrednovanja i samovrednovanja čine međusobno povezane dimenzije

koje utječu na način ostvarivanja odgojno-obrazovne svrhe škole. Njihovo razmatranje usmjerava pažnju na povezanost organizacijskih struktura s kvalitetom pedagoških procesa, mogućnostima participacije i razvojem škole kao zajednice učenja. Način na koji su ove dimenzije oblikovane odražava se i na školsku kulturu i klimu, profesionalne odnose te mogućnosti kontinuiranog razvoja i unapređivanja odgojno-obrazovne prakse.

4.4.1. Upravljanje i rukovođenje školom

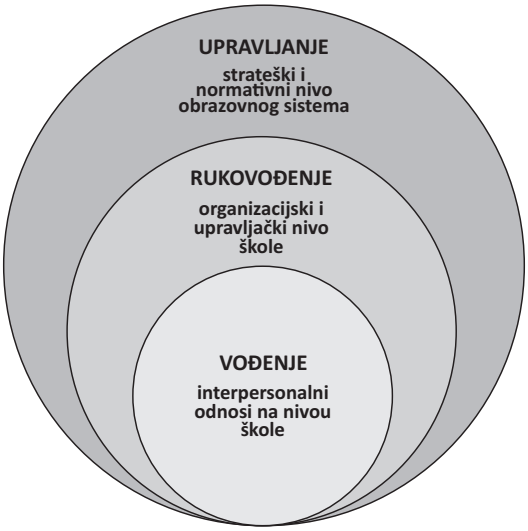
U pedagogijskoj i organizacijskoj literaturi menadžment u obrazovanju određuje se kao teorijski i praktični okvir koji objašnjava način organizacije, usmjeravanja i razvoja odgojno-obrazovnih institucija (Bush, 2011; Hoy i Miskel, 1987; Bush i Glover, 2014). Škola kao kompleksna društvena i profesionalna organizacija zahtijeva jasno strukturirane procese planiranja, organiziranja, koordinacije i vrednovanja kako bi mogla ostvarivati svoje odgojno-obrazovne ciljeve. Funkcioniranje škole pritom je određeno odnosom između obrazovnih politika, društvenih očekivanja, institucionalnih zahtjeva i profesionalne autonomije nastavnika (Hoy i Miskel, 1987), zbog čega menadžment predstavlja važan mehanizam povezivanja različitih dimenzija školskog života.

U literaturi ne postoji jedinstveno određenje obrazovnog menadžmenta, već različiti pristupi koji naglašavaju njegove pojedine dimenzije. Većina autora (Andevski, 2007; Hoy i Miskel, 1987) menadžment u obrazovanju povezuje s klasičnim funkcijama planiranja, organiziranja, vođenja i kontrole usmjerenim na racionalno korištenje ljudskih i materijalnih resursa radi ostvarivanja misije škole. Pojedini autori naglašavaju i specifične aspekte ovog procesa. Slatina (2002a) menadžment posmatra kroz komunikacijsku dimenziju i povezivanje različitih organizacijskih nivoa obrazovnog sistema, dok Bush (2011) u prvi plan stavlja strateško usmjeravanje razvoja škole i izbor odgovarajućih strategija za ostvarivanje postavljenih ciljeva. Takva razumijevanja pokazuju da menadžment u obrazovanju nadilazi okvire administrativnog upravljanja ustanovom i uključuje pedagoške, razvojne i organizacijske procese koji oblikuju kvalitet odgojno-obrazovnog rada i ukupni razvoj škole.

Savremeni pristupi obrazovnom menadžmentu naglašavaju da se organizacija rada škole ostvaruje kroz nekoliko međusobno povezanih dimenzija djelovanja, među kojima se posebno izdvajaju upravljanje, rukovođenje i vođenje. Iako se ovi pojmovi u svakodnevnoj praksi ponekad koriste kao sinonimi, u teorijskim analizama oni označavaju različite, ali međusobno povezane aspekte

funkcioniranja škole (Staničić, 2006; Bush, 2011). Njihovo jasno razlikovanje omogućuje preciznije razumijevanje profesionalnih uloga, odgovornosti i procesa donošenja odluka unutar savremene školske organizacije (Slika 3).

Upravljanje se odnosi na strateško i normativnu dimenziju organizacije škole. Ono uključuje procese planiranja razvoja ustanove, donošenja ključnih odluka, oblikovanja organizacijske strukture i uspostavljanja pravila rada koja omogućuju realizaciju odgojno-obrazovne djelatnosti (Bush i Glover, 2014). Upravljanje školom podrazumijeva i osiguravanje uvjeta za rad, racionalno korištenje resursa te usklađivanje školskog djelovanja s obrazovnim politikama i društvenim očekivanjima. U tom smislu, upravljanje predstavlja okvir unutar kojeg se definiraju ciljevi i pravci razvoja škole kao organizacije. U savremenim obrazovnim sistemima upravljanje školom sve više se povezuje sa strateškim planiranjem razvoja institucije, upravljanjem kvalitetom i izgradnjom profesionalnih zajednica učenja unutar škole.



Slika 3. *Upravljanje, rukovođenje i vođenje kao povezani nivoi obrazovne organizacije*

Rukovođenje se odnosi na operativni aspekt upravljanja i uključuje koordinaciju svakodnevnog rada škole. Ono obuhvata organizaciju nastavnog procesa, raspodjelu zadataka među zaposlenima, praćenje realizacije školskih aktivnosti i osiguravanje zakonitosti rada ustanove. Rukovođenje podrazumijeva i koordinaciju rada različitih profesionalnih skupina unutar škole, uključujući nastavnike, stručne saradnike i administrativno osoblje. U analizi funkcija školskog menadžmenta, Staničić (2006) razlikuje takozvane tvrde i meke

funkcije rukovođenja. Tvrde funkcije odnose se na formalne i administrativne zadatke rukovođenja, kao što su planiranje rada škole, organizacija nastavnog procesa, upravljanje finansijskim resursima i primjena zakonskih propisa. S druge strane, meke funkcije rukovođenja obuhvataju interpersonalne i razvojne dimenzije rada, uključujući motiviranje zaposlenika, razvoj profesionalne saradnje, komunikaciju u kolektivu, poticanje profesionalnog razvoja nastavnika i izgradnju pozitivne organizacijske kulture škole. Na ovom nivou upravljačke strukture centralno mjesto zauzima direktor škole kao ključni nosilac operativne odgovornosti i osoba zadužena za neposrednu provedbu obrazovnih politika. Upravo u načinu na koji direktor balansira između ovih formalnih i interpersonalnih zahtjeva krije se i osnova za tranziciju rukovođenja u višu, pedagošku dimenziju – vođenje.

Vođenje, pored pedagoške, predstavlja i razvojnu dimenziju školskog menadžmenta. Za razliku od upravljanja i rukovođenja, koji su primarno usmjereni na formalne strukture i operativne procedure, vođenje se fokusira na sposobnost inspiriranja, motiviranja i usmjeravanja ljudi prema zajedničkim ciljevima. U savremenim teorijama obrazovnog liderstva naglašava se da uspješna škola ne zavisi samo od administrativnih okvira, nego i od kvaliteta liderstva koje podstiče profesionalni razvoj nastavnika, saradnju unutar kolektiva i izgradnju pozitivne školske kulture (Bush, 2011; Bush i Glover, 2014). Polazište za razumijevanje ove dinamike u literaturi najčešće predstavlja klasična podjela stilova vođenja, koja razlikuje autoritarni, demokratski i *laissez-faire* stil (Lewin i sar., 1939). Autoritarni stil temelji se na strogoj kontroli i centraliziranom donošenju odluka, dok demokratski stil podrazumijeva participaciju članova organizacije, poticanje saradnje i zajedničko preuzimanje odgovornosti. Nasuprot njima, *laissez-faire* stil karakterizira minimalna intervencija rukovodstva uz prepuštanje velike autonomije zaposlenicima. Iako svaki od ovih tradicionalnih stilova pronalazi odjek u školskoj praksi, savremeni izazovi obrazovanja zahtijevaju pomak prema naprednijim modelima vođenja koji nadilaze puku kontrolu i pasivnu autonomiju.

Savremene teorije obrazovnog liderstva stoga sve više naglašavaju transformacijsko i participativno vođenje, koje se temelji na zajedničkom definiranju ciljeva, kontinuiranom profesionalnom učenju nastavnika i razvoju saradničke školske kulture (Leithwood i Jantzi, 2006). Ovako koncipiran pristup predstavlja ključan iskorak prema modelima voditeljskog upravljanja u čijem je središtu odnos uzajamnog povjerenja između rukovodstva i zaposlenika. Unutar ove paradigme posebno je plodotvorna distinkcija između tradicionalne

uloge "šefa" i savremene uloge "voditelja". Polazeći od vlastite teorije izbora, Glasser (1994) naglašava da pojedinci ostvaruju svoj maksimum u okruženju koje uvažava i zadovoljava njihove temeljne psihološke potrebe za moći, pripadanjem, slobodom i zabavom. Dok se tradicionalni šef primarno oslanja na rigidnu kontrolu, prisilu i hijerarhijsku moć, voditelj se fokusira na izgradnju odnosa povjerenja, poticanje saradnje i inkluzivno donošenje odluka. Ovaj model počiva na premisi da zaposlenici pružaju znatno viši kvalitet rada kada osjećaju istinsku pripadnost organizaciji i kada su aktivno uključeni u njen razvoj. Takav pristup dobiva poseban značaj u odgojno-obrazovnom kontekstu, gdje škola prestaje biti isključivo administrativna institucija i prerasta u živu zajednicu učenja i profesionalnog razvoja. Ključne razlike između ovih dvaju upravljačka usmjerenja, koje direktno determiniraju kreiranje stimulativnog školskog ambijenta, sistematizirane su u Tabeli 12.

Tabela 12. *Paradigmatski zaokret u upravljanju školom: od šefa do voditelja* (adaptirano prema Glasser, 1994)

Dimenzija	**Tradicionalni "šef"**	**Savremeni "voditelj"**
Izvor moći	Autoritet i položaj	Povjerenje i stručnost
Metoda	Prisila i kontrola	Motivacija i podrška
Fokus	Zadatak i procedura	Ljudi i odnosi
Rezultat	Strah i formalno izvršenje	Pripadnost i kvalitet

Prikazane razlike ukazuju na značajnu promjenu u razumijevanju škole i školskog menadžmenta. Savremena škola sve manje se zasniva na modelima rigidne kontrole i hijerarhijskog autoriteta, a sve više razvija obilježja saradničke i razvojno usmjerene zajednice u kojoj kvalitet rada zavisi od profesionalnih odnosa, međusobnog povjerenja i zajedničke odgovornosti za odgojno-obrazovni proces. U takvom kontekstu mijenja se i uloga direktora škole, koji više nije samo administrator zadužen za formalno funkcioniranje ustanove, već pedagoški i razvojni lider usmjeren na unapređivanje kvaliteta rada škole.

Pored osiguravanja zakonitosti rada, organizacije nastavnog procesa i upravljanja ljudskim resursima, direktor škole aktivno podstiče profesionalno učenje nastavnika, razvoj saradničkih odnosa i izgradnju pozitivne školske kulture usmjerene na kontinuirano unapređivanje kvaliteta obrazovanja (Bush, 2011; Staničić, 2006). Savremeni pristupi školskom liderstvu posebno naglašavaju značaj stvaranja podsticajnog profesionalnog okruženja u kojem

nastavnici, stručni saradnici i drugi akteri škole zajednički učestvuju u planiranju, donošenju odluka i razvoju odgojno-obrazovne prakse. Takvo razumijevanje rukovođenja školom zahtijeva usku saradnju direktora sa stručnim saradnicima, naročito pedagogom, čija profesionalna uloga povezuje organizacijske procese s pedagoškim ciljevima škole. Pedagog pritom učestvuje u planiranju razvoja škole, unapređivanju profesionalne saradnje i usklađivanju svakodnevne školske prakse s razvojnim potrebama učenika i nastavnika.

Brojna empirijska istraživanja potvrđuju da kvalitet rukovođenja i vođenja značajno utječe na uspješnost škole. Analize različitih obrazovnih sistema pokazuju da škole koje razvijaju participativne i transformacijske modele liderstva ostvaruju bolje rezultate u području školske klime, profesionalnog razvoja nastavnika i postignuća učenika (Leithwood i Jantzi, 2006; Robinson i sar., 2008). Efikasnost školskog menadžmenta pritom zavisi od jasno definiranih razvojnih ciljeva, inkluzivnog načina odlučivanja i sposobnosti koordinacije rada različitih profesionalnih skupina unutar škole.

Zbog toga savremeni obrazovni sistemi sve više naglašavaju potrebu za profesionalizacijom rukovodećih funkcija u obrazovanju. Upravljanje školom zahtijeva kompetencije koje, pored pedagoških znanja, uključuju organizacijske i komunikacijske vještine, sposobnost strateškog planiranja i razumijevanje obrazovnih politika. U skladu s tim razvijaju se specijalizirani programi osposobljavanja i kontinuiranog stručnog usavršavanja direktora i drugih nosilaca rukovodećih funkcija u obrazovanju (Bush, 2011; Staničić, 2006; Slatina, 2002b; Hoy i Miskel, 1987). Efikasno upravljanje, rukovođenje i vođenje predstavljaju važan preduvjet za stvaranje škole koja kroz kvalitetnu organizaciju rada, profesionalnu saradnju i razvojnu školsku kulturu može ostvarivati svoju odgojno-obrazovnu misiju i doprinositi cjelovitom razvoju učenika.

4.4.2. Vremenska i prostorna organizacija škole

Vremenska i prostorna organizacija predstavljaju materijalnu i ritmičku arhitekturu unutar koje se operacionaliziraju svi strateški i upravljački procesi škole. U pedagoškom kontekstu prostor i vrijeme ne mogu se posmatrati kao neutralne ili puko logističke kategorije. Oni djeluju kao kontinuirani, implicitni faktori – često nazivani "nijemim pedagozima" – koji snažno oblikuju dinamiku pažnje, motivacijske tokove i opći kvalitet interakcije unutar školske zajednice. Način na koji odgojno-obrazovna ustanova pristupa strukturiranju ovih resursa direktno odražava njenu dubinsku pedagošku filozofiju (Vrcelj,

2000). Umjesto čisto tehničkog rasporeda, prostorno-vremenski okviri manifestiraju stvarnu organizacijsku kulturu, postavljajući implicitne granice profesionalne autonomije nastavnika, obima saradnje i stepena slobode koji je omogućen učenicima u svakodnevnom radu.

4.4.2.1. *Vremenska organizacija: od standardizacije k pedagoškoj fleksibilnosti*

Vremenska organizacija škole predstavlja strukturalnu i ritmičku osnovu odgojno-obrazovnog procesa, unutar koje se usklađuju institucionalni zahtjevi, razvojne specifičnosti učenika i didaktički ciljevi nastave. Historijski temelji ovog sistema vežu se za uspostavljanje razredno-časovnog modela Jana Amosa Komenskog, koji je u djelu *Didactica Magna* postavio načela sistematičnog raspoređivanja vremena i organizacije rada prema unaprijed definiranom kalendaru (Komenski, 1954). Ovaj pristup omogućio je masovnu dostupnost i standardizaciju obrazovanja, unio jasan organizacijski red u školske sisteme te osigurao ekonomičnost i plansku realizaciju nastavnih programa, što i danas predstavlja stabilan i funkcionalan oslonac rada većine savremenih škola.

Ova organizacijska struktura operacionalizira se kroz nekoliko nivoa temporalnog planiranja: makronivo (strukturiranje školske godine kroz nastavne periode i odmore), mezonivo (organizacija radne sedmice) i mikronivo (dnevni raspored časova, trajanje nastavnih jedinica i artikulacija nastavnih i vannastavnih aktivnosti). Kako ističe Terhart (2001), tradicionalna struktura nastavnog časa pruža neophodan stepen institucionalne sigurnosti, predvidljivosti i jasnoće, što olakšava upravljanje odgojno-obrazovnim procesom i osigurava ravnomjernu raspodjelu nastavnih sadržaja. Klasifikacija i uokvirivanje znanja unutar fiksnih vremenskih jedinica pomažu održavanju discipline i kontinuiteta rada te predstavljaju provjereni mehanizam školske organizacije.

Savremene društvene promjene, ubrzan tehnološki razvoj i transformacija strukture znanja podstakli su preispitivanje rigidnosti tradicionalnih vremenskih okvira školskog rada. Savremeni pristupi organizaciji školskog vremena usmjereni su prema prilagođavanju razredno-časovnog sistema i uvođenju veće pedagoške fleksibilnosti u skladu s promjenama u učenju, podučavanju i obrazovnom okruženju. Dodatnu relevantnost ovom pitanju daje generacija *Alpha*, čije se odrastanje odvija u okruženju intenzivne prisutnosti digitalnih tehnologija, brzog pristupa informacijama i različitih oblika interaktivne komunikacije. Takav generacijski kontekst otvara pitanja usklađenosti tradicionalne

vremenske organizacije škole s načinima na koje savremeni učenici pristupaju informacijama, komuniciraju, održavaju pažnju i sudjeluju u učenju.

Savremeno obrazovanje sve više naglašava razvoj kritičkog mišljenja, saradničkog učenja i sposobnosti rješavanja kompleksnih problema, što zahtijeva fleksibilnije upravljanje školskim vremenom i prilagođavanje organizacije rada različitim oblicima učenja. Transformacija školskog vremena usmjerena je na smanjenje kognitivnog zamora i dublje metodičko procesiranje sadržaja, što se u praksi ostvaruje kroz nekoliko ključnih pravaca (Hargreaves, 2001; OECD, 2006, 2013):

- implementacija integriranih vremenskih cjelina (blok-nastava): spajanjem nastavnih časova smanjuje se broj dnevnih tranzicija između različitih predmeta, čime se dobiva kontinuirano vrijeme potrebno za realizaciju složenijih oblika rada, poput projektne nastave, laboratorijskih istraživanja ili simulacija, koje je teško cjelovito izvesti unutar standardnog časa,
- uvažavanje biopedagoških ritmova i psihofizičkih zakonitosti učenja: planiranje nastavnog dana podrazumijeva praćenje prirodnih oscilacija pažnje i krivulje umora kod učenika, što zahtijeva ravnomjernu smjenu intelektualnog, motoričkog i kreativnog napora. Unutar ovog domena, pedagog škole preuzima funkciju stručnog analitičara koji kroz praćenje higijensko-pedagoških uvjeta osigurava razvojno primjeren raspored aktivnosti,
- pedagoško vrednovanje neformalnog vremena: školske pauze i slobodno vrijeme prepoznaju se kao značajni prostori socijalnog učenja i interakcije. Kroz ove vremenske periode učenici spontano razvijaju komunikacijske vještine i grade međusobne odnose, što direktno doprinosi razvoju pozitivne školske klime.

Međuzavisnost vremenske organizacije i materijalnih uvjeta rada ukazuje na to da se temporalna fleksibilnost ne može posmatrati izolirano od prostornog konteksta škole. Implementacija adaptivnih rasporeda i integriranih vremenskih blokova ostvaruje puni pedagoški potencijal tek kada je sistemski usklađena s fleksibilnim prostornim rješenjima koja podržavaju različite oblike kretanja i grupiranja učenika (OECD, 2006). Analiza vremenskih struktura zbog toga prirodno vodi k razmatranju prostorne organizacije škole, u kojoj fizičko okruženje nije samo mjesto realizacije nastave nego aktivan pedagoški faktor koji utječe na organizaciju učenja, interakciju i kvalitet odgojno-obrazovnog procesa.

4.4.2.2. *Prostor i materijalni uvjeti: arhitektura kao pedagoški faktor*

Prostorna organizacija škole i materijalni uvjeti rada predstavljaju važan okvir unutar kojeg se ostvaruje odgojno-obrazovni proces. Način oblikovanja školskog prostora neposredno utječe na organizaciju nastave, kvalitet interakcije, mogućnosti saradnje i ukupnu školsku klimu. Tradicionalni model učionice, zasnovan na fiksnom rasporedu klupa usmjerenih prema nastavniku, prvenstveno podržava frontalni oblik rada i jednosmjernu komunikaciju, osiguravajući preglednost, organizacijsku stabilnost i lakše upravljanje nastavnim procesom (Terhart, 2001). Takva organizacija prostora omogućuje efikasnu realizaciju nastavnih sadržaja, ali istovremeno ograničava fleksibilnije oblike rada, saradničko učenje i aktivnije uključivanje učenika u nastavni proces.

Noviji pedagoški pristupi prostor škole posmatraju kao važan element odgojno-obrazovnog okruženja koji oblikuje odnose između učenika, nastavnika i sadržaja učenja (OECD, 2013a). Školski prostor zbog toga ne predstavlja samo mjesto izvođenja nastave, već dio šire organizacije školskog života koji usmjerava obrasce komunikacije, saradnje i participacije učenika. Analize međunarodnih praksi pokazuju da razvoj fleksibilnijih i funkcionalno prilagodljivih prostora podrazumijeva nekoliko međusobno povezanih pravaca organizacije:

- Modularnost prostora i diferencijacija aktivnosti: savremeni modeli organizacije škole sve više napuštaju koncept jednonamjenskih učionica i razvijaju fleksibilne prostorne zone prilagođene različitim oblicima rada i učenja (OECD, 2006). Upotreba pomičnog namještaja, mobilnih pregrada i multifunkcionalnih prostora omogućuje prilagođavanje ambijenta projektnom radu, kooperativnom učenju, individualnom istraživanju i direktnoj instrukciji (Nair i Fielding, 2009; OECD, 2013a, 2019a). Takva organizacija prostora podstiče saradnju, veću aktivnost učenika i raznovrsnije metode i oblike rada,
- Reorganizacija neformalnih prostora i proširivanje okruženja za učenje: hodnici, biblioteke, zajednički prostori i ulazni holovi sve češće se organiziraju kao produženi prostori učenja i socijalne interakcije. Ovi prostori prestaju biti isključivo tranzitne zone i postaju mjesta vršnjačke saradnje, prezentacije učeničkih radova i neformalnog učenja (Nair i Fielding, 2009). Istovremeno, vanjski prostori škole, školski vrtovi, kulturne ustanove i naučni centri uključuju se u odgojno-obrazovni proces kao prošireni resursi učenja koji povezuju školu sa zajednicom i svakodnevnim životom učenika (OECD, 2013a),

– Fizički uvjeti kao podrška učenju i dobrobiti učenika: istraživanja ukazuju na povezanost kvaliteta školskog ambijenta i obrazovnih postignuća učenika (OECD, 2006). Prirodna osvijetljenost, kvalitet zraka, akustika, temperaturni uvjeti i estetsko uređenje prostora utječu na pažnju, motivaciju i opću dobrobit učenika i nastavnika. Posebno se naglašava značaj inkluzivno oblikovanog prostora koji omogućuje različite oblike učenja i pruža mogućnost senzornog rasterećenja i refleksije tokom školskog dana.

Usklađivanje prostornih rješenja sa savremenim spoznajama o učenju i socijalnoj dinamici škole omogućuje stvaranje okruženja u kojem fizička struktura podržava pedagoške ciljeve ustanove (OECD, 2013a). Personalizacija prostora kroz izlaganje učeničkih radova, oblikovanje zajedničkih zona i stvaranje ambijenta koji podstiče saradnju doprinosi razvoju osjećaja pripadnosti školi i jačanju pozitivne školske kulture.

Prostorni identitet škole i materijalni uvjeti rada predstavljaju i važnu dimenziju skrivenog kurikuluma. Vrijednosti poput saradnje, participacije, demokratičnosti i aktivnog učenja reflektiraju se kroz način organizacije prostora, dostupnost resursa i atmosferu koja podstiče istraživanje, komunikaciju i međusobno poštovanje. Kada su prostorna organizacija i vremenska struktura škole usklađene s razvojnim potrebama učenika i savremenim pedagoškim pristupima, škola dobiva mogućnost da razvija podsticajno, inkluzivno i razvojno usmjereno okruženje za učenje.

4.4.3. Kulturna i javna djelatnost škole

Savremeni pedagogijski pristupi školu određuju kao važan socijalni i kulturni prostor u kojem se oblikuju vrijednosti, identiteti i obrasci društvene komunikacije. Škola pritom ne ostvaruje svoju ulogu samo kroz nastavni proces, nego i kroz cjelokupan sistem odnosa, aktivnosti i iskustava koji oblikuju svakodnevni život učenika i nastavnika. Deal i Peterson (2009) školsku kulturu opisuju kao skup zajedničkih vrijednosti, tradicija, simbola i obrazaca ponašanja koji utječu na način funkcioniranja škole i kvalitet međuljudskih odnosa unutar nje. Ovi elementi snažno određuju profesionalnu motivaciju nastavnika, osjećaj pripadnosti školskoj zajednici i opći kvalitet odgojno-obrazovnog rada.

Kulturna dimenzija škole vidljiva je u svakodnevnoj komunikaciji, odnosima među članovima kolektiva, saradnji s roditeljima i načinu na koji škola oblikuje zajedničke norme i vrijednosti. Stoll (1998) školu opisuje kao dinamičan socijalni konstrukt čiju stabilnost održavaju komunikacijska klima, zajednički

vrijednosni okvir i razvijeni osjećaj zajedničke odgovornosti. Ritualima, tradicijama i svakodnevnim oblicima interakcije postepeno se oblikuje identitet ustanove, dok učenici kroz takva iskustva razvijaju saradnju, participaciju, solidarnost i društvenu odgovornost. Kulturna dimenzija škole zbog toga predstavlja važan dio ukupnog odgojno-obrazovnog djelovanja.

Kulturna djelatnost škole obuhvata različite umjetničke, kreativne i društvene aktivnosti kroz koje učenici razvijaju estetsku osjetljivost, kreativnost i sposobnost izražavanja. Školske priredbe, izložbe, dramski programi, literarne aktivnosti i projekti očuvanja lokalne i nacionalne baštine omogućuju povezivanje nastavnih sadržaja s kulturnim iskustvima i društvenim vrijednostima zajednice. Kroz ovakve aktivnosti učenici aktivno učestvuju u kulturnom životu škole, razvijaju osjećaj pripadnosti zajednici i stječu iskustva javnog predstavljanja vlastitog rada. Kulturna djelatnost na taj način postaje sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa i doprinosi razvoju cjelovitog identiteta učenika.

Javna djelatnost škole ostvaruje se kroz saradnju s ustanovama i organizacijama iz šire društvene zajednice. Partnerstva s muzejima, bibliotekama, galerijama, pozorištima i drugim kulturnim institucijama proširuju prostor učenja i omogućuju učenicima neposredan kontakt s kulturnim sadržajima i društvenim iskustvima. Saradnja sa zdravstvenim ustanovama doprinosi razvoju zdravstvene pismenosti, preventivnih programa i očuvanju mentalnog zdravlja učenika (Gross i sar., 2015). Aktivnosti realizirane u saradnji s policijskim i sigurnosnim službama usmjerene su na razvoj građanske odgovornosti, prevenciju nasilja i jačanje sigurnosti školskog okruženja.

Povezivanjem s lokalnom zajednicom i organizacijama civilnog društva škola učenicima omogućuje iskustva učenja koja nadilaze granice učionice i nastavnih sadržaja. Istraživanja pokazuju da kvalitetna saradnja između škole, obitelji i zajednice pozitivno utječe na školsku klimu, socijalne kompetencije učenika i ukupni kvalitet školskog života (Gross i sar., 2015; Stefanski i sar., 2016). Poseban značaj ovakvi oblici saradnje imaju za učenike u riziku od socijalne isključenosti, jer doprinose razvoju mreže podrške i jačanju osjećaja pripadnosti školi i zajednici (Valli i sar., 2016). Takvi oblici povezivanja dodatno potvrđuju širu odgojnu i društvenu ulogu škole u savremenom društvu.

Kulturna i javna djelatnost škole predstavljaju važan izraz njene društvene odgovornosti i pedagoške orijentacije. Vrijednosti koje škola razvija u odgojno-obrazovnom procesu postaju vidljive u odnosima sa zajednicom,

uključivanju učenika u društveni život te stvaranju prostora za participaciju, dijalog i zajedničko djelovanje. Ovakve aktivnosti doprinose razvoju kulturne prepoznatljivosti škole i afirmaciji njene uloge kao aktivnog učesnika društvenog i kulturnog razvoja zajednice u kojoj djeluje. Ostvarivanje ovako široko postavljenih odgojno-obrazovnih i društvenih ciljeva pretpostavlja kontinuirano praćenje kvaliteta rada škole i spremnost na kritičko preispitivanje vlastite prakse. Upravo iz te potrebe razvijaju se procesi vrednovanja i samovrednovanja rada škole kao važni mehanizmi njenog profesionalnog i razvojnog unapređivanja.

4.4.4. Vrednovanje i samovrednovanje rada škole

U savremenim obrazovnim sistemima vrednovanje rada škole predstavlja važan mehanizam praćenja, procjenjivanja i unapređivanja kvaliteta odgojno-obrazovnog rada. Procesi vrednovanja omogućuju sistematsko prikupljanje i analizu podataka o različitim dimenzijama školskog života, uključujući nastavnu praksu, organizaciju rada škole, profesionalne odnose i postignuća učenika. Na osnovu takvih uvida, škola dobiva mogućnost prepoznavanja svojih razvojnih potreba, jačanja profesionalnih kapaciteta i unapređivanja kvaliteta rada u skladu sa savremenim pedagoškim zahtjevima (Vilotijević, 1992). Savremeni pristupi upravljanju kvalitetom vrednovanje povezuju s kontinuiranom refleksijom i analizom neposredne pedagoške prakse, pri čemu ono postaje sastavni dio organizacijskog učenja i razvoja škole (B. Hopkins, 2011). Njegova razvojna vrijednost posebno dolazi do izražaja kada prikupljeni podaci postaju osnova za profesionalni dijalog, planiranje promjena i zajedničko preispitivanje kvaliteta odgojno-obrazovnog rada.

Unutar ovog evaluacijskog okvira izdvajaju se vanjsko vrednovanje i samovrednovanje škole kao međusobno povezani i komplementarni procesi. Vanjsko vrednovanje omogućuje sagledavanje usklađenosti rada škole s utvrđenim standardima i obrazovnim ciljevima te pruža podatke relevantne za praćenje kvaliteta na nivou obrazovnog sistema. Samovrednovanje je usmjereno na unutrašnju analizu rada škole, prepoznavanje njenih snaga i razvojnih potreba te jačanje profesionalne odgovornosti i autonomije školskih aktera (MacBeath i Mortimore, 2001). Povezivanje vanjske i unutrašnje perspektive može pružiti širu osnovu za razumijevanje kvaliteta škole i planiranje njenog razvoja. Uspješnost takvog sistema povezana je s uspostavljanjem odgovarajućeg odnosa između zahtjeva za odgovornošću i potrebe škole za profesionalnim

razvojem (MacBeath i Mortimore, 2001). Na taj način vrednovanje se može razvijati kao proces koji povezuje sistemske zahtjeve, profesionalnu refleksiju i razvojne potrebe škole.

Procesi vrednovanja istovremeno otvaraju važna pitanja o tome šta se smatra kvalitetom obrazovanja i na koji način se taj kvalitet može pouzdano procjenjivati. Snažno oslanjanje na standardizirane pokazatelje, rezultate testiranja i unaprijed definirane ishode učenja može usmjeriti pažnju prema dimenzijama obrazovanja koje je moguće jednostavnije mjeriti i međusobno uspoređivati. Takav evaluacijski okvir može ostaviti manje prostora za složenije aspekte školskog života, uključujući kvalitet međuljudskih odnosa, školsku kulturu i klimu, emocionalni i socijalni razvoj učenika, participaciju, kreativnost i specifičnosti lokalnog konteksta. Ishodi učenja imaju važnu funkciju u usmjeravanju i praćenju obrazovnog procesa, dok njihova dominantna upotreba kao kriterija kvaliteta može suziti razumijevanje odgojno-obrazovne svrhe škole. Kvalitet škole stoga zahtijeva višedimenzionalno sagledavanje koje uključuje rezultate učenja, procese koji do tih rezultata vode i širi pedagoški i socijalni kontekst u kojem se obrazovanje odvija.

Standardizacija vrednovanja povezana je i s pitanjem odnosa između uporedivosti rezultata i uvažavanja specifičnosti pojedine škole. Jedinstveni standardi omogućuju praćenje određenih pokazatelja na nivou sistema, dok škole djeluju u različitim socijalnim, kulturnim, ekonomskim i organizacijskim uvjetima koji utječu na njihove procese i rezultate. Interpretacija evaluacijskih podataka stoga zahtijeva uvažavanje konteksta u kojem su rezultati ostvareni i ograničenja pojedinih pokazatelja kvaliteta. Posebnu pažnju zahtijeva mogućnost da izražen pritisak na mjerljive rezultate usmjeri djelovanje škole prema ispunjavanju indikatora i postizanju poželjnih rezultata vrednovanja, uz smanjivanje prostora za pedagoške procese čiji se doprinos teže neposredno kvantificira. Kritičko sagledavanje standardizacije zato postaje važno za očuvanje razvojne i pedagoške funkcije vrednovanja.

Razvojno usmjeren sistem vrednovanja kvalitet škole sagledava kroz više izvora podataka i različite dimenzije njena djelovanja. Vanjsko vrednovanje, samovrednovanje, profesionalna refleksija i uvažavanje perspektiva učenika, nastavnika, roditelja i drugih aktera mogu zajedno pružiti cjelovitiju sliku školskog života. Vrednovanje time dobiva smisao kao proces kritičkog razumijevanja vlastite prakse i donošenja utemeljenih razvojnih odluka. Njegova pedagoška vrijednost zavisi od načina na koji se rezultati interpretiraju, kontekstualiziraju i koriste u procesu unapređivanja škole.

4.4.4.1. *Vanjsko vrednovanje*

Vanjsko vrednovanje odnosi se na procjenu kvaliteta rada škole koju provode nadležne institucije obrazovnog sistema. Ovaj proces zasniva se na potrebi za nezavisnom i objektivnom ekspertizom koja nadilazi unutrašnju perspektivu same ustanove, omogućujući sagledavanje školskog rada iz šire i neutralnije pozicije (Vilotijević, 1992). Primjenom standardiziranih kriterija i indikatora osiguravaju se validni podaci o uspješnosti škole u društvenom i obrazovnom kontekstu.

Cilj vanjskog vrednovanja jeste procijeniti u kojoj mjeri škola ostvaruje ciljeve obrazovne politike, kako primjenjuje obrazovne standarde i kakvi su rezultati njenog odgojno-obrazovnog djelovanja. Takvo vrednovanje ima istovremeno razvojnu i korektivnu funkciju jer omogućuje identifikaciju područja koja zahtijevaju unapređenje, ali i prepoznavanje primjera kvalitetne prakse. Na taj način obrazovne vlasti stječu uvid u funkcioniranje školskog sistema i dobivaju osnovu za planiranje mjera usmjerenih k unapređenju kvaliteta obrazovanja.

U savremenim obrazovnim sistemima vanjsko vrednovanje predstavlja važan mehanizam osiguravanja kvaliteta (engl. *quality assurance*), budući da omogućuje sistematsko praćenje rada škola i usklađivanje njihovog djelovanja s nacionalnim obrazovnim politikama i standardima (OECD, 2013b). Time se jača transparentnost rada javnih ustanova i povjerenje društvene zajednice u obrazovni sistem (Ehren i sar., 2013). Izgradnja takvog povjerenja, međutim, direktno zavisi od širine i obuhvatnosti samog procesa procjene.

Upravo zbog toga savremeni modeli vanjskog vrednovanja više ne izoliraju školu iz njenog konteksta, već se oslanjaju na teorije obrazovne efektivnosti prema kojima se škola posmatra kao dinamičan i otvoren sistem čija se uspješnost ne može procjenjivati jednostrano, već kroz međusobni odnos uvjeta rada, odgojno-obrazovnih procesa i postignutih rezultata (Creemers i Kyriakides, 2008; Sammons i sar., 1995; Scheerens, 2016). U skladu s tim, vanjsko vrednovanje obuhvata različite dimenzije školskog rada, među kojima se najčešće procjenjuju:

- ostvarivanje ciljeva i ishoda odgoja i obrazovanja,
- kvalitet nastave i procesa učenja,
- postignuća učenika,
- školsko ozračje i međuljudski odnosi,
- organizacija školskog života i rada,
- upravljanje i rukovođenje školom,
- profesionalni razvoj nastavnika i stručnih saradnika,

– saradnja škole s roditeljima i lokalnom zajednicom,
– materijalni i prostorni uvjeti rada škole.

Budući da se kvalitet škole oblikuje kroz međudjelovanje različitih pedagoških, organizacijskih i društvenih faktora, savremeno vanjsko vrednovanje zasniva se na kombinaciji različitih metoda i izvora podataka (Scheerens, 2016; Stoll i Fink, 2000). U praksi to uključuje analizu školske dokumentacije, neposredan uvid u nastavni proces, razgovore s nastavnicima i rukovodstvom škole, anketiranje učenika i roditelja te analizu učeničkih postignuća. Kombiniranjem različitih izvora podataka moguće je dobiti cjelovitiju sliku o kvalitetu rada škole i preciznije identificirati područja koja zahtijevaju unapređenje. Takav pristup sprječava redukcionističko razumijevanje kvaliteta škole i omogućuje sagledavanje složenosti školskog života i rada.

Važno je naglasiti da savremeni pristupi vanjskom vrednovanju ovaj proces sve manje posmatraju isključivo kao mehanizam kontrole, a sve više kao instrument podrške razvoju škole. Rezultati vrednovanja trebaju služiti kao osnova za planiranje razvojnih aktivnosti, unapređenje nastavne prakse i jačanje profesionalnih kompetencija nastavnika i stručnih saradnika (Hattie, 2009). U tom smislu, vrednovanje postaje važan element razvoja škole kao organizacije koja uči, jer omogućuje refleksiju o postojećim praksama i usmjerava promjene prema unapređenju kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa (D. Hopkins, 2001). Kada se rezultati vrednovanja koriste kao osnova za razvojno planiranje i profesionalno učenje, evaluacija dobiva i širi sistemski značaj koji nadilazi individualni nivo škole.

Na taj način vanjsko vrednovanje doprinosi jačanju transparentnosti i javne odgovornosti (engl. *accountability*) u obrazovnom sistemu. Njegovi rezultati mogu predstavljati važan podsticaj za strateško planiranje školskog razvoja i profesionalno učenje nastavnika, posebno kada se koriste kao osnova za kontinuirano unapređenje rada škole (Fullan, 2007). Primjena ovih načela u praksi zavisi od načina na koji su sistemi osiguravanja kvaliteta institucionalno organizirani unutar pojedinih obrazovnih konteksta.

U bosanskohercegovačkom obrazovnom kontekstu vanjsko vrednovanje razvija se kroz okvire koje uspostavlja Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje,[2] u saradnji s entitetskim i kantonalnim obrazovnim vla-

[2] Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (APOSO) je samostalna upravna organizacija na nivou Bosne i Hercegovine, nadležna za razvoj zajedničkih jezgri nastavnih planova i programa, standarda postignuća i kvaliteta te koordinaciju aktivnosti u području osiguravanja kvaliteta obrazovanja.

stima. S obzirom na decentraliziranu strukturu obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini, procesi osiguravanja kvaliteta oblikuju se kroz saradnju različitih nivoa upravljanja obrazovanjem. Kroz razvoj standarda kvaliteta i evaluacijskih instrumenata nastoji se osigurati usklađenost kriterija vrednovanja i veća komparabilnost podataka prikupljenih u različitim obrazovnim sredinama. Na taj način vanjsko vrednovanje u bosanskohercegovačkom obrazovnom sistemu nastoji povezati međunarodne modele osiguravanja kvaliteta sa specifičnostima lokalnog obrazovnog konteksta.

Međutim, iako vanjsko vrednovanje pruža važan sistemski uvid i objektivnu perspektivu kvaliteta rada škole, održivo unapređenje odgojno-obrazovne prakse nije moguće bez aktivnog angažmana samih aktera unutar škole. Upravo zato savremeni koncepti osiguravanja kvaliteta sve veći značaj pridaju samovrednovanju kao procesu kroz koji škola preuzima odgovornost za vlastiti razvoj, profesionalno učenje i kontinuirano unapređenje pedagoške prakse.

4.4.4.2. *Unutrašnje vrednovanje ili samovrednovanje*

Samovrednovanje svoju razvojnu vrijednost ostvaruje kroz sistematsko preispitivanje kvaliteta odgojno-obrazovnog rada i aktivno uključivanje školskih aktera u procese procjene i unapređivanja vlastite prakse. Njegovo provođenje obuhvata prikupljanje i analizu podataka, prepoznavanje snaga i razvojnih potreba škole te određivanje prioriteta i pravaca daljnjeg razvoja.

Specifičnost samovrednovanja ogleda se u tome što se proces procjene odvija unutar same institucije, pri čemu škola preuzima aktivnu ulogu u sagledavanju i usmjeravanju vlastitog razvoja (MacBeath, 1999). Takav pristup omogućuje nastavnicima, stručnim saradnicima i drugim akterima školskog života da neposredno sudjeluju u analizi kvaliteta rada, prepoznavanju područja koja zahtijevaju unapređivanje i planiranju razvojnih aktivnosti.

Savremene teorije razvoja škole naglašavaju da samovrednovanje ima ključnu ulogu u izgradnji škole kao organizacije koja uči. Stoll i Fink (2000) ističu da se održiv razvoj škole ne može ostvariti bez sistematskog preispitivanja vlastite prakse i razvoja profesionalne kulture u kojoj nastavnici kontinuirano analiziraju i unapređuju svoj rad. U sličnom kontekstu, Fullan (2007) naglašava da je trajni napredak škole moguć prvenstveno kroz jačanje njenih unutrašnjih kapaciteta. Samovrednovanje zato ne predstavlja samo evaluacijsku proceduru, nego i važan mehanizam profesionalnog učenja i razvoja kulture

kvaliteta u školi. Ono omogućuje školi da prepozna i unaprijedi pedagoške prakse koje imaju najveći utjecaj na učenje i postignuća učenika (Hattie, 2009). Na taj način razvoj škole sve više počiva na refleksiji, analizi i dokazima, a sve manje na intuitivnim procjenama i izoliranim intervencijama.

Samovrednovanje se najčešće organizira kao cikličan i kontinuiran proces koji uključuje prikupljanje podataka, njihovu analizu i interpretaciju, planiranje razvojnih aktivnosti te praćenje efekata provedenih promjena. U tom procesu, škola koristi različite izvore podataka, uključujući školsku dokumentaciju, učenička postignuća, anketiranje nastavnika, učenika i roditelja te neposredan uvid u nastavni proces (MacBeath, 1999; Bezinović i sar., 2010). Područja samovrednovanja uglavnom odgovaraju dimenzijama koje mogu biti predmet i vanjskog vrednovanja škole, što uključuje kvalitet nastave i procesa učenja, postignuća učenika, školsku ozračje i međuljudske odnose, organizaciju školskog života, profesionalni razvoj nastavnika i stručnih saradnika te saradnju škole s roditeljima i lokalnom zajednicom. Razlika između vanjskog vrednovanja i samovrednovanja ne ogleda se prvenstveno u predmetu vrednovanja, nego u perspektivi i svrsi samog procesa. Dok je vanjsko vrednovanje usmjereno na procjenu kvaliteta rada škole iz perspektive obrazovnog sistema, samovrednovanje omogućuje školi da iz vlastite profesionalne perspektive reflektira o svojoj praksi i planira razvojne promjene usmjerene na unapređenje odgojno-obrazovnog procesa (MacBeath, 1999; Bezinović i sar., 2010). Savremeni sistemi osiguravanja kvaliteta sve više naglašavaju potrebu povezivanja vanjskog vrednovanja i samovrednovanja škole. OECD (2013) ističe da učinkoviti sistemi evaluacije podrazumijevaju razvoj institucionalnih kapaciteta škole za prikupljanje, analizu i interpretaciju podataka o vlastitom radu, kao i donošenje razvojnih odluka zasnovanih na relevantnim pokazateljima.

Modeli i alati samovrednovanja rada škole

U pedagoškoj praksi razvijeni su različiti modeli i alati koji podržavaju procese samovrednovanja škole u pojedinim područjima njenog djelovanja. Takvi modeli omogućuju školama da na sistematičan način analiziraju vlastitu praksu, procijene kvalitet različitih aspekata školskog života i planiraju razvojne aktivnosti usmjerene na unapređenje odgojno-obrazovnog procesa. Savremena pedagoška praksa posebno naglašava modele usmjerene na inkluzivnost obrazovanja i digitalnu zrelost škole, budući da upravo ova područja predstavljaju važne prioritete savremenih obrazovnih politika.

Jedan od značajnih pristupa samovrednovanju u području inkluzivnog obrazovanja predstavlja Indeks inkluzivnosti (engl. *Index for Inclusion*), koji su razvili Tony Booth i Mel Ainscow. Ovaj model zasniva se na ideji da inkluzivno obrazovanje podrazumijeva obrazovanje dostupno i relevantno za sve učenike, bez obzira na njihove individualne specifičnosti, fizičke ili kognitivne prepreke ili socioekonomski status. Pri tome se različitost posmatra kao vrijedan pedagoški resurs, a ne kao prepreka učenju. Indeks inkluzivnosti pruža školama okvir za sistematsko promišljanje i analizu vlastite prakse kroz tri međusobno povezane dimenzije: razvoj inkluzivne školske kulture, oblikovanje inkluzivnih politika i razvoj inkluzivnih praksi u nastavi i školskom životu (Booth & Ainscow, 2011). Korištenjem ovog modela, škole mogu analizirati u kojoj mjeri njihova organizacija rada, pedagoški pristupi i međuljudski odnosi omogućuju participaciju svih učenika u odgojno-obrazovnom procesu. Na osnovu rezultata takve analize planiraju se aktivnosti usmjerene na uklanjanje prepreka učenju i participaciji te na razvoj inkluzivnijeg školskog okruženja (Ainscow, Booth i Dyson, 2006). Zbog toga se Indeks inkluzivnosti u pedagoškoj literaturi često ističe kao jedan od značajnih modela samovrednovanja škole usmjerenih na razvoj inkluzivnog obrazovanja i osiguravanje obrazovanja dostupnog i pristupačnog svim učenicima.

Potreba za kontinuiranim razvojem škole danas se ne odnosi samo na socijalnu inkluziju, nego i na sposobnost škole da odgovori na izazove digitalnog društva. Razvoj digitalnih tehnologija značajno je promijenio načine učenja, podučavanja i organizacije školskog rada, zbog čega se u savremenim obrazovnim sistemima sve više govori o procjeni digitalne spremnosti i digitalnih kapaciteta škole. U tom kontekstu razvijen je evropski alat SELFIE (engl. *Self-reflection on Effective Learning by Fostering Innovation through Educational Technologies*), koji služi kao instrument za samovrednovanje digitalne zrelosti škole. SELFIE omogućuje školama da kroz strukturirani proces refleksije analiziraju način na koji koriste digitalne tehnologije u učenju i podučavanju, profesionalnom razvoju nastavnika, školskom rukovođenju i organizaciji obrazovnog procesa (European Commission, 2019). Posebna vrijednost ovog alata ogleda se u uključivanju različitih aktera školskog života – rukovodstva škole, nastavnika i učenika – čime se dobiva sveobuhvatniji uvid u digitalne prakse i razvojne potrebe škole. Na osnovu rezultata samoprocjene, škole mogu identificirati svoje snage i izazove u području digitalnog obrazovanja te planirati aktivnosti usmjerene na unapređenje digitalnih kompetencija nastavnika i učenika, kao i na razvoj inovativnih pedagoških pristupa učenju (Redecker,

2017; European Commission, 2019). Takvi pristupi pokazuju da samovrednovanje savremene škole sve više poprima razvojnu i stratešku funkciju.

Primjeri poput Indeksa inkluzivnosti ili alata SELFIE pokazuju da savremeni procesi samovrednovanja škole sve više uključuju specifične razvojne dimenzije školskog rada i pretvaraju ih u mjerljive i razvojno usmjerene ciljeve. Kroz takve modele škole izgrađuju kulturu kvaliteta u kojoj refleksija postaje sastavni dio profesionalnog djelovanja nastavnika i razvoja škole u cjelini. Na taj način samovrednovanje prestaje biti povremena evaluacijska aktivnost i postaje kontinuirani proces profesionalnog učenja i razvoja škole kao zajednice koja uči.

Osvrt

Institucionalna postojanost škole prati promjenjivost društvenih i pedagoških očekivanja koja se uz nju vežu. Od škole se očekuje da prenosi kulturno i naučno nasljeđe, podržava razvoj pojedinca, odgovara na društvene promjene i priprema učenike za budućnost čija obilježja nije moguće pouzdano predvidjeti. Mnoštvo funkcija koje joj se pripisuju pokazuje da se njena pedagoška svrha oblikuje u međuodnosu historijskih okolnosti, društvenih vrijednosti i različitih razumijevanja obrazovanja. Time se otvara pitanje kako se među rastućim, promjenjivim i ponekad teško uskladivim očekivanjima određuju prioriteti škole i na kojim vrijednosnim osnovama se ti prioriteti legitimiraju.

Različite teorije škole dodatno pokazuju slojevitost njenog razumijevanja. Svaka teorijska perspektiva određene pojave čini vidljivijim, dok druge pomjera izvan neposrednog analitičkog fokusa. Zbog toga teorijski pluralizam otvara pitanje na koji način izbor teorijske perspektive oblikuje ono što se u školskoj stvarnosti prepoznaje kao relevantan problem, kako se taj problem objašnjava i kakve mogućnosti njegovog istraživanja iz toga proizlaze. Posebno istraživački produktivna mogu biti mjesta na kojima različite perspektive nude različita tumačenja istih školskih pojava, jer upravo takva neslaganja mogu ukazivati na dimenzije koje iz jednog teorijskog horizonta ostaju nedovoljno objašnjene.

Razumijevanje škole kao sistema usmjerava pažnju na povezanost pedagoške svrhe i institucionalne organizacije. Vrijeme, prostor, upravljanje, raspodjela odgovornosti, profesionalni odnosi i dostupni resursi oblikuju uvjete u kojima se odvijaju odgoj i obrazovanje. Njihova pedagoška relevantnost može se razmatrati kroz pitanje u kojoj mjeri i pod kojim uvjetima postojeće organizacijske strukture otvaraju prostor za učenje, saradnju, participaciju i profesionalnu autonomiju. Jednako je značajno istraživati načine na koje se pojedini organizacijski obrasci održavaju, mijenjaju i opravdavaju te ulogu institucionalne tradicije, administrativnih zahtjeva i profesionalne kulture u tim procesima.

Upravljanje, vrednovanje i samovrednovanje također oblikuju kriterije prema kojima škola razumije vlastiti kvalitet. Zahtjevi za odgovornošću i transparentnošću povećavaju značaj pokazatelja kojima se rad škole može pratiti i

procjenjivati, dok brojni aspekti pedagoške stvarnosti – odnosi, povjerenje, osjećaj pripadnosti, profesionalna kultura, participacija i iskustva učenika – zahtijevaju drukčije načine razumijevanja i interpretacije. U tom kontekstu posebno je važno pitati kako izbor kriterija i instrumenata vrednovanja oblikuje sliku škole koju dobivamo, koje dimenzije kvaliteta čini vidljivijim i kakav utjecaj ima na razvojne prioritete škole. Za daljnja istraživanja ostaje relevantno i pitanje kako dugotrajnija usmjerenost na određene pokazatelje utječe na profesionalno razumijevanje onoga što se u školi smatra vrijednim.

Složenost škole istovremeno problematizira položaj školske pedagogije među pedagogijskim i srodnim naukama. Interdisciplinarnost proširuje mogućnosti njenog razumijevanja, ali postavlja pitanje po čemu se prepoznaje specifično pedagoška perspektiva u proučavanju škole i kako se ona razvija u susretu sa sociološkim, psihološkim, filozofskim i drugim tumačenjima. Autonomija školske pedagogije u tom smislu može se promišljati kroz njenu sposobnost da razlučita saznanja povezuje s pitanjima odgojno-obrazovne svrhe, odnosa i procesa koji čine školsku stvarnost.

Razmatrani teorijski horizonti tako ne vode zatvaranju rasprave o školi, već otvaraju pitanja koja mogu usmjeravati njeno daljnje proučavanje: kako se određuje ono što se u određenom historijskom i društvenom kontekstu smatra kvalitetnom školom? Čija iskustva i perspektive učestvuju u tom određivanju? Koji aspekti školskog života ostaju slabije vidljivi postojećim teorijskim i evaluacijskim okvirima? Kako institucionalne strukture oblikuju pedagoške mogućnosti škole? Koje pretpostavke o učenju, odgoju, znanju i odnosima ostaju ugrađene u prakse koje se vremenom počinju podrazumijevati? Upravo trajno otvaranje takvih (i drugih) pitanja čini važan prostor teorijskog i istraživačkog razvoja školske pedagogije.

PRAKTIČNI HORIZONTI ŠKOLSKE PEDAGOGIJE

5. Uvod u praktične horizonte školske pedagogije

Praktični horizonti školske pedagogije obuhvataju prostor u kojem se pedagoške ideje, vrijednosti i teorije pretaču u konkretno profesionalno djelovanje. U njima se prepoznaje dinamika škole kao živog sistema – prostora odnosa, iskustava, dijaloga i zajedničkog učenja. Dok teorijski horizonti nude konceptualne okvire za razumijevanje odgoja i obrazovanja, praktični horizonti pokazuju način na koji se ti okviri ostvaruju u svakodnevnom životu škole. To je područje susreta teorije i prakse, u kojem pedagoško djelovanje dobiva svoje puno značenje kroz interakcije nastavnika, pedagoga, učenika i šire zajednice.

Polazišna ideja ovog dijela knjige jeste da škola nije samo institucija transmisije znanja, nego i zajednica odnosa, razvoja i odgovornosti. U njenom središtu nalazi se čovjek – nastavnik koji vodi i podstiče, učenik koji aktivno učestvuje u učenju, pedagog koji povezuje i osnažuje te zajednica koja pruža podršku odgojno-obrazovnom procesu. Pedagoško djelovanje nadilazi puku operacionalizaciju nastavnih i institucionalnih zahtjeva. Ono podrazumijeva refleksivnost, etičnost, profesionalnu odgovornost i osjetljivost za konkretni društveni i školski kontekst. Svaka interakcija, odluka i pedagoški postupak oblikuju iskustva učenja, odnose i vrijednosti koje škola prenosi.

U savremenom obrazovnom okruženju praktični horizonti školske pedagogije povezuju tri međusobno isprepletene dimenzije djelovanja:

- profesionalnu – koja se odnosi na identitet, kompetencije i profesionalno djelovanje nastavnika, pedagoga i ostalih stručnjaka uključenih u rad škole,
- razvojnu – koja uključuje refleksiju, istraživanje, inovacije i unapređenje pedagoške prakse,
- relacijsku – koja obuhvata kulturu odnosa, komunikacije, participacije i zajedništva u školi.

Na tim osnovama gradi se škola kao zajednica učenja i smisla, u kojoj su nastavnici, pedagozi, učenici i roditelji aktivni učesnici zajedničkog razvoja. Praktični horizonti, u tom smislu, predstavljaju prostor u kojem pedagogija

prestaje biti apstraktna teorijska konstrukcija i postaje stvarnost školskog života – kroz djelovanje, refleksiju i zajedničko traganje za kvalitetnijim i humanijim oblicima obrazovanja.

Uloge i kompetencije nastavnika, pedagoga i učenika oblikuju se unutar složene povezanosti profesionalnog djelovanja, pedagoških odnosa i institucionalnog konteksta škole. Odnos teorije i prakse, kao i obilježja školske kulture, pritom određuju načine na koje se pedagoške vrijednosti interpretiraju i ostvaruju u svakodnevnom školskom životu. Posebnu važnost imaju odnosi među akterima škole, jer se kroz njih oblikuju mogućnosti participacije, profesionalne saradnje, inkluzivnosti i zajedničkog djelovanja. Sagledavanje ovih dimenzija omogućuje dublje razumijevanje načina na koji svakodnevna praksa sudjeluje u oblikovanju humanistički usmjerene, inkluzivne i društveno odgovorne škole 21. vijeka.

6. Nastavnik između vokacije i profesije: identitet, etika i profesionalno djelovanje

Nastavnik predstavlja jednog od ključnih nosilaca odgojno-obrazovnog procesa i autonomnog profesionalnog djelovanja u školi. Njegova uloga ne iscrpljuje se u transmisiji sadržaja; ona primarno obuhvata ontološku odgovornost za oblikovanje poticajnog okruženja za učenje, razvoj autentičnih pedagoških odnosa i sukreiranje vrijednosnog sistema na kojem počiva savremena škola. Profesionalno djelovanje nastavnika stoga se manifestira kao složeni amalgam stručnih znanja, pedagoško-psiholoških kompetencija, etičke odgovornosti i kontinuiranog preispitivanja vlastitog rada u neposrednoj praksi.

Savremeni nastavnik djeluje u fluidnom i visoko zahtjevnom obrazovnom kontekstu, obilježenom permanentnim kurikularnim reformama, tehnološkom ekspanzijom, pluralizmom vrijednosti i rastućom raznolikošću inkluzivnih potreba učenika. U takvim okolnostima nastavnički poziv gubi obilježja statične, administrativne ili čisto instrumentalne funkcije. On se transformira u dinamičko i društveno odgovorno djelovanje koje od praktičara zahtijeva razvijenu sposobnost donošenja složenih odluka u nepredvidivim i jedinstvenim pedagoškim situacijama.

U središtu ovog procesa nalazi se profesionalni identitet nastavnika, koji se permanentno rekonstituira na izazovnom sjecištu vokacije i profesije – između lične posvećenosti odgojnom pozivu i rigoroznih zahtjeva eksternih profesionalnih standarda. Ova unutrašnja tenzija direktno oblikuje dinamiku i etos njegovog rada. Profesionalno djelovanje nastavnika, stoga, nije isključivo izvršavanje normi, već duboki proces u kojem praktičar kroz kontinuirani razvoj uči iz neposrednog iskustva, osnažuje vlastitu autonomiju i internalizira etičke imperative. Upravo kroz sinergiju ličnog identiteta, etičkih uvjerenja i refleksivnog rada, nastavnik postaje svjesni agent kvaliteta i humanizacije savremene škole.

Temelj nastavničke profesionalnosti nalazi se u specifičnoj prirodi profesionalnog znanja. Shulman (1986) uvodi koncept pedagoško-sadržajnog znanja (engl. *Pedagogical Content Knowledge* – PCK), naglašavajući da nastavnik ne posjeduje samo predmetno znanje, već i sposobnost njegove didaktičke transformacije u oblik prilagođen učeniku. Profesionalno djelovanje nastavnika stoga se ne zasniva isključivo na poznavanju sadržaja, nego na sposobnosti da se znanje interpretira, prilagodi i učini smislenim u konkretnom nastavnom kontekstu (Shulman, 1986). Time profesionalnost nastavnika dobiva obilježje složene stručnosti u kojoj se teorijsko znanje, pedagoška prosudba i etička osjetljivost međusobno prožimaju.

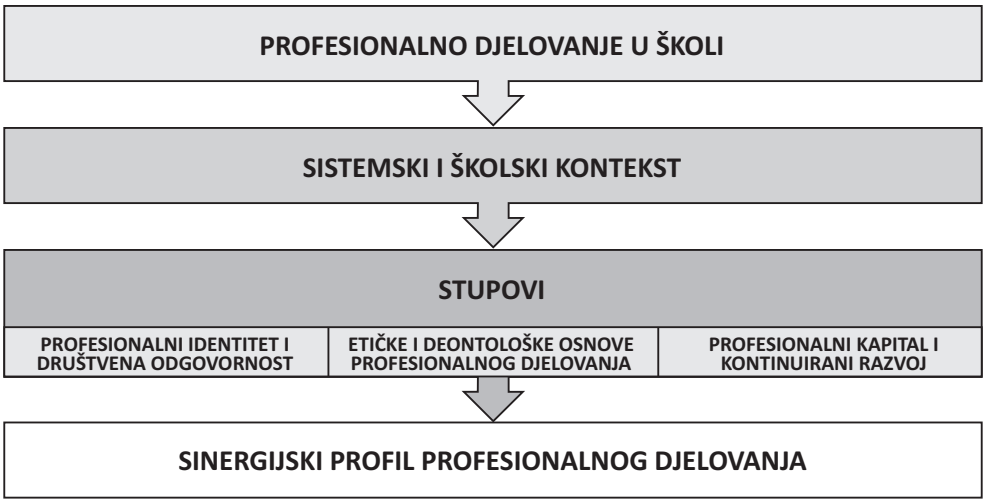
Profesionalno znanje pritom se kontinuirano razvija kroz iskustvo, refleksiju i stručno usavršavanje. Profesionalni razvoj predstavlja sastavni dio nastavničkog identiteta i profesionalne odgovornosti. Prema indikatorima o nastavničkoj profesiji u Evropi, profesionalni razvoj sistemski se podržava kroz kontinuirano stručno usavršavanje, profesionalno vrednovanje i različite modele karijernog napredovanja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023). Time se profesionalna kompetentnost nastavnika sagledava kao rezultat međudjelovanja individualnih profesionalnih kapaciteta, institucionalnih uvjeta rada i sistemske podrške profesionalnom učenju.

Razumijevanje nastavničke profesionalnosti dodatno se proširuje kroz koncept zajednica prakse. Wenger (1998) naglašava da profesionalno znanje nastaje u kolektivnom djelovanju, dijeljenju iskustava i zajedničkoj refleksiji, pri čemu se autonomija nastavnika redefinira kao odgovorna participacija u profesionalnoj zajednici. Unutar takvog okvira, refleksivna praksa dobiva posebno značenje. Schön (1983) razlikuje rutinsko djelovanje od profesionalnog promišljanja "u djelovanju" i "o djelovanju", ukazujući da se profesionalna kompetentnost razvija upravo kroz sposobnost kritičkog preispitivanja vlastite prakse. Autori poput Zeichnera (1994) i Brookfielda (2017) dodatno naglašavaju etičku i kritičku dimenziju refleksije, povezujući profesionalnu prosudbu s društvenom odgovornošću nastavnika.

Upravo u toj tački susreću se profesionalnost i etika. Nastavnik ne djeluje samo kao stručnjak, već i kao oblikovatelj moralnog i kulturnog prostora škole. Njegova odgovornost obuhvata pravednost, profesionalni integritet, poštovanje različitosti i inkluzivnost (UNESCO, 2017), pri čemu svaki pedagoški postupak nosi i etičku dimenziju.

Savremene koncepcije nastavničke profesionalnosti naglašavaju i sistemsku dimenziju profesionalnog djelovanja. Hargreaves i Fullan (2012) kroz koncept profesionalnog kapitala ukazuju da kvalitet obrazovanja proizlazi iz integracije humanog, socijalnog i odlučivačkog kapitala. Profesionalnost se time pomjera od individualne kompetencije prema kolektivnoj odgovornosti, saradnji i zajedničkom učenju, što je posebno značajno u kontekstu savremenih izazova poput inkluzivnog obrazovanja, digitalne transformacije i razvoja relacijskih kompetencija.

U tom smislu, profesionalno djelovanje nastavnika može se razumjeti kroz tri međusobno povezana stupa: profesionalni identitet i pedagošku odgovornost, etičke i deontološke osnove nastavničkog poziva te profesionalni kapital i kontinuirani profesionalni razvoj (Slika 4).



Slika 4. *Model profesionalnog djelovanja nastavnika*

Prikazani model ilustrira profesionalno djelovanje nastavnika kao sinergijski profil u kojem se znanje, etika i refleksivna praksa trajno prožimaju. Njihova unutrašnja povezanost čini temelj profesionalnog identiteta, dok sistemski okvir profesionalnog kapitala i kontinuiranog profesionalnog razvoja osigurava njegovu održivost i unapređenje. Profesionalno djelovanje pritom ne proizlazi iz izoliranih, pojedinačnih kompetencija, nego upravo iz njihove stalne, produktivne interakcije u konkretnim pedagoškim situacijama. Kroz ovaj sinergijski profil nastavnik se oblikuje kao svjesni nosilac odgovornog, autentičnog i razvojno usmjerenog pedagoškog djelovanja.

6.1. Profesionalni identitet savremenog nastavnika

Profesionalni identitet nastavnika predstavlja višedimenzionalan i razvojno usmjeren konstrukt koji se oblikuje kroz profesionalna iskustva, refleksiju i kontinuirano preispitivanje vlastite pedagoške uloge. Njegov razvoj povezan je s formalnim kvalifikacijama, stručnim znanjima, profesionalnim vrijednostima i iskustvima, ali i sa širim institucionalnim i društvenim kontekstom u kojem nastavnik djeluje. Profesionalni identitet nastaje i transformira se u svakodnevnim interakcijama s učenicima, kolegama, roditeljima i školskom zajednicom te predstavlja važan okvir za razumijevanje profesionalne odgovornosti i donošenje pedagoških odluka (Beauchamp i Thomas, 2009; Sachs, 2010). Budući da se razvija u dinamičnom odnosu između ličnih i profesionalnih iskustava te promjenjivih društvenih okolnosti, profesionalni identitet nastavnika treba posmatrati kao proces, a ne kao unaprijed zadanu i nepromjenjivu kategoriju.

Beauchamp i Thomas (2009) profesionalni identitet nastavnika razumiju kao promjenjiv i relacijski konstrukt koji nastaje i razvija se kroz profesionalna iskustva, refleksiju i učestvovanje u profesionalnim zajednicama. Takvo razumijevanje identiteta naglašava njegovu razvojnu prirodu i povezanost s načinom na koji nastavnici interpretiraju vlastitu ulogu te odgovaraju na profesionalna očekivanja. U tom kontekstu, Sachs (2010) profesionalnost određuje kao proces aktivnog profesionalnog djelovanja u kojem nastavnici kroz refleksiju i kontinuirano učenje oblikuju vlastitu praksu, profesionalni razvoj i profesionalni identitet.

Proces formiranja profesionalnog identiteta započinje već tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika. Lopes i Pereira (2012) ističu da kurikulum koji podstiče refleksiju, analizu iskustava i kritičko propitivanje profesionalnih uvjerenja doprinosi razvoju profesionalne samosvijesti. Profesionalni identitet pritom nastaje kroz integraciju stručnih znanja, ličnih iskustava i životnog konteksta, čime se profesionalna uloga ugrađuje u šire razumijevanje sebe kao nastavnika.

Prema Domović (2011), profesionalni identitet nastavnika temelji se na svijesti o pripadanju profesiji, razumijevanju njene društvene misije i razvijenoj pedagoškoj samosvijesti. Takvo razumijevanje profesionalnosti povezuje stručna znanja, iskustvo i profesionalnu odgovornost u jedinstvenu cjelinu. Na toj osnovi, istraživanja Domović i Vizek Vidović (2011) potvrđuju da

uvjerenja o učenju, podučavanju i ulozi nastavnika predstavljaju važan faktor profesionalnog razvoja, naročito u početnim fazama nastavničke karijere.

Shulmanov (1986) koncept pedagoško-sadržajnog znanja ukazuje na značaj integracije predmetne ekspertize i pedagoškog razumijevanja u procesu podučavanja. Profesionalna kompetentnost nastavnika ogleda se u sposobnosti da stručni sadržaj preoblikuje u učeniku razumljive i didaktički osmišljene oblike učenja, pri čemu se nastavnik afirmira kao posrednik između znanja i učenika.

Takvo razumijevanje profesionalnog djelovanja dodatno razrađuje Slatina (2005), ističući da se kvalitet i smisao pedagoškog rada zasnivaju na četirima međusobno povezanim područjima saznanja:

- saznanju o tome koga podučavamo – koje obuhvata razvojne, kognitivne, socioemocionalne i individualne karakteristike učenika,
- saznanju o tome čemu podučavamo – koje reflektira prirodu, strukturu i epistemologiju samog znanja i nastavnog sadržaja,
- saznanju o tome zašto podučavamo – koje definira odgojno-obrazovne ciljeve, vrijednosti i širu društvenu svrhu obrazovanja,
- saznanju o tome kako podučavamo – koje operacionalizira didaktičko-metodičke pristupe te strategije učenja i podučavanja.

Ovaj redoslijed odražava temeljnu pedagošku logiku prema kojoj razumijevanje učenika i svrhe obrazovanja usmjerava izbor sadržaja i načina podučavanja, čime se osigurava smisleno, kontekstualizirano i na učenika usmjereno djelovanje.

Izgradnja profesionalnog identiteta odvija se kroz kontinuirano promišljanje vlastite prakse u odnosu na navedena područja saznanja. U tom kontekstu refleksivna praksa predstavlja važan mehanizam profesionalnog učenja. Schön (1983) pojam refleksivnog praktičara koristi kako bi naglasio značaj promišljanja tokom djelovanja i naknadnog analiziranja profesionalnih iskustava. Takvi procesi doprinose razvoju profesionalne prosudbe, kritičkom preispitivanju pretpostavki i prilagođavanju pedagoških postupaka konkretnim okolnostima.

Flores i Day (2006) ukazuju da se oblikovanje profesionalnog sebstva (engl. *professional self*) odvija kroz ispreplitanje kognitivnih, emocionalnih i iskustvenih dimenzija. U okviru tog procesa razvija se profesionalna autonomija, koja podrazumijeva sposobnost donošenja stručno utemeljenih odluka u složenim odgojno-obrazovnim situacijama. Wenger (1998) dodatno naglašava

značaj zajednica prakse kao prostora u kojem se kroz dijalog, saradnju i razmjenu iskustava oblikuju profesionalna značenja i jača osjećaj pripadnosti profesiji. Zajedničko djelovanje, refleksija i profesionalna odgovornost tako postaju međusobno povezani elementi razvoja nastavničke profesionalnosti.

Unutar procesa oblikovanja profesionalnog identiteta pojavljuje se i jedno od ključnih obilježja savremenog nastavničkog poziva. Nastavnicima se povjerava odgovornost za odgoj i obrazovanje novih generacija, uz istovremeno djelovanje u okolnostima obilježenim pojačanom odgovornošću, javnom evaluacijom i različitim oblicima institucionalne kontrole. Hargreaves (2001) upravo u takvim okolnostima prepoznaje paradokse savremene profesionalnosti, dok Ingersoll (2001) pokazuje da profesionalna autonomija i institucionalno povjerenje značajno doprinose stabilnosti profesionalnog djelovanja. Flores i Day (2006) dodatno ukazuju na važnost usklađivanja profesionalnih uvjerenja sa zahtjevima organizacijskog i društvenog okruženja.

Profesionalni identitet stoga se razvija kroz kontinuirano pregovaranje značenja vlastite uloge, profesionalne odgovornosti i očekivanja koja proizlaze iz društvenog konteksta. U tom procesu nastavnici nastoje održati profesionalnu koherentnost povezujući etičku posvećenost pozivu, stručna uvjerenja, iskustvo i zahtjeve svakodnevne prakse.

Savremeni profesionalni identitet nastavnika može se razumjeti kao integracija stručnih znanja, refleksivne prosudbe, profesionalne autonomije i odgovornosti prema učenicima i zajednici. On predstavlja okvir za razumijevanje i usmjeravanje pedagoškog djelovanja te omogućuje nastavniku da promišljeno odgovara na složenost odgojno-obrazovnih situacija i promjenjive zahtjeve savremenog društva.

6.2. Etičke i deontološke dimenzije nastavničkog poziva

Nastavnički poziv po svojoj prirodi nosi snažnu etičku dimenziju. Profesionalno djelovanje nastavnika obuhvata moralnu orijentaciju, društvenu odgovornost i kontinuirano promišljanje posljedica vlastitih odluka. Svaki proces podučavanja uključuje posredovanje znanja, ali i oblikovanje načina razumijevanja svijeta, međuljudskih odnosa i vrijednosti. Zbog toga etička pitanja prožimaju cjelokupan odgojno-obrazovni rad, od odnosa prema učenicima i znanju do odgovornosti prema široj društvenoj zajednici.

Etička dimenzija nastavničkog djelovanja posebno dolazi do izražaja kroz koncept odgovorne autonomije. Profesionalna sloboda u izboru metoda, pristupa i strategija podučavanja povezana je s obavezom donošenja odluka koje doprinose dobrobiti i razvoju učenika. Takvo razumijevanje autonomije podrazumijeva kontinuirano promišljanje vrijednosti, ciljeva i mogućih posljedica pedagoškog djelovanja. U tom kontekstu, Jonasova (1984) etika odgovornosti naglašava potrebu za sviješću o dugoročnim učincima profesionalnih odluka, posebno u djelatnostima koje neposredno utječu na razvoj pojedinaca i budućnost društva.

Etička odgovornost nastavnika očituje se u svakodnevnim profesionalnim odlukama koje se odnose na pravičnost, uvažavanje različitosti, zaštitu dostojanstva učenika i stvaranje poticajnog okruženja za učenje i razvoj. Budući da nastavnički rad uključuje značajan utjecaj na formiranje znanja, stavova i vrijednosti mladih ljudi, etička prosudba predstavlja sastavni dio profesionalne kompetentnosti. Ona usmjerava način na koji nastavnik koristi stručna znanja, ostvaruje odnose s učenicima i doprinosi izgradnji demokratske i humane školske zajednice.

Etička dimenzija nastavničkog djelovanja svoju konkretnu profesionalnu artikulaciju dobiva kroz deontološka načela i norme profesije (Campbell, 2003). Ona usmjeravaju postupanje nastavnika u situacijama koje zahtijevaju profesionalnu prosudbu i odgovorno djelovanje te proizlaze iz povjerenja koje društvo ukazuje odgojno-obrazovnoj profesiji. Među njima posebno mjesto imaju poštovanje dostojanstva učenika, zaštita privatnosti, pravičnost u vrednovanju, povjerljivost profesionalnih informacija i saradnja s kolegama u interesu razvoja učenika i školske zajednice.

Deontološka načela predstavljaju važan okvir profesionalne odgovornosti jer doprinose zaštiti prava i dobrobiti učenika, očuvanju profesionalnog integriteta te jačanju povjerenja u obrazovne institucije. Kako ističe Sockett (1993), nastavnik djeluje kao čuvar moralnog kapitala odgoja i obrazovanja, budući da njegov rad ima javni značaj i učestvuje u oblikovanju vrijednosnih temelja društva.

U središtu etike nastavničkog poziva nalazi se odnos – živi prostor susreta između nastavnika i učenika. Taj odnos, kako naglašava Bratanić (1993), istovremeno je profesionalan i osoban, jer se odgoj "događa između osoba". U nastavničkom djelovanju ne prepliću se samo profesionalni standardi i stručne kompetencije, nego i lične vrline: iskrenost, strpljenje, pravednost,

dosljednost i suosjećanje. Profesionalnost bez osobnosti postaje formalna i hladna, dok osobnost bez profesionalnosti gubi pedagošku utemeljenost. Upravo u toj ravnoteži ostvaruje se istinska odgojno-obrazovna komunikacija – ona u kojoj nastavnik ne podučava samo sadržaj, nego svojim ponašanjem svjedoči vrijednosti koje zastupa.

Takvo razumijevanje nastavničke profesije povezuje deontološku odgovornost s etikom odnosa. Nastavničko djelovanje obuhvata stručnu kompetentnost, razumijevanje učenikovih potreba i brigu za njegov razvoj. Etika brige, koju razvija Noddings (2005), naglašava važnost međuljudskih odnosa, empatije i osjetljivosti za potrebe drugih kao sastavnih elemenata odgovornog pedagoškog djelovanja. U tom kontekstu, pedagoška pravednost podrazumijeva donošenje profesionalnih odluka koje uvažavaju različite potrebe, mogućnosti i životne okolnosti učenika.

Profesionalna etika predstavlja jedan od temeljnih izvora povjerenja u odgojno-obrazovni sistem. Od nastavnika se očekuje stručna osposobljenost, odgovorno djelovanje i dosljednost u zastupanju vrijednosti koje obrazovanje promovira. Budući da obrazovanje učestvuje u oblikovanju znanja, stavova i vrijednosti mladih generacija, etička odgovornost nastavnika ima i širi društveni značaj. Profesionalna etika stoga se može razumjeti kao skup vrijednosti i obaveza kojima se usmjerava korištenje stručnih znanja u interesu učenika, škole i društvene zajednice, pri čemu profesionalna savjest i osobni integritet predstavljaju važne oslonce profesionalnog djelovanja.

Snažan simbol takve moralne svijesti predstavlja Zakletva učitelja (franc. *Le serment de l'enseignant*), koju je 1966. godine formulirao švicarski pedagog Robert Dottrens. Iako nema formalni pravni status, ova zakletva u literaturi često se poredi s Hipokratovom zakletvom u medicini, jer eksplicitno naglašava nastavnika kao moralnog uzora. U Dottrensovom razumijevanju, profesionalnost nastavnika počiva na povjerenju koje se ne može propisati zakonom, već se gradi osobnim integritetom.

Zakletva nastavnika:

Pred svojim učenicima i društvom,
svečano se obavezujem da ću svoj poziv obavljati s poštovanjem prema ljudskom dostojanstvu.
Posvetit ću svoje znanje i sposobnosti služenju istini, razumu i pravednosti.
Neću zloupotrijebiti povjerenje koje mi je ukazano,
niti ću ikada koristiti svoj autoritet na štetu slobode i dostojanstva učenika.

Čuvat ću profesionalnu čast, dijeliti znanje s kolegama i doprinositi rastu zajedničkog dobra.
Uvijek ću nastojati da ono što poučavam bude u službi čovjeka – slobodnog, mislećeg i odgovornog bića.

(Robert Dottrens, 1966)

Dottrensova zakletva danas ima prije svega simboličku vrijednost, ali ona permanentno i snažno podsjeća da je sama srž nastavničkog djelovanja moralni i odgovorni odnos prema drugome. Na tom spoju – gdje se susreću osobnost i profesionalnost – rađa se vjerodostojnost nastavničke profesije. U takvom razumijevanju profesije, nastavnik svojim djelovanjem potvrđuje vrijednosti koje promovira, razvija odnose povjerenja, štiti dostojanstvo učenika i doprinosi humanizaciji odgojno-obrazovnog procesa.

6.3. Profesionalni razvoj nastavnika

Savremeni društveni kontekst obilježen je stalnim promjenama koje snažno utječu na odgoj i obrazovanje te redefiniraju ulogu nastavnika. Digitalna transformacija, globalizacija, ubrzani protok informacija, promjene na tržištu rada i zahtjevi inkluzivnih i demokratskih društava oblikuju novu paradigmu znanja i učenja. Današnje društvo sve češće se opisuje kao "društvo znanja" ili "društvo učenja", u kojem sposobnost kontinuiranog učenja predstavlja važan preduvjet profesionalne održivosti i aktivnog društvenog učestvovanja (UNESCO, 2015). Znanje poprima obilježja fluidnosti, interdisciplinarnosti i stalne nadogradnje, dok škola postaje prostor razvoja kompetencija za kritičko mišljenje, saradnju i odgovorno djelovanje.

U takvim okolnostima cjeloživotno učenje dobiva centralno mjesto u profesionalnom razvoju nastavnika. Evropska komisija (2001) definira ga kao "svaku svrhovitu aktivnost učenja poduzetu tijekom cijelog života radi unapređenja znanja, vještina i kompetencija u osobnoj, građanskoj, društvenoj i/ili profesionalnoj perspektivi". UNESCO (2015c) dodatno naglašava njegov značaj za održivi razvoj, društvenu koheziju i demokratsku kulturu. Za nastavnika to podrazumijeva kontinuirano unapređivanje stručnih znanja, razvoj novih kompetencija, refleksivno promišljanje vlastite prakse i spremnost na prilagođavanje promjenjivim zahtjevima odgojno-obrazovnog rada.

Pedeutološka perspektiva profesionalni razvoj nastavnika posmatra kao cjelovit proces koji obuhvata stručno usavršavanje, lični razvoj, profesionalne

vrijednosti i etičku odgovornost. U središtu tog procesa nalazi se nastavnik kao ličnost čiji pedagoški habitus, profesionalni identitet i odnos prema učenju značajno utječu na kvalitet odgojno-obrazovnog djelovanja. Profesionalni razvoj stoga ne podrazumijeva samo stjecanje novih znanja i vještina, već i kontinuirano oblikovanje profesionalne kulture, refleksivne prakse i odgovornog profesionalnog djelovanja.

Unutar šireg okvira cjeloživotnog učenja profesionalni razvoj nastavnika predstavlja proces trajnog unapređivanja znanja, kompetencija, profesionalnih uvjerenja i pedagoške prakse. Day (1999) ga određuje kao kontinuirani proces obnavljanja i proširivanja profesionalnih kapaciteta koji nastavnicima omogućuje odgovaranje na promjenjive zahtjeve odgojno-obrazovnog rada.

Značaj kontinuiranog profesionalnog učenja potvrđuju i međunarodna istraživanja. Podaci iz međunarodnog istraživanja nastavnika i podučavanja TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) pokazuju da nastavnici koji učestvuju u kolaborativnim i refleksivnim oblicima profesionalnog učenja razvijaju viši nivo profesionalne samoučinkovitosti, veću spremnost na inovacije i pozitivnije procjene vlastite nastavne prakse (OECD, 2019c). Noviji OECD-ovi izvještaji dodatno ukazuju da obrazovni sistemi koji osiguravaju sistemsku podršku stručnom usavršavanju nastavnika ostvaruju bolje dugoročne obrazovne rezultate i viši kvalitet obrazovanja (OECD, 2023). Ovi nalazi potvrđuju da profesionalni razvoj nastavnika predstavlja jedan od ključnih faktora unapređenja odgojno-obrazovnog rada i održivog razvoja obrazovnih sistema.

Jedan od najvažnijih mehanizama profesionalnog razvoja predstavlja stručno usavršavanje. Ono obuhvata različite formalne i neformalne aktivnosti usmjerene na unapređivanje nastavničkih kompetencija, uključujući seminare, radionice, mentorstvo, akcijska istraživanja i profesionalne zajednice učenja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023). Sadržaj stručnog usavršavanja razvija se u skladu s promjenama u obrazovanju i profesionalnim zahtjevima s kojima se nastavnici susreću. Jedan od primjera predstavlja osposobljavanje za inkluzivno obrazovanje, usmjereno na razvoj kompetencija potrebnih za primjenu inkluzivnih načela i unapređivanje obrazovne prakse (Osmić i Kafedžić, 2019). Ovakva usmjerenost stručnog usavršavanja povezuje profesionalno učenje s konkretnim potrebama obrazovne prakse. Njegova djelotvornost povezana je, dakle, s relevantnošću sadržaja, kontinuitetom učenja i mogućnostima primjene stečenih znanja u svakodnevnoj nastavnoj praksi. Savremeni pristupi profesionalnom učenju povezuju ga s karijernim razvojem, profesionalnim napredovanjem i sistemima osiguravanja kvaliteta

obrazovanja. Na taj način stručno usavršavanje prerasta okvire povremenih obuka i postaje trajni proces unapređivanja profesionalne prakse.

Profesionalni razvoj nastavnika odvija se kroz različite faze karijere obilježene promjenama profesionalnih prioriteta, motivacije i obrazaca profesionalnog djelovanja. Huberman (1993) nastavničku karijeru opisuje kao proces koji prolazi kroz više razvojnih faza, odražavajući promjene u profesionalnom iskustvu i odnosu prema radu. Ključne karakteristike tih faza prikazane su u Tabeli 13.

Tabela 13. *Faze profesionalnog razvoja nastavnika* (adaptirano prema Huberman, 1993)

Faza profesionalnog života nastavnika	Vremenski period (godine)	Ključne karakteristike	Profesionalne potrebe	Preporučeni oblici stručnog usavršavanja
Ulazak u profesiju (preživljavanje i otkrivanje)	0-3	Entuzijazam, nesigurnost, adaptacija na kulturu škole	Mentorstvo, podrška u planiranju i upravljanju razredom	Mentorski programi, hospitacije, praktične obuke
Stabilizacija	4-6	Jačanje profesionalnog identiteta, uspostava rutine	Razmjena iskustava, produbljivanje kompetencija	Timsko planiranje, zajednice učenja, stručne konferencije
Preispitivanje i sumnja	7-15	Refleksija o smislu profesije, potreba za promjenom	Inovacija, istraživačka praksa, profesionalno osnaživanje	Akcijska istraživanja, refleksivne radionice, kolegijalno mentorstvo
Zrelost i diverzifikacija	16-25	Stabilnost, liderstvo, želja za doprinosom	Uloga mentora, razvoj novih modela rada	Vodstvo projekata, edukacije za mentore, inovativni pristupi
Distanciranje i refleksija	25+	Evaluacija karijere, prenošenje iskustva	Održavanje motivacije, savjetodavna uloga	Intergeneracijska razmjena, stručni dijalozi, retrospektivne radionice

Analiza prikazanih faza ukazuje na to da se sa svakim novim ciklusom mijenjaju ne samo vještine nastavnika, već i njihove psihološke i profesionalne potrebe. U početnoj fazi, nastavnik je pun entuzijazma, ali i nesigurnosti. Potrebno mu je mentorstvo, podrška i praktična znanja koja će mu pomoći u savladavanju izazova početnog perioda. U fazi stabilizacije raste osjećaj kompetentnosti i samopouzdanja, ali se može javiti i rutina, pa stručna usavršavanja trebaju poticati inovativnost i razmjenu iskustava s kolegama. U fazi preispitivanja, koja često dolazi sredinom karijere, nastavnik promišlja o smislu svog rada, traži nove izazove ili mijenja fokus profesionalnog djelovanja. U tom periodu korisna su usavršavanja koja nude refleksivne i istraživačke pristupe. U fazi zrelosti i diverzifikacije, nastavnik postaje mentor mlađim kolegama, lider

unutar škole i aktivan učesnik stručnih zajednica, dok se u završnoj fazi profesionalnog života fokus pomjera na refleksiju, prenošenje iskustva i doprinos razvoju profesije.

Poznavanje razvojnih faza nastavničke karijere važno je za planiranje profesionalnog razvoja pojedinaca i oblikovanje institucionalnih politika stručnog usavršavanja koje odgovaraju različitim potrebama nastavnika tokom profesionalnog života (Huberman, 1993). Istovremeno, profesionalni razvoj potrebno je posmatrati u širem kontekstu škole kao organizacije učenja. Stručna znanja, iskustva i individualne kompetencije svoj puni doprinos ostvaruju kroz saradnju, razmjenu iskustava i zajedničko unapređivanje pedagoške prakse. Takva perspektiva usmjerava pažnju na profesionalne odnose i kolektivne kapacitete škole kao važne izvore kvaliteta odgojno-obrazovnog rada.

U tom kontekstu Hargreaves i Fullan (2012) razvijaju koncept profesionalnog kapitala, naglašavajući da se kvalitet obrazovanja temelji na međusobnom djelovanju triju dimenzija:

- humani kapital – odnosi se na individualnu stručnost, znanja i kognitivne kapacitete nastavnika,
- socijalni kapital – predstavlja mrežu povjerenja, saradnje, kohezije i profesionalnog dijaloga unutar kolektiva, bez kojih individualna izvrsnost ostaje fragmentirana i izolirana,
- odlučivački kapital – manifestira se kao sposobnost donošenja mudrih, profesionalno i etički utemeljenih odluka u kompleksnim i nepredvidivim pedagoškim situacijama, a razvija se isključivo kroz strukturirano iskustvo i refleksiju.

Polazeći od navedenih dimenzija profesionalnog kapitala, profesionalni razvoj postaje sistemski proces izgradnje kapaciteta škole kao organizacije koja uči. Koncept profesionalnog kapitala naglašava značaj stručnih kompetencija, profesionalnih odnosa i zajedničke odgovornosti za kvalitet odgojno-obrazovnog rada (Hargreaves i Fullan, 2012). Takvu perspektivu podržavaju i savremeni evropski obrazovni dokumenti te međunarodni izvještaji koji naglašavaju značaj kolaborativnih oblika profesionalnog učenja, profesionalnih mreža i zajednica prakse za razvoj nastavničke profesije i unapređivanje kvaliteta obrazovanja (OECD, 2019a, 2023). U takvom okruženju profesionalno učenje prerasta okvire individualnog stručnog usavršavanja i postaje zajednički proces izgradnje znanja, povjerenja i profesionalne odgovornosti unutar školske zajednice.

U kontekstu ubrzanih društvenih i tehnoloških promjena, profesionalni razvoj nastavnika poprima obilježja trajne profesionalne orijentacije. Kontinuirano učenje, refleksivno promišljanje prakse i razmjena iskustava doprinose unapređivanju nastavničkog rada tokom cijelog profesionalnog vijeka (Huberman, 1993). Na taj način profesionalni razvoj doprinosi istovremenom osnaživanju nastavnika i razvoju škole kao zajednice učenja. Profesionalno djelovanje nastavnika tako postaje prostor u kojem se prepliću teorijski, praktični i društveni horizonti školske pedagogije, čime se škola afirmira kao prostor profesionalne odgovornosti i društvene transformacije.

7. Profesionalni profil pedagoga: između kompetencijskih standarda i izazova školske prakse

Kompetencijski okvir školskog pedagoga predstavlja važnu osnovu njegovog profesionalnog djelovanja u složenom sistemu škole. Kompetencije se u teorijskim i strateškim pristupima određuju kao integrirani kapacitet koji povezuje znanje, vještine, profesionalne vrijednosti, odgovornost i sposobnost prosuđivanja u konkretnim situacijama (OECD, 2019a, 2023). U području školske pedagogije takvo određenje dobiva specifično značenje zbog širine profesionalnih zaduženja pedagoga, koja obuhvataju neposredni pedagoški rad, savjetovanje, planiranje i programiranje, saradnju s različitim akterima, istraživanje, evaluaciju i učestvovanje u razvoju škole (Staničić, 2005; Hebib, 2014). Kompetencijski profil stoga predstavlja povezanu strukturu profesionalnih kapaciteta čija se vrijednost ostvaruje kroz njihovu primjenu u različitim područjima školskog života.

Kompetentnost podrazumijeva mobilizaciju teorijskog znanja, praktičnog iskustva, etičkih načela i profesionalne prosudbe u okolnostima koje često zahtijevaju istovremeno sagledavanje više pedagoških i institucionalnih faktora. Školski pedagog djeluje unutar organizacije u kojoj su potrebe pojedinca povezane s odnosima među akterima, pravilima ustanove, razvojnim prioritetima i širim zahtjevima obrazovnog sistema. Razumijevanje škole kao sistema zbog toga čini važnu pretpostavku njegove stručnosti, posebno u poslovima koji uključuju planiranje razvoja, koordinaciju aktivnosti i praćenje kvaliteta odgojno-obrazovnog rada (Hebib, 2013b, 2014). Kompetentnost se u takvom kontekstu očituje kroz sposobnost povezivanja različitih izvora znanja i donošenja profesionalno utemeljenih odluka.

Ovakvo razumijevanje kompetentnosti povezano je s kvalifikacijskim pristupima Evropskog prostora visokog obrazovanja i Evropskim kvalifikacijskim okvirom, u kojima se kompetencijska struktura zasniva na povezivanju

znanja, vještina te odgovornosti i autonomije (European Parliament and Council, 2017):

- znanje podrazumijeva sistemsko razumijevanje teorijskih koncepata, zakonitosti i načela odgojno-obrazovne djelatnosti,
- vještine obuhvataju sposobnost primjene znanja u analizi i rješavanju profesionalnih problema,
- odgovornost i autonomija odnose se na samostalno, argumentirano i etički odgovorno djelovanje u složenim profesionalnim i institucionalnim situacijama.

Takva struktura posebno je relevantna za profesiju pedagoga zbog potrebe povezivanja stručnog znanja sa sposobnošću njegove situacijski primjerene primjene. Profesionalna odluka često podrazumijeva procjenu potreba učenika ili nastavnika, razumijevanje organizacijskog konteksta, uvažavanje profesionalnih i etičkih principa te predviđanje mogućih posljedica odabranog djelovanja. Kompetencijski pristup time usmjerava pažnju prema funkcionalnoj povezanosti znanja, sposobnosti i odgovornosti u okviru konkretnih profesionalnih zadataka.

U literaturi posvećenoj školskom pedagogu, kompetencijski profil razrađuje se kroz više povezanih područja djelovanja. Ona uključuju planiranje i programiranje pedagoškog rada, neposredni rad s učenicima, savjetovanje, komunikaciju i saradnju, unapređivanje odgojno-obrazovnog procesa, istraživanje i evaluaciju te profesionalni razvoj (Staničić, 2005; Ledić, Staničić i Turk, 2013). Takva struktura odgovara višedimenzionalnosti uloge pedagoga i pokazuje da se pojedine kompetencije ostvaruju unutar šire cjeline njegovog profesionalnog angažmana. Razvojna pedagoška djelatnost dodatno naglašava usmjerenost stručnih saradnika prema unapređivanju procesa i uvjeta školskog rada, čime kompetencijski profil dobiva i organizacijsko-razvojnu dimenziju (Jurić, Mušanović, Staničić i Vrgoč, 2001). Specifičnost kompetencijskog profila pedagoga proizlazi upravo iz potrebe da se različita područja stručnosti funkcionalno povezuju u skladu s obilježjima konkretne pedagoške situacije.

Savjetodavne i komunikacijske kompetencije zauzimaju značajno mjesto u radu s učenicima, nastavnicima, roditeljima i drugim akterima škole. Pedagoško savjetovanje podrazumijeva stručno razumijevanje situacije, profesionalnu komunikaciju i zajedničko razmatranje mogućnosti djelovanja (Pažin-Ilakovac, 2015). Njegov kvalitet povezan je sa sposobnošću pedagoga

da uspostavlja profesionalne odnose, razumije različite perspektive i doprinosi traženju pedagoški primjerenih rješenja. Komunikacijska i saradnička komponenta kompetentnosti zbog toga prožima različita područja profesionalnog rada, uključujući neposrednu podršku učenicima, saradnju s nastavnicima, rad s roditeljima i učestvovanje u timskim procesima škole.

Istraživačke i evaluacijske kompetencije čine drugu važnu dimenziju profesionalnog profila. Istraživanje školske prakse omogućuje sistematsko prikupljanje i interpretiranje podataka, prepoznavanje problema i razvojnih potreba te argumentiranije planiranje profesionalnih intervencija (Hebib i Matović, 2012). Povezanost istraživanja, vrednovanja i razvoja posebno je značajna u radu pedagoga jer omogućuje da se procjene kvaliteta i razvojne odluke zasnivaju na informacijama o stvarnim procesima u školi. Odnos pedagogijske teorije i školske prakse pritom predstavlja jedno od značajnih pitanja profesionalnog djelovanja pedagoga (Hebib, 2013b), a istraživačka djelatnost pruža mogućnost da se taj odnos sistematski sagledava u konkretnom školskom kontekstu. Na taj način istraživačka i evaluacijska kompetentnost postaje osnova za argumentirano razumijevanje prakse i donošenje razvojnih odluka.

Kompetencijski profil istovremeno ima institucionalnu dimenziju. Profesionalne kompetencije počinju se sistematski razvijati kroz inicijalno visokoškolsko obrazovanje, koje pruža teorijska, metodološka i epistemološka polazišta za kasnije profesionalno djelovanje. Studij pedagogije stvara osnovu za razumijevanje pedagoških fenomena, primjenu istraživačkih postupaka, profesionalnu komunikaciju, analizu institucionalnih procesa i odgovorno donošenje stručnih odluka. U evropskom prostoru visokog obrazovanja ovakav pristup povezan je s ishodima učenja i razvojem sposobnosti samostalne primjene znanja u profesionalnim situacijama (European Higher Education Area, 2005). Definirani ishodi učenja i kurikularna struktura studijskih programa predstavljaju institucionalne mehanizme putem kojih se očekivani profesionalni kapaciteti artikuliraju i sistematski razvijaju.[3]

[3] Nastavni plan i program Odsjeka za pedagogiju Univerziteta u Sarajevu – Filozofskog fakulteta (NPP, 2019/20) može poslužiti kao ilustrativan primjer povezivanja kvalifikacijskih zahtjeva s kompetencijskim profilom pedagoga. Ishodi učenja na prvom i drugom ciklusu studija obuhvataju tri međusobno povezana područja kompetencija:
– *Sistemske kompetencije* obuhvataju poznavanje teorijskih koncepata pedagogijske nauke, razumijevanje škole kao sistema te sposobnosti planiranja i vrednovanja odgojno-obrazovnog rada. One stvaraju osnovu za sagledavanje povezanosti školskih procesa i razvojnih potreba,

Inicijalno obrazovanje predstavlja jedan segment institucionalnog okvira profesionalizacije. Ostvarivanje stečenih kompetencija povezano je i s obilježjima ustanove u kojoj pedagog radi. Organizacijska kultura i klima, raspodjela odgovornosti, način rukovođenja, profesionalni odnosi, mogućnosti saradnje, dostupnost resursa i položaj pedagoga u procesima odlučivanja oblikuju uvjete za ostvarivanje njegovih stručnih funkcija. Institucionalni kontekst određuje mogućnosti primjene i daljnjeg razvoja profesionalnih kapaciteta, uključujući razvojnu pedagošku djelatnost (Hebib, 2013b; Stoll i Fink, 2000). Njegovo uvažavanje omogućuje realnije sagledavanje kompetencijskog profila u neposrednoj školskoj praksi.

Usklađenost kompetencijskih očekivanja s uvjetima rada predstavlja važno pitanje profesionalnog djelovanja pedagoga. Široko definiran profil obuhvata savjetodavne, razvojne, istraživačke, koordinacijske i evaluacijske odgovornosti, čije ostvarivanje zahtijeva odgovarajuće vrijeme, profesionalnu autonomiju, pristup relevantnim informacijama i uključenost u razvojne procese škole. Organizacijski zahtjevi i raspodjela poslova mogu utjecati na prioritete i zastupljenost pojedinih područja rada. Kompetencijski standardi imaju i analitičku vrijednost jer omogućuju procjenu usklađenosti profesionalnih očekivanja s institucionalnim uvjetima njihovog ostvarivanja.

Profesionalizacija školskog pedagoga uspostavlja se, dakle, kroz povezanost kompetencijskog profila, inicijalnog obrazovanja i institucionalnog konteksta profesionalnog rada. Kompetencijski okvir određuje područja stručnosti i odgovornosti, obrazovanje pruža osnovu za njihov razvoj, a škola predstavlja prostor njihove konkretizacije i daljnjeg profesionalnog učenja. U susretu tih dimenzija otvara se pitanje načina na koji pedagog razumije vlastitu profesionalnu ulogu, pregovara očekivanja profesije i škole te tokom profesionalnog iskustva oblikuje odnos prema vlastitom djelovanju. Upravo ta pitanja uvode u razmatranje razvoja profesionalnog identiteta pedagoga.

– *Instrumentalne kompetencije* uključuju metodološke, istraživačke i organizacijske sposobnosti potrebne za planiranje, istraživanje i koordinaciju profesionalnih aktivnosti. Posebno su značajne za prikupljanje i korištenje podataka u analizi prakse i donošenju razvojnih odluka,
– *Interpersonalne kompetencije* obuhvataju profesionalnu komunikaciju, savjetodavni rad, timski rad i partnerstvo s roditeljima i širom zajednicom. Njima se podržavaju saradnički odnosi i zajedničko djelovanje različitih aktera škole.

Ovakva struktura ishoda pokazuje da inicijalno obrazovanje obuhvata teorijske, metodološke i relacijske kapacitete relevantne za različita područja profesionalnog djelovanja pedagoga.

7.1. Razvoj profesionalnog identiteta: od administratora do refleksivnog praktičara

Profesionalni identitet pedagoga oblikuje se u specifičnom institucionalnom i organizacijskom prostoru škole, unutar kojeg djeluje kao stručni saradnik zadužen za razvoj, podršku i koordinaciju cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada. Za razliku od nastavnika, čiji je profesionalni identitet primarno usidren u predmetnom i razrednom radu, identitet pedagoga konstituira se u relacijskom i sistemskom polju djelovanja. Savremeni teorijski pristupi profesionalni identitet ne posmatraju kao unaprijed zadanu niti stabilnu kategoriju, već kao dinamički konstrukt koji se kontinuirano oblikuje kroz profesionalne interakcije, iskustvo, refleksiju i institucionalne okvire (Wenger, 1998; Beauchamp i Thomas, 2009). Kao takav, on se razvija i preoblikuje pod utjecajem profesionalnog iskustva i promjenjivih zahtjeva školske prakse. Spasenović i Hebib (2014) profesionalni identitet pedagoga povezuju s procesom profesionalnog razvoja koji započinje tokom inicijalnog obrazovanja i nastavlja se kroz iskustva i zahtjeve neposredne prakse. Susret stečenih znanja i kompetencija s realnim profesionalnim situacijama tako postaje važan prostor daljnjeg oblikovanja načina na koji pedagog razumije vlastitu profesionalnu ulogu.

Identitet pedagoga razvija se kroz aktivno učestvovanje u "zajednici prakse" škole. U toj zajednici on ne zauzima poziciju formalne moći, već poziciju stručnog utjecaja, djelujući kao poveznica između različitih aktera, procesa i razvojnih inicijativa. Njegov profesionalni prostor nalazi se na presjeku nastavničkog rada, školskog rukovođenja, saradnje s roditeljima i razvoja škole kao organizacije koja uči. Upravo ta pozicija "između" različitih sistema odnosa čini profesionalni identitet pedagoga složenim, višedimenzionalnim i kontekstualno osjetljivim.

U regionalnom kontekstu profesionalni identitet pedagoga snažno je utemeljen u konceptu razvojno-pedagoške djelatnosti, koji predstavlja jednu od ključnih teorijskih i normativnih odrednica profesije (Jurić i sar., 2001; Staničić, 2005). Ovaj koncept pedagoga pozicionira kao nosioca unutrašnjeg razvoja škole – stručnjaka čija je primarna odgovornost usmjerena na unapređivanje kvaliteta odgojno-obrazovnih procesa kroz planiranje, koordinaciju, evaluaciju i podršku profesionalnom učenju svih učesnika školskog života. Razvojno-pedagoška djelatnost stoga ne podrazumijeva samo skup profesionalnih zadataka, već posebnu profesionalnu paradigmu. U okviru te paradigme pedagog ne djeluje kao administrativni izvršilac ili nadzorni organ, već kao refleksivni

analitičar, savjetnik i inicijator promjena. Njegova uloga je razvojna u smislu sistemskog promišljanja školskih procesa, unapređivanja kulture učenja i povezivanja teorijskih spoznaja s neposrednom školskom praksom. Time fokus profesionalnog djelovanja biva pomjeren s administrativnih procedura na razvoj ljudi, odnosa i procesa koji određuju kvalitet školskog života.

Savremeno razumijevanje profesije rezultat je dugotrajnog procesa transformacije. Historijski posmatrano, profesionalni profil pedagoga oscilirao je između administrativno-nadzorne i razvojne funkcije. U ranijim fazama institucionalizacije profesije dominirali su poslovi evidencije, kontrole i nadzora, zbog čega je pedagog često bio percipiran kao pomoćnik uprave zadužen za disciplinu i organizacijska pitanja. Takva pozicija stvarala je distancu prema nastavnom osoblju i sužavala prostor za razvojnu saradnju. Jačanjem humanističkih, konstruktivističkih i razvojnih pristupa odgoju i obrazovanju dolazi do postepenog pomjeranja fokusa prema savjetodavnoj, podržavajućoj i razvojnoj ulozi. Istovremeno, kako navode Ledić i sar. (2013), pragmatični zahtjevi školske svakodnevice povremeno su dovodili do udaljavanja profesije od njene teorijske i naučne osnove. Na odnos teorije i prakse ukazuje i Hebib (2013b), ističući potrebu da pedagog u svom profesionalnom djelovanju povezuje pedagoška teorijska saznanja s proučavanjem i unapređivanjem konkretne školske prakse. Takvo povezivanje omogućuje da se teorijska znanja preispituju i razvijaju u odnosu na stvarne probleme i potrebe škole. Savremeni koncept profesionalnog identiteta nastoji prevladati ovu napetost integrirajući teorijsku utemeljenost i praktičnu relevantnost.

Važno teorijsko uporište za razumijevanje profesionalnog identiteta pedagoga predstavlja koncept refleksivnog praktičara. Schön (1983) naglašava da profesionalci ne djeluju primjenjujući unaprijed zadane modele i procedure, već kontinuirano interpretiraju situacije, reflektiraju o vlastitom djelovanju i prilagođavaju intervencije konkretnom kontekstu. U tom okviru analitičko-istraživački rad može se razumjeti kao važan aspekt refleksivne profesionalne prakse pedagoga. Hebib i Matović (2012) ističu da sistematsko proučavanje školske prakse omogućuje njeno dublje razumijevanje i predstavlja osnovu za osmišljavanje aktivnosti usmjerenih na promjene i unapređivanje rada škole. U tom smislu pedagog svoju profesionalnu legitimnost ne gradi isključivo na formalnim kompetencijama, nego i na sposobnosti analitičkog sagledavanja pedagoške stvarnosti, kritičkog promišljanja vlastite prakse i donošenja stručnih prosudbi u složenim i često nepredvidivim situacijama. Refleksija tako postaje sastavni dio profesionalnog djelovanja, a ne njegova naknadna evaluacija.

Savremene teorije profesionalnosti dodatno naglašavaju da se identitet pedagoga oblikuje u kontekstu kompleksnosti, promjena i rastućih zahtjeva obrazovnih sistema (Hargreaves i Fullan, 2012). U uvjetima inkluzivnog obrazovanja, decentraliziranog upravljanja, digitalne transformacije i sve izraženijih razvojnih potreba učenika, pedagog preuzima transformativnu ulogu stručnjaka koji osnažuje druge za promjene, podstiče profesionalno učenje i doprinosi razvoju škole kao zajednice učenja. Njegovo djelovanje sve manje počiva na formalnom autoritetu, a sve više na stručnosti, saradnji i sposobnosti pokretanja razvojnih procesa.

Profesionalni identitet pedagoga stoga se razvija u stalnoj napetosti između normativno propisanih zadataka i autentičnih potreba školske prakse. Sachs (2010) ističe da se profesionalna autonomija oblikuje upravo u prostoru između institucionalnih očekivanja i stručne prosudbe profesionalca. Identitet pedagoga nije unaprijed dat niti trajno definiran zakonskim i podzakonskim aktima. On se kontinuirano izgrađuje kroz refleksiju, profesionalnu prosudbu i razvojno usmjereno djelovanje u složenom sistemu savremene škole. Upravo sposobnost povezivanja teorijskih spoznaja, profesionalnih vrijednosti i konkretnih razvojnih potreba škole čini temelj savremenog profesionalnog identiteta pedagoga.

7.2. Dimenzije profesionalnog djelovanja pedagoga u razvojno-pedagoškoj paradigmi

U savremenoj pedagoškoj literaturi profesionalna uloga školskog pedagoga razumijeva se kao skup međusobno povezanih dimenzija profesionalnog djelovanja. Upravo ta složenost zahtijeva funkcionalni analitički okvir koji ne niže uloge linearno, već otkriva njihovu unutrašnju logiku i međuzavisnost. Polazište za takvu sistematizaciju pruža koncept razvojne pedagoške djelatnosti (Staničić, 2005; Jurić i sar., 2001), koji pedagoga pozicionira kao proaktivnog nositelja kvalitativnih promjena u školskoj kulturi – strateškog partnera u izgradnji pedagoške kulture škole, a ne tek izvršitelja administrativnih funkcija. Ovakvo shvatanje korespondira s konceptualizacijom pedagoga kao refleksivnog praktičara (Schön, 1983) i agenta institucionalnih promjena koji osnažuje kapacitete škole za samorazvoj (Fullan, 2007). Iz tog teorijskog

okvira proizlazi i potreba za preciznom sistematizacijom onoga što pedagog u školi zapravo radi.

U radovima koji razmatraju profesionalno djelovanje školskog pedagoga (Staničić, 2005; Jurić i sar., 2001; Previšić, 1999) prepoznaju se temeljne dimenzije koje obuhvataju savjetodavno, razvojno, koordinacijsko i evaluacijsko područje rada. Njihova međuzavisnost ogleda se u tome što savjetodavni rad generira razvojne potrebe, evaluacija usmjerava strateško planiranje, a koordinacija omogućuje realizaciju promjena, čime pedagoško djelovanje poprima obilježja koherentnog profesionalnog sistema. Komplementaran pogled donosi Hebib (2014), izdvajajući ulogu pedagoga kao saradnika, istraživača te savjetodavca i konsultanta. Autorica ove dimenzije razumije kao međusobno povezane i nadopunjujuće orijentire profesionalnog djelovanja pedagoga.

Savjetodavna dimenzija obuhvata neposredni, individualizirani rad s nastavnicima, učenicima i roditeljima kroz stručnu pomoć u prepoznavanju i rješavanju pedagoških problema te podršku u kritičnim razvojnim fazama učenika (Staničić, 2005). Ova dimenzija nije usmjerena isključivo na intervenciju u kriznim situacijama, već jednako tako na preventivno djelovanje i jačanje profesionalnih kapaciteta nastavnika (Ledić i sar., 2013). Pritom kvalitet savjetodavnog odnosa između pedagoga i nastavnika predstavlja jedan od ključnih prediktora pozitivnih promjena u nastavnoj praksi.

Razvojna dimenzija predstavlja stratešku ulogu pedagoga u dugoročnom planiranju, kurikularnom osmišljavanju i upravljanju promjenama na nivou škole. Pedagog ovdje djeluje kao pokretač razvojnih procesa i inicijator promjena koji teorijska saznanja prevodi u operacionalizirane programe i akcijske planove. Ova dimenzija podrazumijeva sposobnost anticipacije: pedagog ne reagira samo na aktualne potrebe, već prepoznaje buduće izazove i proaktivno kreira uvjete za njihovo prevladavanje. Takvo shvatanje korespondira s Fullanovim (2007) pojmom kapaciteta za promjenu kao temeljnog cilja razvojnog djelovanja, kao i s konceptom kontinuiranog profesionalnog učenja koji razvoj škole sagledava kao stalan, a ne jednokratan proces (Stoll i Fink, 2000). Međutim, ni najrazrađeniji razvojni planovi ne mogu biti ostvareni bez funkcionalnih veza između onih koji ih trebaju zajednički provoditi.

Koordinacijska dimenzija tiče se uspostavljanja i održavanja funkcionalnih komunikacijskih i saradničkih veza između aktera unutar škole – nastavnog osoblja, učenika, stručnih službi i uprave – te sinhronizacije aktivnosti s vanjskim institucijama i lokalnom zajednicom. Dok razvojna dimenzija određuje

šta i kako treba mijenjati, koordinacijska osigurava da relevantni akteri budu uključeni, informirani i usklađeni u procesu realizacije promjena. Pedagog u ovoj ulozi osigurava horizontalni i vertikalni protok informacija neophodan za funkcioniranje škole kao organizacije koja uči (Senge, 1990) te aktivno gradi kulturu saradnje i zajedničke odgovornosti za obrazovne ishode (Hargreaves i Fullan, 2012). No, koordinacija nije sama sebi svrha – njen smisao postaje vidljiv tek kada je podržana pouzdanim uvidima o tome šta u školi stvarno funkcionira, a šta zahtijeva promjenu.

Evaluacijska dimenzija odnosi se na sistematsko praćenje, mjerenje i analizu odgojno-obrazovnih postignuća, pedagoških procesa i organizacijske klime škole. Pedagog u ovoj ulozi djeluje kao školski istraživač koji, oslanjajući se na tradiciju akcijskog istraživanja (Carr i Kemmis, 1986), empirijske podatke i kritičku refleksiju pretvara u osnovu za donošenje odluka i planiranje razvoja. Fundamentalna distinkcija razvojno-pedagoške paradigme jeste upravo razumijevanje evaluacije kao instrumenta razvoja, a ne kontrole (MacBeath, 1999). Time evaluacijska dimenzija neposredno doprinosi razvojnoj funkciji škole, jer ono što evaluacija identificira, razvojna dimenzija nastoji unaprijediti i operacionalizirati.

Sve četiri dimenzije u svakodnevnoj praksi čine neraskidivu cjelinu. Identifikacija barijera u učenju kroz evaluaciju neposredno usmjerava savjetodavnu intervenciju; savjetodavni rad s nastavnicima često razotkriva sistemske slabosti koje zahtijevaju razvojno planiranje; a koordinacija je mehanizam koji cijeli taj krug promjena drži na okupu i čini izvedivim. Upravo njihova međusobna povezanost omogućuje da pedagog djeluje istovremeno kao podrška pojedincu, pokretač razvoja, koordinator saradnje i istraživač školske prakse.

Poseban izazov ovom okviru nameće inkluzivni kontekst, koji sve više postaje norma savremene škole. Zrilić (2012) ističe da se u uvjetima inkluzivnog obrazovanja savjetodavna i koordinacijska dimenzija posebno intenziviraju, pretvarajući pedagoga u ključnu inkluzivnu sponu između nastavnika, roditelja i stručnih timova. Na globalnom nivou, ovakva uloga prepoznata je kroz koncept distribuiranog liderstva (Spillane, 2006), prema kojem pedagog osigurava da znanje i kapaciteti svih aktera budu sinergijski usmjereni prema dobrobiti učenika.

Predloženi funkcionalni okvir tako omogućuje razumijevanje pedagoga kao profesionalca čiji integritet počiva na svjesnoj sintezi ovih dimenzija. Da bi ta sinteza bila efektivna, ona mora biti podržana jasno definiranim

kompetencijskim okvirom – operativnim mostom između teorijskog poimanja uloge i njene konkretne primjene u školskoj praksi.

7.3. Profesionalni imperativi i sistemska ograničenja pedagoške prakse

Profesionalno djelovanje pedagoga odvija se na presjeku visokih profesionalnih očekivanja i složenih institucionalnih ograničenja koja oblikuju svakodnevnu praksu. Savremene teorije profesionalnosti ukazuju da se profesionalno djelovanje odvija u prostoru između profesionalne autonomije i institucionalne regulacije (Sachs, 2010; Hargreaves i Fullan, 2012), pri čemu upravo ta napetost značajno određuje prirodu i kvalitet pedagoškog djelovanja. Od pedagoga se istovremeno očekuje da bude razvojni lider, stručni savjetnik, koordinator promjena i zagovornik kvaliteta obrazovanja, dok se njegovo svakodnevno djelovanje često odvija u uvjetima ograničenih resursa, administrativnih zahtjeva i rastuće kompleksnosti školskog okruženja. Razumijevanje ove napetosti važno je za sagledavanje stvarnih mogućnosti i ograničenja profesionalnog djelovanja pedagoga u savremenoj školi.

Prvi i najvidljiviji nivo ove napetosti očituje se u odnosu između *razvojne funkcije pedagoga i rastućih administrativnih zahtjeva*. Dok savremena pedagoška teorija stručnog saradnika pozicionira kao ključnog pokretača kvaliteta i refleksivnog praktičara, svakodnevna školska praksa često ga usmjerava prema administrativnim i organizacijskim poslovima. Hiperprodukcija dokumentacije, evidencija, izvještaja i birokratskih procedura značajno opterećuje profesionalni rad i smanjuje prostor za aktivnosti koje čine jezgro razvojno-pedagoške djelatnosti. Kako navode Ledić i sar. (2013), birokratizacija profesije ne predstavlja samo organizacijski izazov, nego može utjecati i na samo razumijevanje profesionalne uloge pedagoga. Fokus se postepeno pomjera s neposrednog rada s učenicima, nastavnicima i roditeljima prema zadovoljavanju formalnih zahtjeva sistema, što rezultira približavanjem onome što Sachs (2010) označava kao menadžerski profesionalizam, nasuprot demokratskom profesionalizmu koji počiva na profesionalnoj autonomiji, saradnji i stručnoj prosudbi. Posljedica nije samo povećano administrativno opterećenje, nego i sužavanje prostora za razvojne, istraživačke i savjetodavne aktivnosti koje predstavljaju temelj profesionalne uloge pedagoga. Istraživanja dodatno pokazuju da upravo ovakva vrsta dugotrajnog administrativnog opterećenja

predstavlja jedan od značajnih faktora profesionalnog sagorijevanja u pomagačkim profesijama.

Administrativna opterećenja dodatno se usložnjavaju u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Savremeni obrazovni sistemi od pedagoga očekuju da koordinira procese inkluzije, podržava individualizaciju nastave, sarađuje sa stručnim timovima i osigurava uvjete za ravnopravno učešće svih učenika u odgojno-obrazovnom procesu. Međutim, realizacija ovih zadataka često se odvija u okolnostima u kojima materijalni, kadrovski, didaktički i infrastrukturni resursi ne prate postavljene normativne standarde. Zrilić (2012) upozorava da upravo *raskorak između deklarativne podrške inkluziji i stvarnih institucionalnih kapaciteta* predstavlja jedan od ključnih izazova savremene školske prakse. U takvim okolnostima pedagog se nalazi između etičke odgovornosti prema učeniku i ograničenih institucionalnih resursa, nastojeći osigurati kvalitetnu podršku bez adekvatnih sistemskih pretpostavki. Posebno su izazovne situacije u kojima izostaje podrška stručnih timova, asistenata ili drugih oblika profesionalne podrške, što dodatno povećava odgovornost pedagoga za uspješnost inkluzivnih procesa.

Paralelno s navedenim promjenama, digitalna transformacija obrazovanja otvara novo područje profesionalnih izazova. Od pedagoga se sve češće očekuje da bude pokretač i koordinator inovacijskih procesa, podržava nastavnike u primjeni digitalnih tehnologija te doprinosi razvoju digitalne kulture škole. Digitalna transformacija pritom ne podrazumijeva samo uvođenje novih tehnologija, već promjene u organizaciji rada, kulturi učenja i profesionalnim kompetencijama svih aktera odgojno-obrazovnog procesa. Iako se od škole očekuje kontinuirana prilagodba digitalnom okruženju, *mogućnosti stručnog usavršavanja i sistemske podrške često ne prate dinamiku tehnoloških promjena*. Fullan (2007) ističe da uspješnost obrazovnih promjena ne zavisi prvenstveno od tehnologije, nego od kapaciteta organizacije da uči i prilagođava se novim okolnostima. U takvim uvjetima pedagog se često nalazi u ulozi posrednika između zahtjeva obrazovnih politika, očekivanja nastavnika i stvarnih mogućnosti škole, pri čemu se profesionalna odgovornost proširuje i na područja za koja ne postoje uvijek jasno definirani institucionalni mehanizmi podrške.

Posebno osjetljivo područje savremene pedagoške prakse predstavlja saradnja s roditeljima. Razvoj participativnih modela upravljanja školom i jačanje koncepta partnerstva doveli su do značajnih promjena u odnosima između škole i obitelji. Savremena škola od pedagoga očekuje izgradnju partnerskih odnosa

zasnovanih na međusobnom povjerenju, dijalogu i zajedničkoj odgovornosti za razvoj učenika. Istovremeno, vijeća roditelja postaju sve aktivniji, informiraniji i utjecajniji akteri školskog života, čime se povećava kompleksnost profesionalne komunikacije i saradnje. Pedagog se u tom kontekstu nalazi u ulozi mikropolitičkog medijatora (Blase i Blase, 2002) koji nastoji uskladiti participaciju roditelja s profesionalnom autonomijom škole i pedagoški utemeljenim standardima rada (Pažin-Ilakovac, 2015). Ta pozicija zahtijeva stalnu *profesionalnu ravnotežu između otvorenosti prema roditeljima i očuvanja stručnog integriteta pedagoške prakse*.

Ovakve promjene povezane su i sa širim procesima koje Sachs (2010) opisuje kao tendencije konzumerizacije obrazovanja, pri čemu roditelji sve češće nastupaju iz pozicije korisnika obrazovnih usluga. Istraživanja roditeljskog angažmana pokazuju da pojedine skupine roditelja s većim kulturnim i socijalnim kapitalom često raspolažu većim mogućnostima utjecaja na školske procese (Vincent, 2000). Regionalna istraživanja dodatno potvrđuju da formalno partnerstvo škole i roditelja u praksi često postaje prostor pregovaranja o granicama profesionalnog autoriteta i odgovornosti (Maleš, 2004; Vujičić, 2008). U takvim okolnostima komunikacijske kompetencije, sposobnost medijacije i emocionalne regulacije postaju jednako važne kao i stručna znanja. Kako upozorava Gewirtz (2002), povećanje očekivanja različitih interesnih skupina može dovesti do pojačanog nadzora nad profesionalnim radom škole, dodatno usložnjavajući profesionalnu poziciju pedagoga.

Kumulativno djelovanje administrativnih opterećenja, izazova inkluzivnog obrazovanja, zahtjeva digitalne transformacije i rastućih očekivanja roditelja izlaže pedagoga sve većem profesionalnom pritisku i riziku od preopterećenja. U literaturi se upravo ovakve okolnosti prepoznaju kao značajni prediktori profesionalnog sagorijevanja u pomagačkim profesijama (Ajduković i Ajduković, 1994). Profesionalno sagorijevanje ne predstavlja samo individualni problem stručnjaka, već i indikator odnosa između profesionalnih zahtjeva i institucionalne podrške. Kada odgovornost za razvojne procese kontinuirano nadmašuje raspoložive resurse, povećava se rizik od profesionalne iscrpljenosti, smanjenja motivacije i slabljenja profesionalne efikasnosti.

Navedeni izazovi ukazuju na činjenicu da se od pedagoga često očekuje da vlastitim kompetencijama i profesionalnim angažmanom nadomjesti strukturne nedostatke obrazovnog sistema. Dugoročno unapređivanje profesionalnog položaja pedagoga stoga zahtijeva sistemsku podršku, racionalizaciju administrativnih opterećenja, jačanje stručnih resursa i stvaranje uvjeta koji

omogućuju ostvarivanje razvojne funkcije profesije. Upravo sposobnost djelovanja u prostoru između profesionalnih imperativa i sistemskih ograničenja predstavlja jedno od ključnih obilježja savremenog profesionalnog identiteta pedagoga. U tom smislu, kvalitet pedagoške prakse ne zavisi isključivo od individualnih kompetencija stručnjaka, nego i od institucionalnih pretpostavki koje omogućuju da te kompetencije budu u funkciji razvoja škole, učenika i zajednice.

8. Učenik kao subjekt učenja

Tradicionalni model nastave dugo je počivao na pretpostavci da su disciplina, tišina učenika i reprodukcija nastavnih sadržaja pouzdani pokazatelji uspješnog nastavnog procesa. Takav pristup bio je ukorijenjen u didaktičkom materijalizmu, koncepciji koja primarni zadatak škole vidi u usvajanju što većeg obima nastavnih sadržaja (Poljak, 1984). Naglašavanje kvantiteta znanja često je potiskivalo razvoj kritičkog mišljenja, samostalnog prosuđivanja i aktivnog učestvovanja učenika u procesu učenja. Nastava je nerijetko bila organizirana kao transmisija znanja, pri čemu su primanje i memoriranje informacija imali dominantno mjesto, a inicijativa, propitivanje i samostalno istraživanje znatno manji prostor.

Pojedina obilježja ovakvog pristupa prisutna su i u današnjem obrazovanju, posebno kroz naglašavanje mjerljivih postignuća, standardiziranih ishoda i uporedivosti rezultata. Međunarodna istraživanja poput PISA-e pružaju značajne podatke o učeničkim postignućima i obrazovnim sistemima, ali njihova izražena upotreba u rangiranju i uspoređivanju može usmjeriti pažnju prema onim aspektima obrazovanja koji se mogu standardizirano mjeriti. Time se otvara pitanje zastupljenosti kritičkog mišljenja, kreativnosti, samostalnosti, participacije i drugih dimenzija obrazovanja koje nije moguće u potpunosti obuhvatiti kvantitativnim pokazateljima.

Freire (2002) ovakav transmisijski pristup opisuje kao bankarski koncept obrazovanja, u kojem nastavnik "deponira" znanje u učenike, dok je njihova uloga ograničena na memoriranje i mehaničku reprodukciju sadržaja. Takvo razumijevanje obrazovanja zanemaruje iskustva učenika, njihove perspektive i potencijal za aktivno učestvovanje u procesu učenja. Učenik se pritom ne posmatra kao učesnik obrazovnog procesa, već prvenstveno kao objekt podučavanja.

Savremeni pedagoški pristupi učenje sve snažnije razumijevaju kao proces aktivnog oblikovanja značenja u susretu učenika s kulturnim sadržajima, drugim ljudima i vlastitim iskustvom. Uloga nastavnika u tom procesu može

se razumjeti kao pedagoško posredovanje kojim se učeniku otvara mogućnost da postojeća znanja, vrijednosti i kulturne sadržaje razumije, interpretira i povezuje s vlastitim iskustvom. Kako ističe Bašić (1999: 182), "učitelj ne stvara ni znanja ni vrijednosti ni obrasce ponašanja, nego posreduje u susretu novonadolazećih generacija s postojećim", pri čemu odabire one sadržaje za koje procjenjuje da mogu imati oblikovno i razvojno značenje. Znanje se tako u odgojno-obrazovnom procesu ne pojavljuje kao gotovost koju učenik preuzima, nego kroz posredovani susret dobiva novo značenje za svakog učenika. Takvo razumijevanje dodatno razvijaju konstruktivistički i progresivni pedagoški pristupi, naglašavajući iskustvo, istraživanje, refleksiju i aktivno učestvovanje u učenju (Dewey, 1935; Bruner, 2000). Učionica, u tom okviru, oblikuje se kao prostor pedagoškog posredovanja, zajedničkog stvaranja značenja i iskustava koja omogućuju učeniku aktivan odnos prema znanju, sebi i svijetu.

Promjena perspektive od nastavnika kao centralnog nosioca nastavnog procesa prema učeniku kao aktivnom učesniku predstavlja jednu od ključnih potreba za transformacijom savremene pedagogije. Definiranje učenika kao subjekta učenja podrazumijeva priznanje njegove agensnosti (engl. *agency*). Bandura (2001) agensnost definira kao sposobnost pojedinca da svjesno utječe na vlastito djelovanje i životne okolnosti. U obrazovnom kontekstu to znači da učenici nisu samo primaoci znanja, već osobe koje postavljaju ciljeve, donose odluke, biraju strategije učenja, procjenjuju vlastiti napredak i preuzimaju odgovornost za vlastiti razvoj. Subjektnost učenika stoga proizlazi iz njegovog razumijevanja kao cjelovitog ljudskog bića čiji se razvoj ne može reducirati na kognitivnu dimenziju. Ona podrazumijeva uvažavanje učenika kao bića slobode, učenja i mišljenja, ali i njegove duhovne, psihičke i socijalne dimenzije, autonomije i dostojanstva. Takvo razumijevanje uključuje i njegovu obrazovljivost – otvorenost prema učenju, razvoju i samooblikovanju – zbog čega učenik aktivno sudjeluje u susretu sa znanjem i kulturnim sadržajima, dajući im značenje u odnosu na vlastito iskustvo. Učenik je, kako ističe Slatina (2023), "biće učenja, biće u nastajanju" koje dijelom potvrđuje, a dijelom razvija svoje suštinske ljudske snage. Priznavanje njegove subjektnosti stoga nije pedagoška privilegija koju dodjeljuje nastavnik, nego temeljna pretpostavka humanistički i pedagogijski utemeljenog odgojno-obrazovnog procesa u kojem se stvaraju uvjeti za razvoj, samostalno mišljenje i aktivno učestvovanje učenika.

Proces u kojem učenik postaje subjekt učenja podrazumijeva pomak od pasivne recepcije znanja prema aktivnom istraživanju i samostalnom oblikovanju značenja. U ovom kontekstu mogu se ponovno sagledati i ranije predstavljene Biestine (2011) funkcije obrazovanja – kvalifikacija, socijalizacija i subjektivacija. Iz perspektive subjektnosti učenika posebno značenje dobiva subjektivacija, koja upućuje na mogućnost učenika da se prema znanjima, vrijednostima i društvenim obrascima odnosi kao autonomna i odgovorna osoba sposobna za vlastito prosuđivanje. Kvalifikacija i socijalizacija time također dobivaju šire pedagoško značenje jer stjecanje znanja i susret s postojećim kulturnim i društvenim obrascima uključuju aktivan odnos učenika prema onome što uči i svijetu čiji je dio. Biestine tri funkcije tako se mogu čitati i kao okvir za razumijevanje učenika kao subjekta koji se kroz obrazovanje razvija, oblikuje vlastiti odnos prema svijetu i sudjeluje u njemu.

Ako koncept subjektivacije objašnjava značaj razvoja vlastitog glasa i autonomne pozicije učenika, razumijevanje čovjeka kao bića učenja dodatno rasvjetljava razvojnu i transformativnu prirodu tog procesa. Slatina (2023) učenje postavlja u samo središte odgoja i obrazovanja, određujući čovjeka kao biće učenja čije se ljudske snage kroz učenje potvrđuju, razvijaju i mijenjaju. U tom okviru posebno mjesto pripada intersubjektivnom i transformacijskom učenju, kroz koje se iskustvo i odnos s drugima povezuju s razvojem i samooblikovanjem osobe. Ovakvo razumijevanje korespondira s Mezirowovom (1991) teorijom transformativnog učenja, prema kojoj refleksija i kritičko preispitivanje vlastitih pretpostavki i iskustava omogućuju promjene u načinima razumijevanja sebe i stvarnosti. Učenik se tako potvrđuje kao aktivno i učeće biće u nastajanju, sposobno da iskustvima daje nova značenja i kroz njih razvija vlastiti odnos prema sebi, drugima i svijetu. Takva pozicija učenika odražava se i na razumijevanje kurikuluma, koji prestaje biti isključivo prostor susreta s unaprijed definiranim sadržajima i postaje prostor u kojem mjesto dobivaju iskustva, interesi i interpretacije samih učenika. Nastavnik pritom ima važnu ulogu pedagoškog vođenja njihove interakcije sa sadržajem, stvarajući uvjete za povezivanje postojećih znanja i kulturnih značenja s njihovim pitanjima, iskustvima i načinima razumijevanja. Pedagoško posredovanje tako omogućuje učeniku da sadržaje promišlja, reinterpretira i u susretu s njima oblikuje nova značenja.

Ovakva promjena perspektive nužno podrazumijeva i promjenu komunikacijskih odnosa u školi. Umjesto monološkog modela nastave, razvija se dijaloški pristup u kojem su pitanja, argumentacija, saradnja i zajedničko promišljanje

sastavni dio procesa učenja. U takvom okruženju učenik je aktivni učesnik u stvaranju značenja i oblikovanju vlastitog iskustva učenja.

Razumijevanje učenika kao subjekta učenja usmjerava odgojno-obrazovni proces prema razvoju autonomnih, odgovornih i kritički orijentiranih pojedinaca sposobnih za aktivno učestvovanje u društvenom životu. Subjektnost se najjasnije manifestira onda kada učenje prestane biti svedeno na kognitivnu recepciju i postane polazište za ličnu i društvenu promjenu (Biesta, 2011). Upravo se kroz preplitanje tih triju dimenzija – aktivnosti, transformacije i participacije – oblikuje prostor u kojem učenik od pasivnog posmatrača postaje autentični akter vlastitog obrazovanja. Ove tri dimenzije predstavljaju i temelj za razumijevanje savremenih pristupa učenju koji će biti razmotreni u nastavku ovog poglavlja.

8.1. Aktivno, transformativno i participativno učenje

Učenje se oblikuje kroz aktivan odnos učenika prema znanju, iskustvu i socijalnom okruženju. Konstruktivistički pristupi naglašavaju da učenik nova značenja razvija povezujući nove sadržaje s prethodnim iskustvima i učestvujući u socijalnoj interakciji (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978; Bruner, 2000). Učenikova pozicija u procesu učenja povezana je s mogućnošću istraživanja, postavljanja pitanja, razmjene perspektiva i promišljanja vlastitog iskustva. Pedagoška vrijednost takvog razumijevanja učenja ogleda se i u razvoju prosuđivanja, autonomije i odgovornog odnosa prema sebi i svijetu (Biesta, 2011). U okviru ovih teorijskih polazišta aktivno, transformativno i participativno učenje naglašavaju različite aspekte učenikovog odnosa prema znanju, iskustvu i obrazovnom okruženju.

Aktivno učenje zasniva se na neposrednom misaonom i djelatnom angažiranju učenika u procesu učenja. Postavljanje pitanja, rješavanje problema, argumentiranje, istraživanje i refleksija omogućuju učeniku da sadržaje analizira, povezuje i primjenjuje, umjesto da ih prvenstveno prima i reproducira (Bonwell i Eison, 1991; Prince, 2004). Uloga nastavnika povezana je s osmišljavanjem zadataka i situacija koje zahtijevaju učenikovu intelektualnu aktivnost, saradnju i samostalno prosuđivanje (Hattie, 2009). Aktivno učenje na taj način povećava prostor za učenikovu inicijativu i odgovornost u procesu izgradnje znanja.

Transformativno učenje usmjereno je na promjene u okvirima kroz koje pojedinac interpretira vlastito iskustvo. Kritička refleksija omogućuje preispitivanje postojećih pretpostavki i oblikovanje složenijih i autonomnijih perspektiva (Mezirow, 1991, 2000). Učenje ovdje dobiva značenje procesa koji može mijenjati način na koji pojedinac razumije sebe, druge i društvenu stvarnost. Ovakvom shvatanju bliska je Freireova koncepcija obrazovanja kao prakse slobode, u kojoj kritička svijest omogućuje prepoznavanje i propitivanje društvenih odnosa i struktura moći (Freire, 2002). Transformativni potencijal učenja proizlazi iz mogućnosti da novo znanje i iskustvo mijenjaju postojeće perspektive i utječu na buduće prosuđivanje i djelovanje pojedinca.

Participativno učenje polazi od aktivne uključenosti učenika u obrazovne procese i odnose koji oblikuju njegov položaj u školskoj zajednici. Participacija obuhvata mogućnost izražavanja mišljenja, učestvovanja u donošenju odluka, preuzimanja odgovornosti i doprinosa zajedničkim aktivnostima. U demokratski usmjerenoj školskoj kulturi glas učenika predstavlja relevantan izvor razumijevanja obrazovnog iskustva i osnovu za njegovo uključivanje u oblikovanje školskog života (Rudduck i Flutter, 2004; Fielding, 2012). Pravo djece i mladih na izražavanje mišljenja o pitanjima koja ih se tiču utemeljeno je i u Konvenciji o pravima djeteta (UN, 1989), dok se participacija u obrazovanju povezuje s razvojem demokratskog građanstva, inkluzije i učenikove agensnosti (Council of Europe, 2016; UNESCO, 2015). Učešće učenika u obrazovnim procesima proširuje njegovu odgovornost prema vlastitom učenju i zajednici kojoj pripada.

Aktivno, transformativno i participativno učenje razlikuju se prema naglascima koje postavljaju na proces učenja. Aktivno učenje naglašava angažiranje učenika u izgradnji znanja, transformativno promjene u razumijevanju iskustva i postojećih perspektiva, a participativno njegovu uključenost u obrazovne odnose i procese odlučivanja. Njihova teorijska povezanost proizlazi iz shvatanja učenika kao subjekta koji promišlja, interpretira, djeluje i učestvuje u oblikovanju vlastitog obrazovnog iskustva. Učenje se iz takve perspektive ne iscrpljuje u usvajanju sadržaja, već obuhvata razvoj sposobnosti razumijevanja, prosuđivanja, djelovanja i odgovornog odnosa prema drugima i zajednici.

Učenikovo angažiranje istovremeno je povezano s motivacijom, emocionalnim iskustvima, osjećajem sigurnosti i pripadnosti te kvalitetom odnosa s nastavnicima i vršnjacima. Kognitivni procesi odvijaju se unutar socijalnih odnosa koji mogu podržavati ili ograničavati inicijativu, samostalnost i spremnost učenika na učestvovanje. Individualne karakteristike i iskustva učenika

susreću se s obilježjima sredine u kojoj se učenje odvija, čime unutrašnja dinamika pojedinca i socijalni kontekst postaju sastavni činioci razumijevanja procesa učenja.

8.2. Unutrašnja dinamika i socijalni kontekst učenja

Savremena razumijevanja učenja polaze od pretpostavke da su kognitivni, emocionalni i socijalni procesi međusobno povezani i da zajedno oblikuju učenikovo obrazovno iskustvo. Način na koji učenici pristupaju učenju povezan je s njihovim interesima, očekivanjima, uvjerenjima, emocionalnim stanjima i razvojnim potrebama, ali i s karakteristikama okruženja u kojem se obrazovni proces odvija. Škola pritom predstavlja društveni prostor u kojem kvalitet interakcija, obrasci komunikacije i kultura međuljudskih odnosa značajno utječu na procese učenja i razvoja.

Važnu ulogu u tom procesu imaju emocionalni i motivacijski faktori. Emocije utječu na usmjeravanje pažnje, interpretaciju iskustava, spremnost na angažman i ustrajnost u suočavanju s izazovima, dok motivacija određuje intenzitet, smjer i trajanje aktivnosti usmjerenih prema učenju. Teorija samoodređenja (engl. *Self-Determination Theory* – SDT) posebno ističe značaj potreba za autonomijom, kompetencijom i pripadanjem u oblikovanju kvaliteta motivacije i angažmana u učenju (Deci i Ryan, 2000). Kada su ove potrebe zadovoljene, učenici pokazuju viši nivo uključenosti, veće zadovoljstvo učenjem i izraženiju spremnost za preuzimanje odgovornosti za vlastiti razvoj.

Afektivna dimenzija obrazovanja dodatno je naglašena u etici brige (Noddings, 2013), prema kojoj kvalitet odnosa između nastavnika i učenika predstavlja važno polazište odgojno-obrazovnog djelovanja. Briga se pritom razumijeva kao pedagoško načelo koje usmjerava oblikovanje obrazovnih iskustava, međuljudskih odnosa i odgojno-obrazovnih ciljeva. Takva perspektiva naglašava važnost odnosa obilježenih povjerenjem, međusobnim uvažavanjem i osjetljivošću za potrebe učenika, čime se stvaraju povoljniji uvjeti za učenje i cjelovit razvoj ličnosti.

Povezanost individualnog razvoja i socijalnog okruženja posebno je naglašena u Bronfenbrennerovoj ekološkoj teoriji razvoja (1979), koja učenikovo iskustvo smješta unutar međusobno povezanih sistema odnosa, od obitelji i vršnjačkih grupa do škole i šire društvene zajednice. Iz ove perspektive razvoj

učenika oblikuje se kroz složenu mrežu utjecaja koji djeluju na različitim nivoima njegovog okruženja. Empirijska istraživanja socioemocionalnog učenja potvrđuju povezanost socioemocionalnih kompetencija s obrazovnim postignućima, kvalitetom međuljudskih odnosa i blagostanjem učenika (Durlak i sar., 2011). Ovi nalazi dodatno ukazuju na značaj emocionalnih i socijalnih procesa za razumijevanje obrazovnih ishoda i razvojnih iskustava učenika.

Učenje se stoga može razumjeti kao višedimenzionalan proces u kojem se kognitivni, motivacijski, emocionalni i socijalni aspekti razvoja međusobno prožimaju. Takva perspektiva omogućuje cjelovitije razumijevanje učenikovog razvoja i ukazuje na značaj socioemocionalnih i motivacijskih procesa u oblikovanju obrazovnih iskustava, angažmana u učenju i razvojnih ishoda.

8.2.1. Socioemocionalno učenje kao temelj razvoja relacijskih kompetencija

Socioemocionalna perspektiva učenja polazi od pretpostavke da su obrazovni procesi neraskidivo povezani s načinom na koji učenici razumiju i reguliraju vlastite emocije, uspostavljaju odnose s drugima te djeluju unutar socijalnog okruženja škole. U tom kontekstu posebno mjesto zauzimaju koncepti emocionalne i socijalne inteligencije, koji ukazuju na značaj emocionalnih i interpersonalnih kompetencija za uspješno učenje i razvoj.

Prema Golemanu (1997), emocionalna inteligencija obuhvata sposobnost prepoznavanja, razumijevanja i reguliranja vlastitih emocija, kao i sposobnost korištenja emocionalnih informacija u usmjeravanju mišljenja i ponašanja. Njene ključne dimenzije uključuju samosvijest, samoregulaciju, motivaciju, empatiju i socijalne vještine. U školskom kontekstu ove kompetencije doprinose uspješnijem suočavanju sa stresom, većoj ustrajnosti u učenju i konstruktivnijem pristupu izazovima.

Socijalna inteligencija odnosi se na sposobnost razumijevanja drugih ljudi i djelotvornog funkcioniranja u interpersonalnim odnosima (Goleman, 2009). Ona uključuje prepoznavanje emocionalnih i socijalnih signala, razumijevanje perspektiva drugih osoba te razvoj vještina saradnje, komunikacije i rješavanja sukoba. Srodna razmatranja nalaze se i u Gardnerovoj (1983) teoriji višestrukih inteligencija, unutar koje interpersonalna inteligencija označava sposobnost razumijevanja namjera, osjećaja i motivacija drugih ljudi.

Iako se emocionalna i socijalna inteligencija mogu teorijski razlikovati, u svakodnevnom životu škole one djeluju međusobno povezano. Sposobnost upravljanja vlastitim emocijama olakšava izgradnju kvalitetnih odnosa, dok pozitivna socijalna iskustva doprinose emocionalnoj stabilnosti i osjećaju pripadnosti. Njihova povezanost predstavlja važan temelj razvoja socioemocionalnih kompetencija koje učenicima omogućuju uspješnije učenje, saradnju i uključivanje u život školske zajednice. Kroz takve kompetencije učenici razvijaju sposobnost konstruktivne komunikacije, rješavanja sukoba, preuzimanja odgovornosti i uspostavljanja odnosa zasnovanih na međusobnom poštovanju i povjerenju. Socioemocionalni razvoj tako dobiva svoje konkretno značenje u svakodnevnim odnosima kroz koje učenici doživljavaju pripadnost, podršku i vlastitu poziciju unutar obrazovne zajednice.

Posebno značajan prostor za razvoj takvih iskustava čine odnosi s vršnjacima. Vršnjački odnosi predstavljaju važnu komponentu socijalnog i emocionalnog iskustva u obrazovnom okruženju, jer mogu doprinositi osjećaju pripadnosti, razmjeni iskustava, saradnji i razvoju relacijskih kompetencija. Na značaj ove dimenzije ukazuje istraživanje Osmić i Topalović (2022), usmjereno na studentsku percepciju vršnjačke podrške u visokoškolskom obrazovanju. Vršnjačka podrška u tom kontekstu predstavlja važan aspekt socijalnog iskustva obrazovanja i kvaliteta odnosa koji se razvijaju unutar obrazovne zajednice.

Značaj odnosa i socijalnih iskustava za učenje dobiva šire uporište u istraživanjima socioemocionalnog učenja. Nalazi u ovom području ukazuju na povezanost socioemocionalnih kompetencija s obrazovnim postignućima, kvalitetom međuljudskih odnosa, prosocijalnim ponašanjem i općim blagostanjem učenika (Zins i sar., 2004). Razvoj ovih kompetencija stoga se sve više prepoznaje kao sastavni dio odgojno-obrazovnog rada i važan resurs za aktivno učestvovanje u savremenom društvu. One doprinose uspostavljanju i održavanju kvalitetnih odnosa, saradnji, uvažavanju različitih perspektiva i konstruktivnom djelovanju u zajednici, čime socioemocionalna dimenzija učenja dobiva značajno mjesto u ličnom, obrazovnom i društvenom razvoju.

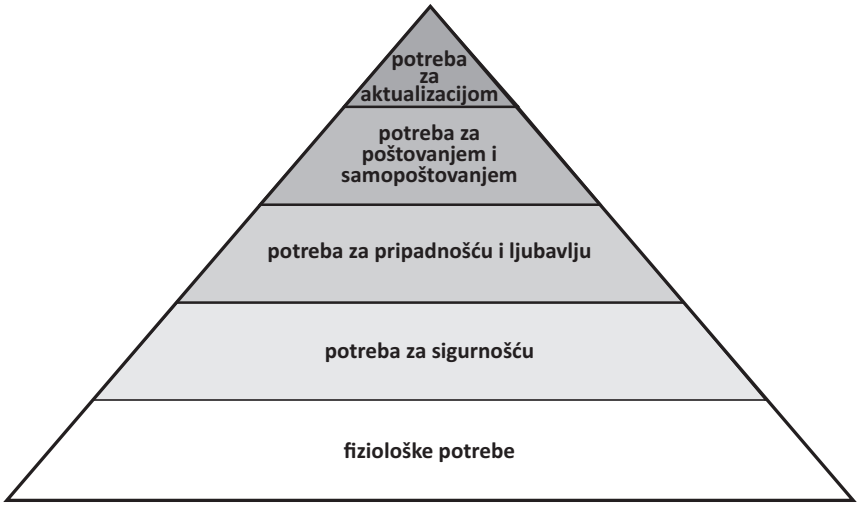
8.2.2. Motivacijski procesi i razvoj autonomije učenika

Razvoj učeničke autonomije usko je povezan s motivacijskim procesima koji usmjeravaju, održavaju i oblikuju angažman u učenju. Savremeni pristupi motivaciji naglašavaju da se motivacijski obrasci ne mogu objasniti isključivo individualnim karakteristikama učenika, već ih je potrebno posmatrati u

odnosu na obrazovno okruženje u kojem se razvijaju. Motivacija se stoga razumije kao dinamičan proces koji nastaje kroz međudjelovanje ličnih potreba, iskustava i uvjeta učenja. Razvoj autonomije podrazumijeva postepeni prelaz od ponašanja vođenog vanjskim zahtjevima prema samostalnom, odgovornom i svrhovitom djelovanju u procesu učenja.

U razumijevanju motivacijskih procesa značajno mjesto zauzimaju humanističke teorije Abrahama Maslowa (1943) i Williama Glassera (2000). Iako su nastale u različitim teorijskim okvirima, obje polaze od pretpostavke da ljudsko ponašanje proizlazi iz nastojanja da se zadovolje temeljne ljudske potrebe, pri čemu kvalitet njihovog zadovoljenja utječe na razvoj ličnosti, motivaciju i sposobnost samostalnog djelovanja.

Maslowljeva hijerarhija potreba počiva na ideji da su ljudske potrebe razvojno i hijerarhijski povezane. Prema Maslowu (1943), ljudsko ponašanje pokreće težnja za zadovoljenjem pet osnovnih nivoa potreba (Slika 5). Fiziološke potrebe i potreba za sigurnošću predstavljaju osnovu ljudskog funkcioniranja, dok potrebe za pripadanjem, samopoštovanjem i samoaktualizacijom otvaraju prostor za razvoj ličnosti i ostvarivanje vlastitih potencijala.



Slika 5. *Maslowljeva hijerarhija potreba* (Maslow, 1943)

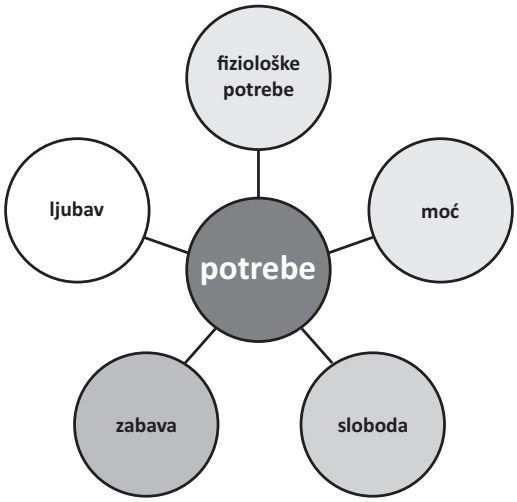
Maslowljeva hijerarhija potreba funkcionira kao razvojni model u kojem zadovoljenje nižih nivoa predstavlja osnovu za aktivaciju viših razvojnih procesa. Potreba za pripadanjem omogućuje učeniku razvoj osjećaja socijalne uključenosti, dok potreba za samopoštovanjem doprinosi izgradnji pozitivne slike o

vlastitim sposobnostima. Na najvišem nivou nalazi se samoaktualizacija, koja podrazumijeva ostvarivanje ličnih potencijala i razvoj autentične motivacije za učenje i napredovanje (Maslow, 1943). Pedagoški značaj Maslowljeve hijerarhije potreba ogleda se u sljedećem (Slatina, 2005):

- "gleda unaprijed", što odgovara prirodi pedagoškog rada,
- omogućuje da se pedagoški rad zasniva na vrijednostima, idealima, težnjama i ljubavi kao razvojnim orijentirima,
- insistira na čovjekovoj kreativnosti kao nezaobilaznom ljudskom obilježju,
- zasniva se na činjenici da čovjek ne može zadovoljiti jednu potrebu, a da pritom ne angažira cjelokupnu ličnost,
- polazi od pretpostavke da čovjek, kao slobodno biće, posjeduje mogućnost izbora.

Posmatrana iz pedagoške perspektive, Maslowljeva teorija pokazuje da učenje zahtijeva uvažavanje razvojnih, emocionalnih i socijalnih aspekata učenikovog iskustva.

Uz Maslowljevu hijerarhiju potreba, za razumijevanje procesa učenja i razvoja autonomije značajna je i Glasserova teorija izbora (2000). Dok Maslow (1943) naglašava razvojni put kroz hijerarhiju potreba, Glasser fokus usmjerava na unutrašnji sistem kontrole, tvrdeći da je svako ljudsko ponašanje pokušaj zadovoljenja jedne ili više temeljnih potreba. Prema Glasseru (2000), u osnovi ljudske motivacije nalazi se pet bazičnih potreba: preživljavanje, ljubav i pripadanje, moć, sloboda i zabava (Slika 6).



Slika 6. *Pet temeljnih potreba u Glasserovoj teoriji izbora* (Glasser, 2000)

Teorija izbora interpretira ljudsko ponašanje kao kontinuirani proces usklađivanja ličnih potreba i zahtjeva okruženja. U školskom kontekstu učenici se posmatraju kao aktivni subjekti koji kroz svoje ponašanje nastoje ostvariti osjećaj pripadnosti, kompetentnosti, slobode izbora i zadovoljstva. Posebno je značajno Glasserovo naglašavanje potrebe za slobodom, koja učeniku omogućuje donošenje odluka i preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje, kao i potrebe za zabavom, koja podsjeća da učenje može biti povezano s istraživanjem, otkrivanjem i intelektualnim zadovoljstvom.

Razumijevanje motivacijskih procesa zahtijeva integrativni pristup koji obuhvata i razvojne pretpostavke i unutrašnju psihološku dinamiku pojedinca. Maslow (1943) objašnjava razvojne uvjete koji omogućuju rast i samoaktualizaciju, dok Glasser (2000) pojašnjava načine na koje učenici kroz vlastite izbore nastoje zadovoljiti potrebe u konkretnim životnim situacijama. Njihova komplementarnost ukazuje na značaj osjećaja kompetentnosti, pripadnosti i mogućnosti djelovanja kao važnih izvora motivacije i angažmana u učenju.

Sinteza ovih teorijskih postavki ukazuje na to da su motivacijski procesi duboko povezani s iskustvima sigurnosti, kompetentnosti i relacijske povezanosti. Iako Maslow naglašava razvojnu postepenost u zadovoljavanju potreba, a Glasser njihovo istovremeno djelovanje u svakodnevnom životu, oba pristupa polaze od pretpostavke da kvalitet zadovoljenja temeljnih potreba značajno utječe na motivaciju, razvoj i angažman učenika. Posebno mjesto pritom zauzima osjećaj pripadnosti, koji doprinosi stvaranju uvjeta u kojima se učenici lakše uključuju u aktivnosti učenja, razvijaju povjerenje u vlastite sposobnosti i iskazuju veću spremnost za istraživanje i preuzimanje odgovornosti za vlastiti razvoj.

Ključna tačka povezivanja ovih teorijskih pristupa nalazi se u teoriji samodeterminacije (Deci i Ryan, 2000), koja naglašava da se autonomija razvija u okruženju koje podržava potrebe za autonomnošću, kompetentnošću i povezanošću. Iz ove perspektive učenici razvijaju kvalitetnije oblike motivacije onda kada imaju mogućnost izbora, osjećaj uspješnosti u učenju i iskustvo pripadanja zajednici. Motivacija se tako sve više povezuje s unutrašnjim prihvatanjem ciljeva i vrijednosti učenja, a sve manje s vanjskim nagradama i kontrolom.

Pedagoški značaj ovih teorijskih uvida ogleda se u razumijevanju autonomije kao razvojnog ishoda odgojno-obrazovnog procesa. Autonomni učenik nije osoba koja djeluje izolirano od drugih, već pojedinac sposoban za odgovorno odlučivanje, samostalno djelovanje i preuzimanje odgovornosti za vlastito

učenje. Takvo razumijevanje autonomije usmjerava pažnju na stvaranje obrazovnih okruženja koja podstiču inicijativu, kreativnost, refleksiju i aktivno učešće učenika.

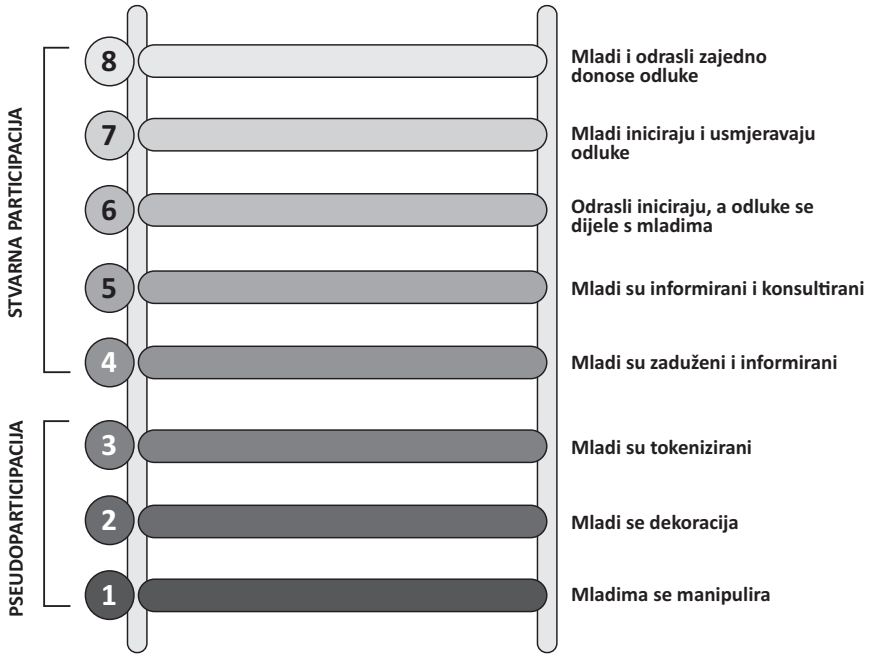
Razvoj autonomije ne ostvaruje se isključivo kroz unutrašnje motivacijske procese, nego i kroz mogućnosti učenika da učestvuje u donošenju odluka koje se tiču njegovog školskog života. U tom smislu, participacija predstavlja važan razvojni kontekst autonomije. Hart (1992, 2008) naglašava da se odgovornost i demokratsko djelovanje razvijaju kroz autentične prilike za uključivanje u procese odlučivanja. Takva iskustva doprinose razvoju osjećaja kompetentnosti, odgovornosti i pripadnosti zajednici, zbog čega se autonomija može razumjeti kao sposobnost samostalnog djelovanja koja se oblikuje i potvrđuje u odnosima s drugima.

Motivacija i autonomija stoga se razvijaju kroz međudjelovanje individualnih potencijala i karakteristika obrazovnog okruženja. Škola koja učenicima pruža podršku, mogućnost izbora i prilike za aktivno učešće stvara pretpostavke za razvoj odgovornih, kompetentnih i samostalnih pojedinaca sposobnih za cjeloživotno učenje i aktivno učestvovanje u društvenom životu.

8.3. Participacija i demokratska kultura škole

Uspostavljanje škole kao pravednog socijalnog prostora usko je povezano s participacijom učenika. Autonomija se u školskom kontekstu očituje kroz mogućnost samostalnog i odgovornog djelovanja, dok participacija omogućuje njeno ostvarivanje kroz uključivanje učenika u procese školskog života i donošenja odluka. Hart (1992) participaciju posmatra kao važan aspekt ostvarivanja prava učenika i razvoja demokratskih kompetencija. U tom smislu, participacija doprinosi jačanju socijalne uključenosti, odgovornosti i aktivnog odnosa prema zajednici te predstavlja jedno od važnih obilježja demokratske kulture škole.

Međutim, samo prisustvo učenika u školskim tijelima, projektima i aktivnostima ne znači nužno i njihovo stvarno učešće u procesima odlučivanja. Hartova skala participacije (1992) predstavlja analitički model koji omogućuje razlikovanje formalnog i stvarnog učešća mladih u institucijama, razdvajajući puko prisustvo od autentičnog utjecaja na procese odlučivanja. Razlikuje osam nivoa participacije koji se mogu grupirati u dvije osnovne kategorije: pseudoparticipaciju (neparticipaciju) i stvarnu participaciju (Slika 7).



Slika 7. *Hartova skala participacije učenika* (adaptirano prema Hart, 1992)

Na nižim nivoima skale, koji predstavljaju oblike pseudoparticipacije, učenici su svedeni na objekte ili pasivne izvršioce aktivnosti koje oblikuju odrasli:

- *Manipulacija* podrazumijeva situacije u kojima odrasli koriste učenike za ostvarivanje vlastitih ciljeva, pri čemu učenici ne razumiju svrhu aktivnosti niti imaju mogućnost utjecaja na njenu realizaciju,
- *Dekoracija* označava prisustvo učenika u različitim aktivnostima ili manifestacijama isključivo radi stvaranja pozitivne slike o instituciji, bez stvarnog uključivanja u planiranje ili donošenje odluka,
- *Tokenizam* (simboličko učešće) podrazumijeva situacije u kojima učenici mogu izraziti mišljenje, ali njihovi stavovi nemaju stvarni utjecaj na konačne odluke. Na taj način stvara se privid participacije bez stvarnog uključivanja učenika u procese odlučivanja.

Viši nivoi skale predstavljaju postepeni prelazak prema autentičnoj participaciji:

- Dodijeljeni, ali informirani – aktivnosti pokreću odrasli, ali učenici razumiju ciljeve procesa, dobrovoljno učestvuju i svjesni su svoje uloge,
- Konsultirani i informirani – odrasli vode proces, ali sistematski traže mišljenja učenika i ozbiljno ih uzimaju u obzir pri donošenju odluka,

- Inicijativa odraslih, odluke se dijele s učenicima – odrasli pokreću aktivnosti, ali učenici ravnopravno učestvuju u planiranju, odlučivanju i realizaciji,
- Inicijativa učenika i usmjeravanje – učenici samostalno pokreću aktivnosti i projekte, dok odrasli pružaju podršku, savjetovanje i stručnu pomoć,
- Inicijativa učenika, odluke se dijele s odraslima – najviši nivo participacije, u kojem učenici samostalno identificiraju probleme, pokreću inicijative i ravnopravno sarađuju s odraslima u donošenju odluka i njihovoj realizaciji.

Hartova skala pokazuje da participacija nije jedinstvena kategorija, nego kontinuum različitih oblika uključivanja učenika u život škole. Upravo zbog toga ona predstavlja vrijedan analitički alat za procjenu demokratskog potencijala školskih institucija i kvaliteta odnosa između učenika i odraslih.

Međutim, empirijska stvarnost škola često ostaje na nižim nivoima participacije. U takvim okolnostima učenici formalno učestvuju u radu vijeća učenika, školskih projekata ili različitih aktivnosti, ali bez stvarne mogućnosti da utječu na donošenje odluka. Posljedica takvih praksi nije samo ograničeno učešće, nego i slabljenje povjerenja u demokratske procese. Posebno su osjetljivi učenici iz marginaliziranih skupina i oni koji se nalaze u riziku od socijalne isključenosti, kod kojih formalna participacija bez stvarnog utjecaja može dodatno učvrstiti osjećaj društvene nevidljivosti i marginalizacije. Nasuprot tome, razvoj kulture partnerstva kroz prelazak na više nivoe participacije doprinosi transformaciji školskih odnosa i načina donošenja odluka. U takvom okruženju nastavnik više nije isključivi nosilac autoriteta, nego facilitator koji podržava učeničku inicijativu, saradnju i razvoj odgovornosti. Prema Hartu (1992), autentična participacija podrazumijeva određeni stepen dijeljenja odgovornosti i utjecaja, čime učenici postaju aktivni učesnici, a ne objekti odgojno-obrazovnog djelovanja.

Ovakvo razumijevanje participacije neposredno je povezano s razvojem autonomije učenika. Mogućnost izbora, preuzimanje odgovornosti i aktivno uključivanje u procese odlučivanja doprinose jačanju osjećaja kompetentnosti, pripadnosti i lične odgovornosti. Na višim nivoima participacije škola postaje prostor u kojem učenici kroz neposredno iskustvo razvijaju demokratske kompetencije, uče pregovarati, rješavati konflikte i preuzimati odgovornost za zajedničke odluke.

Kada učenici nemaju stvarnu mogućnost da utječu na odluke koje ih se neposredno tiču, participacija gubi svoj razvojni potencijal. Dugotrajno iskustvo formalnog, ali ne i stvarnog učešća može dovesti do osjećaja bespomoćnosti

i uvjerenja da vlastito djelovanje ne može proizvesti promjenu. Takvo stanje podsjeća na fenomen naučene bespomoćnosti koji opisuje Seligman (1975), a koji se povezuje sa smanjenom motivacijom, pasivnošću i povlačenjem iz društvenog djelovanja.

Participacija stoga predstavlja važnu poveznicu između individualnog razvoja i društvene pravednosti. Ona transformira školu iz prostora u kojem se odluke donose za učenike u zajednicu u kojoj se odluke donose s učenicima. Ovakvo razumijevanje dodatno produbljuje Lundy (2007), naglašavajući da ostvarivanje prava na participaciju zahtijeva više od pukog omogućivanja učenicima da govore. Da bi participacija bila autentična, potrebno je osigurati prostor za izražavanje mišljenja, publiku koja će ta mišljenja saslušati i mehanizme putem kojih učenici mogu ostvariti stvarni utjecaj na odluke koje ih se tiču. Na taj način participacija postaje sastavni dio demokratske kulture škole i važan razvojni okvir za oblikovanje odgovornih i aktivnih članova zajednice.

9. Pedagoška praksa kao prostor refleksije i akcijskog istraživanja

Pedagoška praksa predstavlja prostor profesionalne prosudbe u kojem se teorijsko znanje susreće s kompleksnošću i nepredvidivošću konkretnih situacija. Profesionalno djelovanje nastavnika i pedagoga odvija se u kontekstu složenih odnosa, vrijednosti i institucionalnih očekivanja, zbog čega praksa postaje mjesto interpretacije, odlučivanja i odgovornosti. Upravo u susretu teorijskih polazišta i izazova školskog života, profesionalno djelovanje poprima refleksivni karakter i postaje izvor kontinuiranog učenja i razvoja.

U takvom razumijevanju profesionalnog djelovanja posebno mjesto zauzima refleksivna praksa. Schön (1983) uvodi pojam refleksivnog praktičara kako bi naglasio da se profesionalna stručnost oblikuje kroz povezivanje teorijskih znanja, iskustva i sposobnosti promišljanja djelovanja u situacijama neizvjesnosti. "Refleksija u djelovanju" (engl. *reflection-in-action*) podrazumijeva trenutnu reinterpretaciju situacije tokom samog profesionalnog postupka, dok "refleksija o djelovanju" (engl. *reflection-on-action*) uključuje naknadnu analizu iskustva i učenje iz vlastite prakse. Profesionalac pritom kontinuirano interpretira situaciju, prilagođava postupke i razvija nova razumijevanja vlastitog djelovanja.

Refleksivno profesionalno učenje može imati različite dubine. Argyris i Schön (1978) razlikuju učenje u jednoj petlji (engl. *single-loop learning*), koje podrazumijeva korekciju postupaka bez preispitivanja temeljnih pretpostavki, i učenje u dvostrukoj petlji (engl. *double-loop learning*), koje uključuje kritičko propitivanje vrijednosti, uvjerenja i obrazaca mišljenja koji usmjeravaju profesionalno djelovanje. Dok prvi oblik učenja doprinosi unapređenju postojećih postupaka, drugi otvara prostor za dublje promjene u načinu razumijevanja problema i profesionalne odgovornosti. Time refleksivna praksa poprima transformativni potencijal i postaje važan mehanizam profesionalnog razvoja.

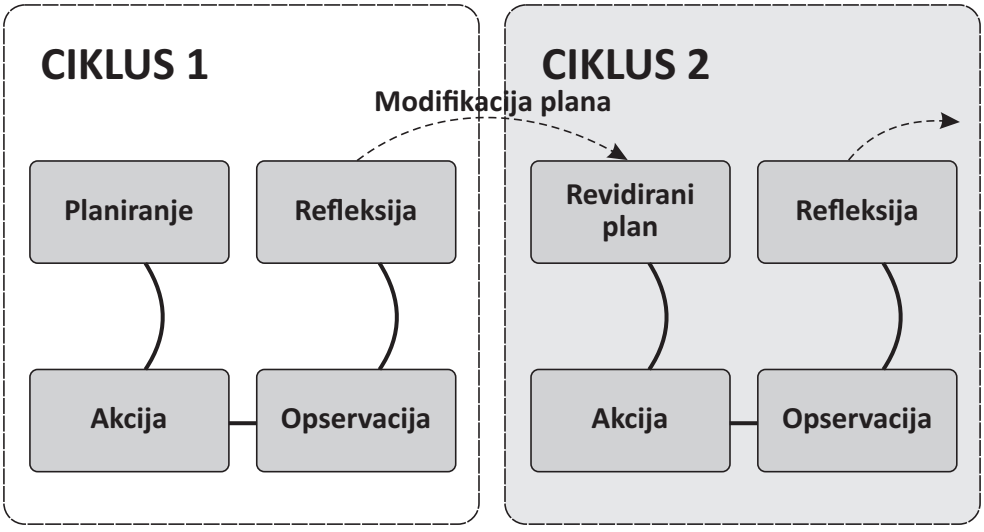
Cochran-Smith i Lytle (1999) ističu da nastavnici i pedagozi kroz vlastitu praksu, refleksiju i profesionalnu saradnju aktivno učestvuju u oblikovanju,

preispitivanju i razvoju profesionalnog znanja. Profesionalno znanje razvija se kroz istraživanje vlastite prakse, kritičku analizu iskustava i saradnju s drugim praktičarima. Profesionalno promišljanje tako prerasta individualne okvire i postaje kolektivni i istraživački proces.

Na tom tragu refleksivna praksa prerasta u akcijsko istraživanje koje predstavlja strukturirani model profesionalnog učenja i unapređenja prakse. Teorijske temelje akcijskog istraživanja postavio je Lewin (1946), polazeći od pretpostavke da se profesionalna i društvena promjena ostvaruje kroz kontinuirani proces promišljanja i djelovanja. Lewinov model akcijskog istraživanja obuhvata četiri međusobno povezana koraka:

- Planiranje: identifikacija problema ili razvojne potrebe te osmišljavanje intervencije,
- Akcija: provođenje planirane promjene u stvarnom kontekstu,
- Opservacija: sistematsko praćenje i prikupljanje podataka o učincima intervencije,
- Refleksija: analiza rezultata i kritičko preispitivanje ishoda koje vodi novom planiranju.

Od posebnog značaja je refleksija, koja povezuje iskustvo stečeno tokom djelovanja s budućim profesionalnim odlukama te omogućuje kontinuirano unapređivanje prakse (Slika 8).



Slika 8. *Progresivni spiralni model akcijskog istraživanja*
(adaptirano prema Kemmis i McTaggart, 1998)

Slika 8 prikazuje osnovnu logiku akcijskog istraživanja kao cikličkog procesa profesionalnog učenja. Za razliku od tradicionalnog razumijevanja istraživanja kao aktivnosti odvojene od prakse, akcijsko istraživanje objedinjuje istraživanje i profesionalno djelovanje u jedinstven proces. Svaki završeni ciklus postaje polazište za novo planiranje i djelovanje, čime se postepeno produbljuje razumijevanje profesionalnih situacija i unapređuje kvalitet rada.

Primjer iz prakse: Akcijsko istraživanje usmjereno na unapređenje motivacije studenata

Tema: Unapređenje motivacije studenata pedagogije za aktivno učešće u nastavi

Problem: Nizak nivo angažiranosti tokom predavanja, pasivnost u diskusijama i otpor prema teorijskim sadržajima bez jasne povezanosti s praktičnim kontekstom

Ciklus 1
Planiranje: Provedena je anonimna anketa o studentskoj angažiranosti i percepciji nastave. Na osnovu rezultata osmišljena je intervencija koja uključuje problemski orijentirane nastavne aktivnosti, analizu realnih školskih slučajeva i jasnije kriterije vrednovanja refleksivnih dnevnika.
Akcija: Nastava je reorganizirana kroz radionice i rad na autentičnim pedagoškim problemima. Uveden je i refleksivni dnevnik kao oblik kontinuiranog praćenja studentskog učenja.
Opservacija: Praćeni su kvalitet diskusija, sadržaj refleksivnih dnevnika i promjene u nivou angažiranosti studenata.
Refleksija: Uočeno je povećanje motivacije i aktivnijeg učešća većine studenata. Istovremeno je identificiran problem neravnomjerne raspodjele aktivnosti unutar grupa, pri čemu je manji broj studenata preuzimao najveći dio zadataka.

Modifikacija plana
Na osnovu rezultata prvog ciklusa redefinirana je intervencija s ciljem ravnomjernijeg uključivanja svih članova grupe i jačanja individualne odgovornosti za zajednički rad.

Ciklus 2
Planiranje: Uvedeni su vršnjačka evaluacija (*peer assessment*), rotirajuće grupne uloge i jasnije definirani kriteriji za procjenu individualnog doprinosa.
Akcija: Primijenjene su nove mjere tokom rada na projektnim zadacima iz područja pedagogije.
Opservacija: Praćeni su obrasci saradnje unutar grupa, raspodjela zadataka i procjene koje su studenti davali jedni drugima.
Refleksija: Zabilježena je ravnomjernija distribucija aktivnosti, veća uključenost prethodno pasivnih studenata i razvijeniji osjećaj odgovornosti za zajednički rad. Rezultati drugog ciklusa postali su polazište za naredni krug planiranja i unapređenja nastavne prakse.

Pedagoška implikacija: Primjer pokazuje da akcijsko istraživanje omogućuje nastavnicima i pedagozima da sistematski ispituju vlastitu praksu, uvode promjene zasnovane na prikupljenim podacima i kontinuirano unapređuju kvalitet odgojno-obrazovnog rada. Refleksija pritom ne predstavlja završnu fazu procesa, već polazište za nove cikluse profesionalnog učenja i razvoja.

Akcijsko istraživanje može se razumjeti kao metodološki pristup koji istovremeno doprinosi rješavanju konkretnih problema, razvoju profesionalnog znanja i izgradnji kulture kontinuiranog učenja i unapređivanja prakse.

Participativnu i kolaborativnu dimenziju akcijskog istraživanja posebno naglašavaju Kemmis i McTaggart (1998), ističući njegov doprinos demokratizaciji profesionalne prakse i osnaživanju svih učesnika odgojno-obrazovnog procesa. U školskom kontekstu akcijsko istraživanje omogućuje nastavnicima i pedagozima da sistematski ispituju vlastite intervencije, bilo da je riječ o unapređenju nastavnih strategija, razvoju inkluzivnih pristupa ili poboljšanju školske klime. Praksa pritom poprima funkciju izvora profesionalnog znanja i važnog konteksta njegovog razvoja.

U akcijskom istraživanju praktičari djeluju kao aktivni učesnici i suautori promjene, preuzimajući istraživačku ulogu unutar vlastite profesionalne prakse. Takva uloga podrazumijeva sistematsko bilježenje iskustava, kritičko preispitivanje donesenih odluka i planiranje manjih intervencija čiji se učinci mogu pratiti i analizirati u neposrednom kontekstu djelovanja. Istraživanje se odvija u saradnji s onima koji učestvuju u svakodnevnom životu škole, zbog čega ono ima i emancipacijsku dimenziju koja podstiče preispitivanje institucionalnih obrazaca, implicitnih normi i odnosa moći koji oblikuju školski život.

Kolaborativni karakter ovog pristupa posebno je važan u školskom okruženju, gdje promjena rijetko proizlazi iz djelovanja pojedinca. Kada nastavnici i pedagozi zajednički analiziraju probleme, razmjenjuju iskustva, planiraju intervencije i interpretiraju rezultate, razvija se kultura dijaloga, uzajamnog povjerenja i zajedničke odgovornosti. Takva kultura može biti podržana različitim oblicima profesionalne saradnje, uključujući zajedničke refleksivne sastanke, radne grupe za akcijsko istraživanje te razvoj instrumenata za prikupljanje i analizu podataka o odgojno-obrazovnoj praksi.

Razvoj refleksivne prakse i akcijskog istraživanja zavisi i od institucionalnih uvjeta u kojima nastavnici i pedagozi djeluju. Vrijeme za profesionalnu refleksiju, mogućnosti saradničkog učenja, stručna podrška i uključivanje rezultata

istraživanja u procese školskog razvoja predstavljaju važne pretpostavke održivog profesionalnog napretka. U takvom okruženju škola se razvija kao organizacija koja uči (Senge, 1990), a refleksija, saradnja i istraživanje postaju sastavni dio profesionalne kulture usmjerene prema kontinuiranom unapređivanju odgojno-obrazovne prakse.

10. Škola kao relacijska i kulturna zajednica učenja

Škola se može razumjeti kao kulturna i relacijska zajednica u kojoj se odgoj i obrazovanje ostvaruju kroz svakodnevne interakcije, zajedničke vrijednosti i obrasce djelovanja. Njen život oblikuju organizacijske strukture, profesionalne norme, simboli, očekivanja i odnosi koji usmjeravaju iskustva učenika i nastavnika. Ovi elementi zajedno čine školsku kulturu – skup vrijednosti, uvjerenja i obrazaca ponašanja koji utječu na način na koji članovi školske zajednice razumiju i oblikuju svakodnevni život škole (Schein, 2010; Deal i Peterson, 2016). Spajić-Vrkaš (2008) kulturu odgojno-obrazovne ustanove povezuje s implicitnim i eksplicitnim shvatanjima i vjerovanjima njenih glavnih aktera o smislu, svrsi i zadacima ustanove te o vlastitoj ulozi u njoj. Takva shvatanja očituju se u ponašanjima i mreži međuljudskih odnosa, čime kultura škole postaje sastavni dio cjelokupnog iskustva njenih članova. Kultura škole razvija se kroz komunikaciju, saradnju, načine rješavanja konflikata i zajednička iskustva njenih članova, ali njeno djelovanje nije nužno podjednako podržavajuće za sve učenike. Vrcelj (2003) upozorava da školska kultura može imati diskriminacijski odnos prema pojedinim skupinama učenika, što ukazuje na potrebu kontinuiranog preispitivanja i unapređivanja kulturnih obrazaca koji oblikuju život škole. Njena inkluzivna dimenzija ogleda se upravo u stvaranju osjećaja pripadnosti, uvažavanju različitosti i mogućnostima učestvovanja svih učenika. U tom smislu, inkluzivna kultura predstavlja važnu dimenziju školske kulture u kojoj se vrijednosti inkluzije oblikuju i potvrđuju kroz svakodnevne odnose, organizacijske obrasce i pedagoške prakse (Vican, 2013). Nikšić Rebihić (2017) naglašava da se vrijednosti različitih aktera škole međusobno prožimaju i tako stvaraju specifičan sistem vrijednosti karakterističan za konkretnu školsku zajednicu. Inkluzivnost time postaje obilježje života školske zajednice i način na koji njeni članovi grade odnose, razumiju različitost i stvaraju uvjete za učenje i razvoj svakog učenika.

Relacijska dimenzija škole proizlazi iz činjenice da se odgojno-obrazovni proces odvija unutar mreže međuljudskih odnosa. Kvalitet interakcija između

učenika i nastavnika, kao i među samim učenicima, utječe na komunikaciju, saradnju, osjećaj pripadnosti i uključenost u školski život. Vican (2013) inkluzivnu kulturu škole određuje upravo kao proces humanizacije odnosa između različitosti koje učenici donose u školu, pri čemu empatija i suosjećanje doprinose kvalitetu odnosa, komunikaciji, razumijevanju potreba drugih i konstruktivnom rješavanju sukoba. U tom kontekstu relacijske kompetencije nastavnika, poput empatije, aktivnog slušanja, konstruktivne komunikacije i sposobnosti uspostavljanja povjerenja, predstavljaju važan profesionalni resurs za razvoj podržavajuće i inkluzivne školske sredine (Pianta, 1999; Jennings i Greenberg, 2009). Iz pedagogijske perspektive, relacijsko umijeće nastavnika povezano je sa samom prirodom pedagoškog odnosa i sposobnošću nastavnika da svoje djelovanje oblikuje u skladu s konkretnim učenikom i pedagoškom situacijom (Nikšić Rebihić i Komar, 2024). Jensen i sar. (2015) relacijsku kompetenciju nastavnika određuju kroz šest međusobno povezanih elemenata: kontekst, uvažavanje, promjenu perspektive, empatiju, pažnju i prisustvo uma. Relacijska kompetencija tako obuhvata osjetljivost prema perspektivi učenika, razumijevanje specifičnosti situacije i primjereno usmjeravanje vlastitog pedagoškog djelovanja. Njeno razvijanje povezano je s kontinuiranim profesionalnim učenjem, refleksijom o vlastitoj praksi i saradnjom s kolegama, čime relacijsko umijeće postaje važna dimenzija profesionalnosti nastavnika i kvaliteta pedagoškog odnosa.

Posebnu važnost u izgradnji kvalitetnih odnosa imaju restorativne prakse, koje obuhvataju pristupe usmjerene na dijalog, preuzimanje odgovornosti i zajedničko rješavanje konflikata (B. Hopkins, 2011). Njihova primjena doprinosi razvoju povjerenja, jačanju osjećaja zajedništva i stvaranju kulture saradnje. Pažnja se pritom usmjerava na razumijevanje posljedica postupaka i obnovu odnosa narušenih konfliktom. Takav pristup podstiče aktivno uključivanje svih učesnika i doprinosi izgradnji inkluzivnijeg školskog okruženja.

Kvalitet odnosa oblikuje način na koji članovi školske zajednice sarađuju, razmjenjuju ideje i učestvuju u zajedničkim aktivnostima. Odnosi zasnovani na povjerenju i uzajamnom uvažavanju olakšavaju zajedničko rješavanje problema i stvaraju povoljne uvjete za profesionalni i lični razvoj. U tom smislu Vican (2013) naglašava da razvoj inkluzivne kulture ne zavisi samo od nastavnika, nego i od cijele školske zajednice, uključujući učenike, stručne saradnike, rukovodstvo i druge učesnike školskog života. Relacijska dimenzija škole stoga predstavlja važan dio svakodnevnog školskog života i značajno utječe na oblikovanje školske kulture.

Koncept zajednice učenja polazi od pretpostavke da se znanje razvija kroz saradnju, dijalog i razmjenu iskustava. U takvom okruženju učenici, nastavnici, stručni saradnici, roditelji i predstavnici lokalne zajednice učestvuju u stvaranju i dijeljenju znanja, doprinoseći unapređivanju odgojno-obrazovne prakse (Hargreaves, 2001). Partnerstvo među različitim akterima škole omogućuje sagledavanje problema iz različitih perspektiva i otvara prostor za zajedničko traženje rješenja. Inkluzivna kultura u tom smislu pretpostavlja zajedničku privrženost inkluzivnim vrijednostima i praksama te uklanjanje prepreka učestvovanju svih učenika u školskim aktivnostima (Nikšić Rebihić, 2017). Takvo usmjerenje podrazumijeva da se inkluzivnost prepoznaje u svakodnevnim odnosima, načinima donošenja odluka i mogućnostima koje škola pruža svakom učeniku da bude aktivan član zajednice.

Posmatrana iz ove perspektive, škola predstavlja zajednicu u kojoj se istovremeno oblikuju znanja, vrijednosti, odnosi i obrasci djelovanja. Razvoj kulture partnerstva, povjerenja i zajedničke odgovornosti zahtijeva kontinuirano ulaganje svih članova školske zajednice. Svakodnevne interakcije, načini komunikacije i obrasci partnerstva određuju kvalitet školskog života i značajno utječu na mogućnosti učenja, razvoja i aktivnog učestvovanja u zajednici.

10.1. Školska kultura: strukturalne i simboličke dimenzije

Školska kultura predstavlja složen i višeslojan fenomen koji obuhvata obrasce značenja, vrijednosti, normi i praksi kroz koje se oblikuje svakodnevni život škole. Ona uključuje organizacijske okvire, profesionalne norme, uvjerenja, očekivanja i načine djelovanja koji se razvijaju unutar školske zajednice (Schein, 2010; Deal i Peterson, 2016). Spajić-Vrkaš (2008) ukazuje da se kultura škole manifestira kroz običaje, rituale, simbole, priče i jezik, dok istovremeno zahvata dublje slojeve vrijednosti i vjerovanja koji usmjeravaju ponašanje članova zajednice. Kao kulturni kontekst škole, ona usmjerava način na koji članovi zajednice razumiju svoju ulogu, interpretiraju iskustva i grade međusobne odnose. Kultura škole vidljiva je u svakodnevnim postupcima, načinima komunikacije, odnosima među članovima zajednice i porukama koje škola šalje o tome šta smatra važnim i vrijednim.

Strukturalnu dimenziju školske kulture čine elementi koji organiziraju život škole. Oni obuhvataju pravila, propise, organizaciju nastave, raspored

aktivnosti, hijerarhiju uloga i institucionalne procedure. Njihova funkcija ogleda se u stvaranju stabilnosti, koordinacije i predvidivosti odgojno-obrazovnog rada. Značenje ovih elemenata oblikuje se kroz način na koji ih članovi školske zajednice tumače, prihvataju i primjenjuju u svakodnevnoj praksi. Upravo zbog toga iste formalne strukture mogu imati različite učinke u različitim školskim sredinama.

Simboličku dimenziju školske kulture čine vrijednosti, uvjerenja, rituali, tradicije, jezik, simboli i nepisana pravila koja oblikuju zajedničko razumijevanje škole kao mjesta učenja i razvoja. Ona se očituje u svakodnevnim interakcijama, obrascima komunikacije i očekivanjima koja članovi zajednice razvijaju jedni prema drugima. Vrijednosti su posebno značajne jer se, kako pokazuje Nikšić Rebihić (2017), kroz ponašanje nastavnika mogu pretvarati u norme i nepisana pravila koja učenicima prenose šta se u određenoj školskoj zajednici smatra poželjnim. U kontekstu inkluzivne kulture posebno mjesto ima pravednost, iz koje Vican (2013) izvodi toleranciju, solidarnost, poštovanje nacionalnih, etničkih i osobnih identiteta te ljudsko dostojanstvo. Kroz ove procese oblikuju se identitet škole, osjećaj pripadnosti i zajednička svrha odgojno-obrazovnog djelovanja. Simbolički aspekti kulture često snažno utječu na školsku praksu jer određuju kako se tumače pravila, vrednuju postignuća i grade međuljudski odnosi.

Važan pokazatelj djelovanja simboličke dimenzije školske kulture predstavlja kurikulum u njegovim različitim oblicima. Službeni kurikulum definiran je nastavnim planovima i programima, dok se kroz svakodnevni život škole oblikuju i skriveni te ostvareni ili živ̌ljeni kurikulum (Marsh, 1994). Skriveni kurikulum odnosi se na vrijednosti, norme, očekivanja i obrasce ponašanja koji se prenose kroz organizaciju školskog života, međuljudske odnose i svakodnevne pedagoške prakse (Giroux, 2020). Na ovaj aspekt ukazuju i nalazi istraživanja Nikšić Rebihić (2017), prema kojima nastavnici u početku nisu u potpunosti prepoznavali utjecaj vlastitog djelovanja kroz skriveni kurikulum, dok su tokom razgovora postepeno osvještavali njegovu ulogu u oblikovanju učeničkih stavova, vrijednosti i ponašanja. To dodatno pokazuje da vrijednosne poruke škole nisu sadržane samo u formalnom kurikulumu, nego se prenose i načinima komunikacije, odnosima, očekivanjima i svakodnevnim ponašanjem nastavnika. Ostvareni ili živ̌ljeni kurikulum obuhvata iskustva učenika i nastavnika te načine na koje oni interpretiraju, prilagođavaju i realiziraju kurikularne sadržaje u konkretnim situacijama. Kroz kurikulum se jasno mogu uočiti međusobni utjecaji organizacijskih struktura, vrijednosti i svakodnevne školske prakse.

Odnos između strukturalnih i simboličkih dimenzija školske kulture obilježen je stalnim međudjelovanjem. Organizacijske strukture oblikuju uvjete u kojima škola djeluje, dok vrijednosti, uvjerenja i iskustva članova zajednice utječu na način njihove primjene i razumijevanja. Kultura škole pritom nije statična: oblikuje se i mijenja kroz odnose među njenim akterima, a istovremeno djeluje na njihovo ponašanje i iskustvo škole (Spajić-Vrkaš, 2008). Školska kultura razvija se kroz svakodnevne interakcije, zajednička iskustva i obrasce djelovanja koji se tokom vremena učvršćuju ili mijenjaju. Razumijevanje ovih procesa omogućuje dublji uvid u funkcioniranje škole i pomaže u prepoznavanju faktora koji podržavaju ili otežavaju promjene u odgojno-obrazovnoj praksi. Upravo kroz međusobno djelovanje strukturalnih i simboličkih dimenzija oblikuju se uvjeti za razvoj škole kao relacijske i kulturne zajednice učenja.

10.2. Relacijska kultura škole i zajednica učenja

Učenje se odvija unutar mreže društvenih odnosa koja oblikuje iskustva učenika i nastavnika. Interakcije između učenika, nastavnika, stručnih saradnika, rukovodstva škole, roditelja i predstavnika lokalne zajednice utječu na obrasce komunikacije, uključenosti i zajedničkog djelovanja u školskom životu. Kroz takve odnose razvijaju se povjerenje, međusobno uvažavanje i osjećaj odgovornosti prema zajednici. Vican (2013) posebno naglašava važnost učeničke percepcije tih odnosa: način na koji učenici doživljavaju saradnju, pravila, podršku, međusobno razumijevanje i vlastiti osjećaj u školi predstavlja važan pokazatelj razvijenosti inkluzivne kulture. Način na koji se ti odnosi uspostavljaju i održavaju ukazuje na važnost kompetencija koje omogućuju kvalitetnu komunikaciju, razumijevanje različitih perspektiva i konstruktivno djelovanje u zajednici.

Relacijska kultura škole oblikuje se kroz svakodnevne susrete, obrasce komunikacije i načine međusobne podrške. Pozitivno školsko ozračje doprinosi razvoju povjerenja, saradnje i osjećaja pripadnosti među učenicima i nastavnicima, stvarajući pretpostavke za razvoj zajednice učenja (Domović, 2003). Empatija, aktivno slušanje, senzibilnost za potrebe drugih, konstruktivna komunikacija i uvažavanje različitosti predstavljaju važne pretpostavke kvalitetnih profesionalnih i međuljudskih odnosa (Noddings, 2013). Ovakvo razumijevanje podudara se s određenjem inkluzivne kulture kao kulture u kojoj su briga za drugog, razumijevanje, prihvatanje različitosti i demokratske

vrijednosti vidljive upravo u odnosima među učenicima, nastavnicima, roditeljima i školskom upravom (Nikšić Rebihić, 2017). Značaj tih pretpostavki posebno dolazi do izražaja u situacijama neslaganja i konflikata, koje predstavljaju sastavni dio života svake zajednice.

Način pristupanja konfliktima važan je pokazatelj relacijske kulture škole. Restorativni pristupi pažnju usmjeravaju na dijalog, preuzimanje odgovornosti i obnovu narušenih odnosa. Kroz procese zajedničkog promišljanja i traženja rješenja učesnici imaju priliku sagledati posljedice vlastitih postupaka, razumjeti perspektive drugih i aktivno doprinositi rješavanju problema. Takva iskustva jačaju odgovornost, razvijaju kulturu dijaloga i doprinose kvalitetu međuljudskih odnosa (B. Hopkins, 2011). Na taj način konflikt prestaje biti isključivo izvor teškoća i postaje prilika za jačanje odnosa, učenje i zajednički razvoj.

Relacijska kultura škole stvara pretpostavke za razvoj zajednice učenja u kojoj se znanje oblikuje kroz razmjenu iskustava, dijalog i zajedničko promišljanje. U takvom okruženju učenici razvijaju sposobnost argumentiranja, kritičkog promišljanja i sagledavanja različitih perspektiva, dok procesi saradnje doprinose razvoju komunikacijskih i socijalnih kompetencija. Takvi obrasci djelovanja postepeno postaju sastavni dio svakodnevnog života škole i utječu na način organiziranja procesa učenja.

Razvoj zajednice učenja povezan je s aktivnim doprinosom svih članova školske zajednice. Učenici, nastavnici, stručni saradnici, rukovodstvo škole, roditelji i predstavnici lokalne zajednice učestvuju u razmjeni znanja, promišljanju iskustava i unapređivanju odgojno-obrazovne prakse. Inkluzivna kultura upravo se kroz takvo svakodnevno djelovanje kontinuirano stvara i razvija; ona uključuje vidljive i manje vidljive elemente školskog života, zbog čega odnosi, iskustva i percepcije članova zajednice mogu istovremeno doprinositi uključivanju ili stvarati prepreke učestvovanju (Vican, 2013). Kroz takve procese škola se oblikuje kao prostor u kojem se međusobno prožimaju učenje, zajedničke vrijednosti i svakodnevni odnosi. Kvalitet relacijske kulture pritom predstavlja važan resurs za kontinuirani razvoj škole i svih njenih članova.

Osvrt

Pedagoško djelovanje u praktičnim horizontima školske pedagogije ne odvija se prema unaprijed utvrđenom obrascu. Stručno znanje i kompetencijski standardi daju profesionalni okvir, ali konkretna školska situacija traži procjenu i odluku čije posljedice nije uvijek moguće predvidjeti. Pritom se profesionalna odgovornost često pripisuje pojedincu, iako njegov rad zavisi i od vremena, podrške, mogućnosti saradnje i prostora za samostalno odlučivanje. Zbog toga profesionalni razvoj nastavnika, pedagoga i drugih stručnjaka ima smisla razmatrati i kroz školsko okruženje u kojem se njihova stručnost može razvijati i primjenjivati. I nemoguće je ne zapitati se koliko se, onda, ono što se prepoznaje kao individualna profesionalna kompetentnost može odvojiti od uvjeta u kojima se ta kompetentnost ostvaruje.

Sličan oprez potreban je kada se učenik određuje kao subjekt učenja. Aktivnost, autonomija i participacija mogu biti formalno prisutni, a da učenikov utjecaj na vlastito učenje i život škole ostane ograničen. Nije svako učestvovanje jednako značajno niti ga svi učenici doživljavaju na isti način. Na spremnost učenika da govori, preuzima inicijativu i odgovornost utječu prethodna iskustva, odnosi s drugima i osjećaj prihvaćenosti u školi. Stoga bi stvarni domet participacije trebalo sagledavati kroz ono što učenici mogu učiniti s prostorom koji im je ponuđen, kao i kroz iskustva učenika koji taj prostor rijetko koriste ili u njemu ne prepoznaju vlastito mjesto. U tom smislu, važno je zapitati se čiji se glas najčešće čuje kada se procjenjuje učenička participacija, a čija iskustva pritom mogu ostati nevidljiva.

Refleksivna praksa i akcijsko istraživanje mogu pomoći da se takve razlike uoče. Njihova vrijednost slabi kada se refleksija zadrži na tome kako poboljšati određeni postupak, bez razmatranja pretpostavki na kojima je zasnovan. Praksa ponekad pruža važne uvide upravo onda kada se ne odvija prema očekivanju. Ako učenici ne prihvate ponuđeni oblik participacije, ako određena intervencija ne daje očekivani rezultat ili ako se ista situacija među učesnicima tumači različito, takva iskustva mogu promijeniti početno razumijevanje problema. Umjesto pitanja samo o tome šta u postupku treba promijeniti, otvara se i zahtjevnije

pitanje: na osnovu kojih pretpostavki smo uopće zaključili da bi taj postupak trebao djelovati? Refleksija tada ima razvojnu vrijednost jer utječe i na buduće profesionalne odluke.

Mnogo toga što određuje kvalitet školskog života odvija se u svakodnevnim odnosima. Način na koji se reagira na učenikovu grešku, neslaganje među kolegama ili inicijativu koja odstupa od uobičajene prakse govori o kulturi škole konkretnije od formalno iskazanih vrijednosti. Isto vrijedi za saradnju i pripadnost: njihovo postojanje teško je procijeniti samo na osnovu planiranih aktivnosti ili deklariranih opredjeljenja. Iskustva članova školske zajednice mogu pokazati kako se te vrijednosti stvarno ostvaruju i gdje nastaju teškoće koje formalni prikazi školskog rada ne bilježe. To otvara prostor za promišljanje o tome u kojoj mjeri vrijednosti koje škola formalno zastupa postaju dio svakodnevnog iskustva njenih članova. U tom kontekstu i profesionalni razvoj dobiva šire značenje. Individualno usavršavanje ima ograničen učinak ako nova saznanja ostaju izdvojena od svakodnevnog rada i profesionalne razmjene u školi. Važno je kako se iskustva dijele, kako se razgovara o teškoćama i postoji li mogućnost da uvid nastao u praksi utječe na zajednički rad. Time profesionalno učenje postaje povezano sa sposobnošću škole da uči iz vlastitog iskustva.

Praktična školska pedagogija upravo u takvim situacijama nalazi važan prostor za istraživanje. Nesklad između planiranog i ostvarenog ne mora značiti samo neuspjeh određene prakse; može pokazati da početna procjena nije obuhvatila iskustva svih učesnika ili da su zanemareni utjecaji školskog konteksta. Šta se, primjerice, može naučiti iz situacija koje nisu završile onako kako je planirano i mogu li upravo takva iskustva otvoriti pitanja koja uspješna praksa ponekad ostavlja skrivenima? Kritičko promišljanje prakse zato dobiva smisao kada doprinosi boljem razumijevanju onoga što se stvarno događa u školi i kada takvo razumijevanje postaje osnova za promišljenije profesionalno djelovanje.

DRUŠTVENI HORIZONTI ŠKOLSKE PEDAGOGIJE

11. Uvod u društvene horizonte školske pedagogije

Školska pedagogija, kao naučna disciplina koja proučava teoriju i praksu odgoja i obrazovanja u školskom kontekstu, svoje puno značenje ostvaruje u okviru društvenih okolnosti u kojima škola djeluje. Škola predstavlja pedagošku i društvenu instituciju kroz koju se prenose kulturni obrasci, vrijednosti i naučna saznanja te oblikuju odnosi među pojedincima i društvenim skupinama. Savremeni pedagoški pristupi školu razumijevaju kao složen društveni prostor u kojem se susreću različiti interesi, vrijednosti i očekivanja učenika, obitelji, zajednice i države.

Društveni horizonti školske pedagogije usmjereni su na razumijevanje višestrukih funkcija škole u savremenom društvu. Posebna pažnja posvećuje se procesima socijalizacije, posredovanju kulturnog naslijeđa, oblikovanju građanskih vrijednosti i pripremi učenika za aktivno učestvovanje u društvenom životu. Istovremeno se istražuju mogućnosti obrazovanja u kontekstu doprinosa društvenoj mobilnosti, razvoju demokratske kulture, jačanju socijalne kohezije i unapređenju kvaliteta života pojedinaca i zajednica. U tom prostoru međusobnog djelovanja obrazovnih i društvenih procesa razvijaju se ključna pitanja savremene školske pedagogije.

Savremena promišljanja odnosa škole i društva snažno su povezana s pitanjima društvene pravednosti, jednakosti obrazovnih mogućnosti i inkluzivnosti. U pluralnim i kompleksnim društvima škola preuzima važnu odgovornost u stvaranju uvjeta koji omogućuju punu participaciju svih učenika u odgojno-obrazovnom procesu. Inkluzivno obrazovanje naglašava važnost uvažavanja različitih socijalnih, kulturnih i individualnih karakteristika učenika te usmjerava pažnju prema uklanjanju prepreka koje mogu ograničiti njihov pristup, učešće i postignuće.

Društvene horizonte školske pedagogije dodatno oblikuju procesi globalizacije, razvoj društva znanja i ubrzana digitalna transformacija. Globalni tokovi informacija, komunikacije i mobilnosti utječu na obrazovne politike,

kurikulume i očekivanja koja se postavljaju pred učenike i nastavnike. Digitalne tehnologije postaju sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa, mijenjajući načine pristupa znanju, komunikacije i organizacije učenja. Ove promjene otvaraju nove mogućnosti za razvoj obrazovanja, istovremeno zahtijevajući pažljivo promišljanje pitanja digitalne jednakosti, pristupačnosti i socijalne uključenosti.

Razumijevanje društvenih horizonata školske pedagogije dobiva posebnu važnost u kontekstu Bosne i Hercegovine. Obrazovni sistem karakteriziraju složena struktura upravljanja, različiti nivoi nadležnosti i specifični društveni izazovi koji oblikuju razvoj obrazovnih politika i školske prakse. Takve okolnosti usmjeravaju pažnju prema pitanjima koordinacije, kvaliteta obrazovanja, profesionalne autonomije škole i ostvarivanja obrazovne pravednosti u različitim lokalnim zajednicama.

Polazeći od navedenih pretpostavki, ovaj dio knjige posvećen je analizi odnosa između škole i društvene stvarnosti. Posebna pažnja usmjerena je na društvene i pedagoške funkcije škole, utjecaj globalnih promjena i digitalne transformacije na obrazovanje, pitanja pravednosti i inkluzivnosti te specifičnosti obrazovnog konteksta Bosne i Hercegovine. Na taj način društveni horizonti školske pedagogije predstavljaju okvir za razumijevanje složenih veza između škole, društva i savremenih obrazovnih izazova.

12. Društvena i pedagoška uloga škole u savremenom kontekstu

Razumijevanje uloge škole u savremenom društvu povezano je s njenom organizacijskom, profesionalnom i relacijskom prirodom. Škola predstavlja složen društveni prostor u kojem se odvijaju odgojno-obrazovni procesi, oblikuju međuljudski odnosi i ostvaruju različita društvena očekivanja. Stoll i Fink (2007) školu opisuju kao zajednicu učenja, dok Hargreaves i Fullan (2012) naglašavaju značaj profesionalnog kapitala nastavnika za razvoj kvaliteta obrazovanja. Takva perspektiva usmjerava pažnju prema školi kao dinamičnom okruženju u kojem se kroz svakodnevne interakcije razvijaju zajednička značenja, vrijednosti i obrasci djelovanja.

Djelovanje škole oblikovano je širim društvenim okolnostima koje obuhvataju ekonomske promjene, tehnološki razvoj, demografske procese i kulturnu pluralnost. Ove promjene utječu na ciljeve obrazovanja, očekivanja od škole i kompetencije koje učenici trebaju razvijati. Baumanova (2000) analiza "tekuće modernosti" ukazuje na rastuću neizvjesnost savremenog društva, dok Apple (2012) skreće pažnju na snažan utjecaj ekonomskih i političkih procesa na obrazovne politike i školske prakse. U takvim okolnostima škola preuzima odgovornost za pripremu učenika za život i djelovanje u svijetu obilježenom stalnim promjenama.

Savremena škola značajan dio svog djelovanja usmjerava prema razvoju kompetencija potrebnih za aktivno učestvovanje u društvu znanja (OECD, 2019b; 2019c). Istovremeno, pedagoška teorija naglašava važnost cjelovitog razvoja učenika, uključujući intelektualnu, moralnu, emocionalnu i socijalnu dimenziju ličnosti. Durkheim (1996) obrazovanje povezuje s procesima društvene integracije i posredovanjem zajedničkih vrijednosti, dok savremeni pristupi ističu razvoj autonomije, kritičkog mišljenja i sposobnosti odgovornog donošenja odluka. Učenik se u tom okviru razumijeva kao aktivan subjekt učenja i razvoja koji učestvuje u oblikovanju vlastitog obrazovnog iskustva.

Različite teorijske perspektive ukazuju na višestruke funkcije škole u društvu. Funkcionalistički pristupi naglašavaju značaj socijalizacije, prenošenja kulturnog naslijeđa i pripreme za društvene uloge, dok kritička pedagogija posebnu pažnju posvećuje pitanjima moći, jednakosti i društvene participacije. Autori poput Freirea (2002) i Girouxa (2020) školu posmatraju kao prostor razvoja kritičke svijesti, demokratskog dijaloga i aktivnog građanstva. Takva razumijevanja proširuju tradicionalne poglede na školu i otvaraju prostor za sagledavanje njenog doprinosa društvenom razvoju.

Savremene obrazovne politike pred školu postavljaju širok spektar odgovornosti. UNESCO (2015c) naglašava važnost obrazovanja za održivi razvoj, društvenu koheziju, ljudska prava i izgradnju pravednijih zajednica. U skladu s tim, škola preuzima značajnu ulogu u oblikovanju vrijednosti, razvijanju društvene odgovornosti i stvaranju uvjeta za uspješno učenje svih učenika. Kvalitet obrazovanja stoga se sve više povezuje s pitanjima jednakosti, inkluzivnosti, dobrobiti učenika i razvoja demokratske kulture.

Polazeći od navedenih pretpostavki, ovo poglavlje usmjereno je na analizu društvenih i pedagoških funkcija škole u savremenom kontekstu. Razmatraju se odnosi između obrazovanja i društvenih promjena, uloga škole u razvoju demokratskih vrijednosti, pitanja društvene pravednosti i odgovornost obrazovnih institucija u suočavanju sa savremenim izazovima. Takva perspektiva omogućuje razumijevanje škole kao aktivnog učesnika društvenog razvoja i važnog prostora oblikovanja budućih generacija.

12.1. Društvene funkcije škole: socijalizacija, kvalifikacija i selekcija

Uloga škole u razvoju pojedinca i društva ostvaruje se kroz odgoj, obrazovanje i socijalnu interakciju. U tim procesima učenici stječu znanja i kompetencije, oblikuju vrijednosti i identitete te se pripremaju za učestvovanje u društvenom životu. Škola ujedno sudjeluje u očuvanju i razvoju kulturnih i demokratskih vrijednosti, a njeno djelovanje odvija se u prostoru susreta individualnih potreba, društvenih očekivanja i obrazovnih politika. Zbog toga pitanje funkcija škole zauzima važno mjesto u pedagoškim, sociološkim i filozofskim promišljanjima obrazovanja.

Teorijska tumačenja društvenih funkcija škole razlikuju se s obzirom na način razumijevanja odnosa obrazovanja i društva. Klasične sociološke teorije

naglašavale su doprinos škole društvenoj integraciji, prenošenju kulturnog naslijeđa i pripremi pojedinca za preuzimanje društvenih uloga (Durkheim, 1996). Kritičke teorije usmjerile su pažnju na ulogu obrazovanja u reprodukciji društvenih odnosa i nejednakosti, ali i na njegov transformativni potencijal (Bourdieu i Passeron, 1990; Apple, 2012; Freire, 2002). Savremena pedagogija ove funkcije sagledava kao međusobno povezane procese kroz koje škola odgovara na potrebe pojedinca i zahtjeve društva te sudjeluje u njegovom razvoju i mijenjanju.

Jednu od najutjecajnijih sistematizacija društvenih funkcija škole razvio je Fend (2006), koji školu analizira kao instituciju čije djelovanje povezuje potrebe pojedinca i društva. U njegovom teorijskom okviru posebno mjesto zauzimaju socijalizacijska, kvalifikacijska i selekcijska funkcija. Socijalizacijska funkcija odnosi se na usvajanje vrijednosti, normi i obrazaca društvenog života, kvalifikacijska na razvoj znanja, kompetencija i sposobnosti potrebnih za djelovanje u različitim područjima života, dok selekcijska funkcija obuhvata raspodjelu obrazovnih i profesionalnih prilika kroz procese vrednovanja i odabira. Navedene funkcije međusobno su povezane i ostvaruju se istovremeno u svakodnevnom životu škole, pri čemu njihov intenzitet i način ostvarivanja zavise od društvenog, kulturnog i obrazovno-političkog konteksta.

Savremene rasprave o svrsi obrazovanja dodatno su proširile razumijevanje ovih funkcija. Biesta (2011), polazeći od filozofije obrazovanja, razlikuje kvalifikaciju, socijalizaciju i subjektivaciju kao tri temeljne funkcije obrazovanja te naglašava da kvalitet obrazovanja proizlazi iz njihove uravnotežene ostvarivosti. Iako Biestin teorijski okvir nije usmjeren na klasifikaciju društvenih funkcija škole, njegova promišljanja pružaju važnu interpretativnu perspektivu za razumijevanje kvalifikacijske i socijalizacijske funkcije u savremenom obrazovanju. Zbog toga će u nastavku, uz Fendovu sistematizaciju, pojedine funkcije škole biti razmatrane i kroz relevantna savremena teorijska tumačenja.

Socijalizacijska funkcija

Socijalizacijska funkcija škole predstavlja proces uvođenja mladih generacija u kulturni, vrijednosni i društveni život zajednice. Kroz nastavne sadržaje, međuljudske odnose, organizaciju školskog života i rada, pravila ponašanja i svakodnevne obrasce komunikacije učenici usvajaju znanja, vrijednosti, norme i obrasce djelovanja koji doprinose njihovom ličnom razvoju i odgovornom učestvovanju u društvu. Školsko okruženje oblikuje iskustva kroz

koja učenici razvijaju osjećaj pripadnosti zajednici, izgrađuju vlastiti identitet i usvajaju kompetencije potrebne za život u pluralnom društvu.

Klasična sociološka tumačenja socijalizacijsku funkciju škole povezuju s očuvanjem društvene kohezije i prenošenjem zajedničkih vrijednosti. Durkheim (2012b) smatra da obrazovanje ima zadatak razvijati moralnu svijest, osjećaj odgovornosti i privrženost zajedničkim društvenim pravilima, čime škola doprinosi stabilnosti društva i kontinuitetu njegovih temeljnih vrijednosti. U tom smislu, škola predstavlja važan prostor u kojem pojedinac postepeno razvija razumijevanje društvenih očekivanja i usvaja obrasce ponašanja koji omogućuju konstruktivno učestvovanje u zajednici. Takvo razumijevanje i danas predstavlja važan teorijski temelj za promišljanje odgojne i obrazovne uloge škole.

Savremena pedagogija socijalizaciju razumije kao dinamičan i višedimenzionalan proces koji uključuje razvoj identiteta, međuljudskih odnosa, osjećaja pripadnosti i sposobnosti aktivnog djelovanja u društvu. Iz perspektive ekološke teorije razvoja, škola predstavlja jedno od ključnih razvojnih okruženja čije djelovanje proizlazi iz kontinuirane interakcije s obitelji, vršnjacima i širom društvenom zajednicom (Bronfenbrenner, 1979). Kvalitet tih odnosa značajno utječe na razvoj samopouzdanja, socijalnih kompetencija, emocionalne sigurnosti i školskog uspjeha učenika. Istraživanja potvrđuju da pozitivna školska klima, kvalitetni odnosi među učesnicima odgojno-obrazovnog procesa i osjećaj pripadnosti školi predstavljaju važne zaštitne faktore razvoja djece i mladih (OECD, 2019a; UNESCO, 2021).

Razumijevanje socijalizacijske funkcije škole dodatno je prošireno konceptom skrivenog kurikuluma, koji obuhvata implicitne vrijednosti, očekivanja, obrasce komunikacije i odnose moći prisutne u svakodnevnom životu škole. Učenici kroz organizaciju nastave, načine vrednovanja, raspodjelu odgovornosti, školska pravila i svakodnevne interakcije usvajaju poruke koje nisu eksplicitno sadržane u nastavnim planovima i programima. Apple (2012) ukazuje da upravo takvi procesi oblikuju razumijevanje autoriteta, društvenih uloga i vrijednosnih obrazaca te mogu doprinositi reprodukciji društvenih nejednakosti ili stvaranju pravednijih obrazovnih odnosa. Način organizacije školskog života zbog toga predstavlja važan element kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa.

Socijalizacijska funkcija škole obuhvata i razvoj demokratske kulture. Dewey (1916) školu opisuje kao demokratsku zajednicu u kojoj učenici kroz

zajedničko iskustvo uče saradnju, odgovornost i participaciju. Freire (2002) naglašava značaj dijaloga, kritičkog promišljanja i aktivnog učestvovanja učenika u procesu učenja, smatrajući da obrazovanje doprinosi razvoju svijesti o društvenoj stvarnosti i mogućnostima njenog unapređenja. Biesta (2011) dodatno ističe da obrazovanje ima važnu ulogu u subjektivaciji, odnosno razvoju pojedinca kao autonomne i odgovorne osobe koja promišljeno učestvuje u demokratskom životu zajednice. Takvo razumijevanje socijalizacije naglašava važnost iskustava koja učenicima omogućuju razvijanje samostalnosti, odgovornosti i društvenog angažmana.

Posebnu vrijednost socijalizacijskom procesu daju odnosi utemeljeni na međusobnom poštovanju, povjerenju i etici brige. Noddings (2013) ističe da kvalitetni odnosi između nastavnika i učenika predstavljaju važan temelj cjelovitog razvoja, osjećaja sigurnosti i spremnosti za učenje. Razvoj inkluzivne školske kulture dodatno proširuje socijalizacijsku funkciju škole stvaranjem okruženja u kojem se različitosti prepoznaju kao vrijednost, a svi učenici imaju mogućnost aktivnog učestvovanja u životu škole. Ainscow (2005) naglašava da inkluzivne škole razvijaju kulturu pripadnosti, participacije i međusobnog uvažavanja, čime doprinose razvoju pravednijih obrazovnih zajednica.

U savremenim društvima socijalizacijska funkcija škole povezuje se s razvojem autonomije, odgovornosti, solidarnosti, interkulturalne osjetljivosti, digitalnog građanstva i aktivnog učestvovanja u demokratskim procesima. Kroz različita iskustva učenja učenici razvijaju sposobnost saradnje, nenasilnog rješavanja sukoba, uvažavanja različitih perspektiva i preuzimanja odgovornosti za zajedničko dobro. Takvo razumijevanje socijalizacije potvrđuje da škola predstavlja jedan od ključnih društvenih prostora u kojem se oblikuju kompetencije potrebne za odgovoran lični život i aktivno djelovanje u savremenom demokratskom društvu.

Kvalifikacijska funkcija

Kvalifikacijska funkcija predstavlja jednu od temeljnih društvenih funkcija škole u Fendovoj teoriji. Odnosi se na razvoj znanja, sposobnosti i kompetencija koje pojedincima omogućuju uspješno djelovanje u različitim područjima života te stvaraju pretpostavke za nastavak obrazovanja, profesionalni razvoj i aktivno učestvovanje u društvu. Fend (2006) kvalifikacijsku funkciju ne ograničava na pripremu za određeno zanimanje ili stjecanje formalnih obrazovnih kvalifikacija, već je razumijeva kao proces kojim škola razvija intelektualne, praktične i kulturne potencijale potrebne za razumijevanje svijeta

i odgovorno djelovanje u njemu. Ostvarivanjem ove funkcije škola doprinosi razvoju ljudskog potencijala, povećava mogućnosti društvenog učestvovanja i stvara pretpostavke za cjeloživotni razvoj pojedinca.

Biesta (2011) kvalifikaciju određuje kao jednu od triju temeljnih funkcija obrazovanja, uz socijalizaciju i subjektivaciju. Prema njegovom shvatanju, kvalifikacija obuhvata razvoj znanja, vještina, razumijevanja i kompetencija koje pojedincu omogućuju djelovanje u različitim životnim područjima. Njena vrijednost ne proizlazi isključivo iz osposobljavanja za obavljanje profesionalnih uloga, već iz razvoja sposobnosti odgovorne primjene znanja, kritičkog prosuđivanja i promišljenog djelovanja u složenim društvenim okolnostima. Takvo razumijevanje kvalifikacije usmjerava pažnju na pitanje kakva znanja škola treba omogućiti učenicima i na koji način ona doprinose njihovom cjelovitom razvoju.

Na značaj kvaliteta znanja ukazuje Young (2007) konceptom *moćnog znanja* (engl. *powerful knowledge*), naglašavajući da škola ima posebnu odgovornost omogućiti učenicima pristup disciplinarnim znanjima koja nadilaze njihovo neposredno iskustvo. Takva znanja proširuju spoznajne horizonte, omogućuju razumijevanje prirodnih, društvenih i kulturnih procesa te predstavljaju osnovu za razvoj intelektualne autonomije, argumentiranog prosuđivanja i aktivnog učestvovanja u društvu. Kvalifikacijska funkcija škole zbog toga podrazumijeva osiguravanje jednakog pristupa kvalitetnim obrazovnim sadržajima koji predstavljaju zajedničko kulturno dobro i temelj daljnjeg učenja.

Razvoj znanja i kompetencija usko je povezan s načinom na koji se učenje organizira. Dewey (1916) obrazovanje opisuje kao proces iskustvenog učenja u kojem učenici kroz istraživanje, refleksiju i rješavanje problema razvijaju sposobnost razumijevanja stvarnosti i odgovornog djelovanja u zajednici. Znanje dobiva puni smisao kada se povezuje s iskustvom, primjenom i društvenim kontekstom, čime obrazovanje doprinosi razvoju samostalnog mišljenja, kreativnosti i spremnosti za kontinuirano učenje.

Savremeni međunarodni dokumenti dodatno proširuju razumijevanje kvalifikacijske funkcije škole. Delorsov izvještaj za UNESCO (1998) obrazovanje zasniva na četiri stupa – učiti znati, učiti raditi, učiti živjeti zajedno i učiti biti – naglašavajući da kvalifikacija obuhvata intelektualni, profesionalni, društveni i lični razvoj. Evropski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (European Council, 2018) ističe razvoj pismenosti, višejezičnih, matematičkih, digitalnih, građanskih i poduzetničkih kompetencija, zajedno sa

sposobnošću učenja, saradnje i kreativnog rješavanja problema. Slična polazišta prisutna su u dokumentima OECD-a (2019a) i UNESCO-a (2021), koji kvalitet obrazovanja povezuju s razvojem kritičkog mišljenja, odgovornosti, otpornosti, saradnje i prilagodljivosti u društvu obilježenom ubrzanim tehnološkim, ekonomskim i društvenim promjenama. Kompetencije se pritom razumiju kao integrirani skup znanja, vještina, stavova i vrijednosti koji omogućuje uspješno djelovanje u različitim životnim okolnostima.

Kvalifikacijska funkcija škole danas se ostvaruje kroz razvoj predmetnih znanja, općih i specifičnih kompetencija, kritičkog mišljenja, komunikacijskih, digitalnih i saradničkih sposobnosti te spremnosti za cjeloživotno učenje. Njeno ostvarivanje doprinosi profesionalnom osposobljavanju učenika, njihovom ličnom razvoju i odgovornom učestvovanju u društvenom životu. Iz savremene pedagoške perspektive, kvalifikacijska funkcija škole predstavlja proces osnaživanja pojedinca za kompetentno, refleksivno i etički odgovorno djelovanje u svijetu koji karakteriziraju kontinuirane društvene, tehnološke i kulturne promjene.

Selekcijska funkcija

U Fendovoj (2006) teoriji, selekcijska funkcija škole obuhvata procese vrednovanja, usmjeravanja i raspodjele obrazovnih prilika koji utječu na obrazovne i profesionalne puteve učenika. Kroz ocjenjivanje, certificiranje, prelaze između obrazovnih nivoa i različite oblike obrazovne diferencijacije škola usmjerava obrazovne tokove učenika, učestvuje u raspodjeli društvenih uloga i povezuje individualna obrazovna postignuća sa zahtjevima društva i tržišta rada. Na taj način obrazovni sistem oblikuje mogućnosti za nastavak školovanja, profesionalni razvoj i društvenu mobilnost pojedinaca.

U funkcionalističkim teorijama obrazovanja selekcijska funkcija škole najčešće se tumači kroz načelo meritokratije. Parsons (1959) smatra da škola vrednuje učenike prema univerzalnim kriterijima uspješnosti, čime se društvene uloge raspoređuju u skladu sa sposobnostima, zalaganjem i postignutim rezultatima. Sličan pristup razvijaju Davis i Moore (1945), koji obrazovni sistem posmatraju kao mehanizam za pripremu pojedinaca za obavljanje različitih društvenih funkcija. Iz ove perspektive, selekcija omogućuje prepoznavanje, razvoj i usmjeravanje individualnih potencijala te doprinosi efikasnom funkcioniranju društva.

Kritičke sociološke teorije dovode u pitanje pretpostavku da obrazovni uspjeh proizlazi isključivo iz individualnih sposobnosti i zalaganja. Bourdieu i Passeron (1990) ukazuju na to da škola vrednuje kulturni kapital koji učenici stječu u obitelji i širem društvenom okruženju, zbog čega obrazovni sistem može doprinositi reprodukciji postojećih društvenih nejednakosti. Bernstein (1979) naglašava značaj jezičkih kodova i komunikacijskih obrazaca u obrazovnom uspjehu, dok Boudon (1974) pokazuje da obrazovne odluke učenika i njihovih obitelji zavise od društvenog položaja, očekivanih koristi i procjene obrazovnih rizika. Bowles i Gintis (1976) dodatno ističu da organizacija obrazovnog sistema može reproducirati postojeće ekonomske i društvene odnose. Posmatrano iz ovih teorijskih perspektiva, obrazovna postignuća rezultat su složenog međudjelovanja individualnih sposobnosti, obiteljskih resursa i institucionalnih obilježja obrazovnog sistema.

Savremena istraživanja selekcijsku funkciju škole sve češće razmatraju iz perspektive jednakosti obrazovnih mogućnosti i obrazovne pravičnosti. OECD (2019a) pokazuje da socioekonomski status obitelji, obrazovanje roditelja i dostupnost obrazovnih resursa i dalje značajno utječu na obrazovna postignuća učenika u velikom broju obrazovnih sistema. UNESCO (2021) naglašava da kvalitetno obrazovanje podrazumijeva stvaranje uvjeta u kojima svi učenici imaju mogućnost razvijati vlastite potencijale bez obzira na njihove lične i društvene okolnosti. U tom kontekstu, selekcijska funkcija škole dobiva šire značenje i više se ne posmatra isključivo kao proces razlikovanja obrazovnih postignuća, već i kao odgovornost obrazovnog sistema da osigura pravedne i transparentne uvjete za učenje, napredovanje i nastavak obrazovanja.

Pedagoške implikacije savremenog razumijevanja selekcijske funkcije usmjerene su prema razvoju obrazovnih politika i školskih praksi koje uvažavaju individualne razlike među učenicima i istovremeno nastoje umanjiti utjecaj društvenih nejednakosti na obrazovne ishode. Takav pristup podrazumijeva primjenu pravednih postupaka vrednovanja, pravovremeno prepoznavanje potreba učenika, razvoj inkluzivnog školskog okruženja i osiguravanje različitih oblika podrške tokom školovanja. Iz savremene pedagoške perspektive selekcijska funkcija škole svoju društvenu svrhu ostvaruje onda kada omogućuje svakom učeniku da razvije vlastite potencijale i ostvari jednake mogućnosti za obrazovni, profesionalni i lični razvoj.

Međusobna povezanost društvenih funkcija škole i svrhe obrazovanja

Socijalizacija, kvalifikacija i selekcija u svakodnevnom životu škole ostvaruju se kroz međusobno povezane procese. Fend (2006) djelovanje škole povezuje s istovremenim ostvarivanjem različitih društvenih funkcija koje se manifestiraju kroz učenje, podučavanje, vrednovanje, saradnju i učestvovanje u školskoj zajednici. Kroz njih učenici stječu znanja i kompetencije, razvijaju vrijednosti i identitete te oblikuju obrazovne aspiracije i odnos prema društvenom okruženju.

Razmatranje društvenih funkcija škole istovremeno otvara pitanje šire svrhe obrazovanja. Biesta (2010) tu svrhu sagledava kroz tri povezane dimenzije – kvalifikaciju, socijalizaciju i subjektivaciju – ukazujući na to da obrazovanje nadilazi stjecanje znanja i vještina. UNESCO (2021) dodatno ističe njegov značaj za održivi razvoj, demokratsko građanstvo i cjeloživotno učenje. Svrha obrazovanja tako uključuje stvaranje uvjeta za razvoj kompetentnih, odgovornih i autonomnih pojedinaca sposobnih za aktivno i kritičko učestvovanje u društvenom životu.

U tom kontekstu, pedagoški značaj društvenih funkcija škole ogleda se u načinu na koji zajedno doprinose ostvarivanju svrhe obrazovanja. Pitanje više nije samo koje funkcije škola ostvaruje, nego kako se njihov odnos odražava na iskustvo učenika, mogućnosti njihovog razvoja i kvalitet odgojno-obrazovnog procesa. Takva perspektiva školu usmjerava prema stvaranju uvjeta u kojima se obrazovna postignuća povezuju s razvojem autonomije, odgovornosti, pripadnosti i sposobnosti djelovanja u savremenom društvu.

12.2. Škola i društvene nejednakosti

Obrazovanje se tradicionalno povezuje s mogućnošću društvene mobilnosti i proširivanjem životnih prilika pojedinaca. Empirijska istraživanja dosljedno potvrđuju povezanost između društvenog porijekla učenika i njihovih obrazovnih postignuća (Coleman i sar., 1966; Jencks, 1972; OECD, 2019a). Društvene nejednakosti u obrazovanju oblikuju se djelovanjem međusobno povezanih ekonomskih, kulturnih, socijalnih i institucionalnih faktora. Socioekonomski status obitelji utječe na dostupnost obrazovnih resursa, podrške učenju i mogućnosti uključivanja u različite obrazovne aktivnosti, dok kulturni resursi, poput jezika, obrazovnih očekivanja, navika i iskustava stečenih u obitelji, oblikuju načine na koje učenici pristupaju učenju i razumiju školske zahtjeve

(Sirin, 2005). Bernstein (1971) pokazuje da različiti obrasci jezičke socijalizacije mogu utjecati na školsko iskustvo učenika, njihove obrasce komunikacije i mogućnosti uspješnog učestvovanja u obrazovnom procesu. Obrazovni putevi učenika stoga se oblikuju u složenom međudjelovanju individualnih potencijala i društvenih okolnosti u kojima odrastaju, pri čemu početne razlike često određuju kasnije obrazovne mogućnosti i životne prilike.

Važan doprinos razumijevanju obrazovnih nejednakosti dao je Boudon (1974), razlikujući primarne i sekundarne efekte društvenog porijekla. Primarni efekti odnose se na utjecaj obiteljskog okruženja na razvoj znanja, vještina i školskih postignuća učenika. Oni uključuju rani jezički razvoj, dostupnost knjiga i drugih obrazovnih resursa, podršku učenju te obrazovne aspiracije koje se razvijaju u obitelji. Važnost ranih iskustava potvrđuju i istraživanja Heckmana (2006), koja pokazuju da ulaganja u rani razvoj djece ostvaruju najveće obrazovne i društvene povrate te značajno utječu na kasnija obrazovna postignuća.

Pritom, ni pristup institucionalnim oblicima ranog odgoja i obrazovanja nije jednak za svu djecu. Camović i Hodžić (2017), analizirajući predškolski odgoj i obrazovanje u Bosni i Hercegovini iz perspektive pravičnosti i jednakih mogućnosti, ukazuju na nejednake mogućnosti uključivanja djece u predškolske programe, posebno kada je riječ o djeci izloženoj većim socijalnim rizicima. Dostupnost ranog odgoja i obrazovanja time se pokazuje kao važna dimenzija obrazovnih nejednakosti koja prethodi ulasku u obavezno školovanje.

Sekundarni efekti odnose se na obrazovne odluke koje učenici i njihove obitelji donose tokom školovanja. Čak i kada ostvaruju slične rezultate, učenici različitog društvenog porijekla ne donose nužno iste obrazovne izbore. Procjene troškova školovanja, očekivanih koristi i mogućih rizika mogu značajno utjecati na odluke o nastavku obrazovanja i izboru obrazovnog puta, što potvrđuju i kasnija istraživanja obrazovnog izbora (Breen i Goldthorpe, 1997). Obrazovni ishodi stoga nisu određeni samo školskim uspjehom, već i načinom na koji učenici i njihove obitelji procjenjuju obrazovne mogućnosti koje su im dostupne.

Obiteljska socijalizacija i roditeljski angažman predstavljaju značajne mehanizme kroz koje društveno porijeklo utječe na obrazovna iskustva i mogućnosti učenika. Lareau (2003) analizira različite obrasce roditeljskog djelovanja kroz koncept *usklađenog kultiviranja*, karakterističnog za obitelji srednje i više klase, u kojima roditelji aktivno organiziraju dječije aktivnosti, podstiču

razvoj komunikacijskih vještina i usmjeravaju djecu prema intenzivnijoj interakciji s obrazovnim institucijama. U drugim obiteljskim kontekstima češće se susreću obrasci koji djeci ostavljaju više autonomije u organizaciji slobodnog vremena i svakodnevnih aktivnosti. Takve razlike mogu oblikovati odnos učenika prema školi, osjećaj pripadnosti školskom okruženju i spremnost na korištenje dostupnih obrazovnih prilika, što potvrđuju i savremena istraživanja klasnih nejednakosti u obrazovanju (Reay, 2017). Njihov značaj dodatno dolazi do izražaja u društvima obilježenim kulturnom, jezičkom, religijskom i drugim oblicima različitosti, gdje obrazovna iskustva učenika oblikuju različiti resursi, identiteti i oblici društvene podrške. Nalazi Colemana i saradnika (1966) te Jencksa (1972) također potvrđuju da obrazovna postignuća proizlaze iz složenog međudjelovanja obiteljskih, školskih i širih društvenih faktora, zbog čega se obrazovne politike ne mogu posmatrati odvojeno od društvenog konteksta u kojem djeluju.

Brojna longitudinalna i komparativna istraživanja potvrđuju kumulativnu prirodu obrazovnih nejednakosti. Razlike prisutne na početku školovanja često se tokom obrazovne putanje povećavaju i odražavaju na kasnija obrazovna postignuća, obrazovne aspiracije i mogućnosti nastavka obrazovanja (Heckman, 2006; OECD, 2019c). OECD (2019b, 2019c) pokazuje da učenici iz socioekonomski povoljnijih sredina u prosjeku ostvaruju više rezultate na međunarodnim testiranjima i češće nastavljaju obrazovanje na višim nivoima, dok UNESCO (2015c) upozorava da obrazovni sistemi koji ne osiguravaju jednake mogućnosti učenja mogu dodatno produbljivati postojeće društvene razlike. Takvi nalazi ukazuju na dugoročno djelovanje početnih razlika i njihov utjecaj na mogućnosti koje pojedincima ostaju dostupne tokom obrazovanja.

Posljedice obrazovnih nejednakosti mogu se sagledavati i kroz iskustvo socijalne uključenosti, posebno kroz mogućnosti participacije i osjećaj pripadnosti obrazovnoj zajednici. Ovu dimenziju razmatra Osmić (2020) u istraživanju subjektivne socijalne isključenosti studenata i rizičnih skupina mladih, usmjeravajući pažnju na način na koji pojedinci doživljavaju vlastiti položaj i mogućnosti uključivanja u društveno i obrazovno okruženje. Takva perspektiva proširuje razumijevanje obrazovnih nejednakosti uključivanjem iskustvene dimenzije, koja se ogleda u percepciji vlastitih mogućnosti, kvalitetu socijalnih odnosa, participaciji i osjećaju pripadnosti.

Razumijevanje tih iskustava zahtijeva uvažavanje različitih okolnosti koje mogu oblikovati obrazovne pozicije učenika. Rod, etnička i jezička pripadnost, mjesto stanovanja, migracijsko porijeklo, invaliditet i druga obilježja mogu

pojedinačno ili u međusobnoj povezanosti utjecati na pristup obrazovanju, učešće u obrazovnom procesu i školska postignuća. Perspektiva obrazovne pravičnosti stoga zahtijeva sagledavanje načina na koji se različite dimenzije nejednakosti prepliću i stvaraju različite obrazovne pozicije i mogućnosti učenika (UNESCO, 2021; OECD, 2019b, 2019c). Takav pristup pomjera fokus s pojedinačnih obilježja učenika prema uvjetima unutar obrazovnog sistema koji određene razlike mogu ublažavati, ali i produbljivati.

Time se pitanje obrazovnih nejednakosti neposredno povezuje s ulogom škole u širem društvenom kontekstu. Škola djeluje unutar postojećih društvenih odnosa i struktura, ali način na koji organizira obrazovanje, raspoređuje mogućnosti i resurse te odgovara na različite potrebe učenika može imati značajne posljedice za ostvarivanje obrazovne pravičnosti (Fraser, 2008; Apple, 2012; UNESCO, 2021). U središtu teorijskih rasprava zato nije samo pitanje porijekla i posljedica nejednakosti, nego i mogućnosti škole da postojeće obrasce društvene nejednakosti reproducira, preispituje ili mijenja. Ova dilema predstavlja polazište za razmatranje reproduktivne i transformativne uloge obrazovanja.

12.3. Reproduktivna i transformativna uloga škole

Odnos škole prema društvu obilježen je istovremenim djelovanjem kontinuiteta i promjene. Kroz odgojno-obrazovni proces iz društveno-generacijske perspektive (Bratanić, 1993) prenose se znanja, vrijednosti i kulturni obrasci koji doprinose društvenoj stabilnosti, dok se istovremeno stvaraju uvjeti za razvoj novih perspektiva, kritičko promišljanje i društveno djelovanje. Upravo iz tog odnosa razvili su se različiti teorijski pristupi koji naglašavaju reproduktivnu ili transformativnu ulogu škole u društvu. Razumijevanje odnosa između ovih dviju perspektiva omogućuje cjelovitije sagledavanje mjesta i uloge škole u savremenom društvu.

U klasičnim interpretacijama naglašava se reproduktivna uloga škole, odnosno njena funkcija prenošenja kulturnog naslijeđa, društvenih vrijednosti i ustaljenih obrazaca ponašanja. Durkheim (1996) obrazovanje razumije kao proces kojim društvo osigurava vlastiti kontinuitet kroz uvođenje novih generacija u moralni i kulturni poredak zajednice. Škola tako doprinosi društvenoj koheziji, razvoju osjećaja pripadnosti i usvajanju zajedničkih vrijednosti koje

omogućuju funkcioniranje društva. Ovakvo razumijevanje naglašava stabilizirajuću ulogu obrazovanja u očuvanju društvenog poretka.

Kasnije kritičke teorije reprodukcije usmjeravaju pažnju na način na koji obrazovni sistem može doprinositi održavanju postojećih društvenih odnosa. Althusser (2009) školu opisuje kao jedan od ključnih ideoloških aparata države kroz koji se reproduciraju dominantne vrijednosti, norme i obrasci društvenih odnosa. Bourdieu i Passeron (1990) ukazuju na to da obrazovni sistem može doprinositi reprodukciji društvenih nejednakosti privilegiranjem kulturnih obrazaca bližih dominantnim društvenim skupinama. Obrazovni uspjeh, pritom, često se predstavlja kao rezultat individualnih sposobnosti i zalaganja, iako je povezan s nejednakom raspodjelom kulturnih resursa. Sličnu argumentaciju razvijaju Bowles i Gintis (1976), naglašavajući povezanost školskih struktura i zahtjeva ekonomskog sistema. Iz ove perspektive, škola učestvuje u održavanju postojećih društvenih odnosa kroz procese koji istovremeno oblikuju obrazovna iskustva i društvene mogućnosti učenika.

Razvoj kritičkih teorija otvorio je prostor za drukčije razumijevanje škole i obrazovanja. Iako obrazovni sistem djeluje unutar postojećih društvenih struktura, školski život obuhvata procese učenja, dijaloga, saradnje i refleksije koji stvaraju mogućnosti za preispitivanje postojećih društvenih obrazaca. Takva perspektiva naglašava transformativni potencijal škole i njenu sposobnost da doprinosi razvoju demokratskih odnosa i društvenih promjena.

Dewey (1935) školu razumije kao zajednicu života u kojoj se kroz iskustvo, saradnju i refleksiju razvijaju sposobnosti potrebne za demokratsko učestvovanje. Obrazovanje se pritom predstavlja kao proces u kojem učenici razvijaju sposobnost razumijevanja društvene stvarnosti i aktivnog učestvovanja u njenom oblikovanju. Škola tako postaje prostor razvoja demokratske kulture, odgovornosti i zajedničkog djelovanja.

Savremeni transformativni pristupi dodatno naglašavaju da potencijal škole proizlazi iz konkretnih pedagoških praksi, kvaliteta odnosa i institucionalne kulture. Freire (2002) upozorava da obrazovanje zasnovano na pasivnom usvajanju sadržaja ograničava mogućnosti kritičkog razumijevanja društvene stvarnosti, dok dijalog i zajedničko stvaranje znanja doprinose razvoju emancipatorskog potencijala obrazovanja. Giroux (2001) školu razumije kao javni prostor u kojem se razvijaju demokratske vrijednosti, kritička svijest i društvena odgovornost. Slično tome, Apple (2012) naglašava da škola predstavlja prostor u kojem se obrazovne politike, kurikulum i svakodnevna pedagoška

praksa mogu razvijati u pravcu veće društvene pravičnosti i inkluzivnosti. Transformativni potencijal škole ostvaruje se kroz pedagoške procese koji učenicima omogućuju aktivno razumijevanje i odgovorno oblikovanje društvene stvarnosti.

Savremena promišljanja obrazovanja sve više nastoje nadići suprotstavljanje reproduktivne i transformativne perspektive. Biesta (2015) ističe da obrazovanje istovremeno doprinosi prenošenju društvenih vrijednosti, razvoju kompetencija i oblikovanju autonomnih subjekata sposobnih za odgovorno djelovanje u demokratskom društvu. Ainscow (2005) naglašava da inkluzivni i pravedni obrazovni sistemi predstavljaju važan preduvjet društvene kohezije, održivog razvoja i aktivnog građanstva. Iz ove perspektive, škola istovremeno učestvuje u očuvanju društvenog kontinuiteta i stvara uvjete za razvoj pojedinaca koji mogu doprinositi pozitivnim društvenim promjenama.

Pedagoška odgovornost škole ogleda se u stvaranju okruženja koje učenicima omogućuje razumijevanje društvene stvarnosti, razvoj autonomije, osjećaja pripadnosti i odgovornosti za zajedničko djelovanje. U tom procesu, škola predstavlja prostor u kojem se susreću društveni kontinuitet i društvena promjena, povezujući posredovanje kulturnog naslijeđa s razvojem kritičkog mišljenja, demokratskih vrijednosti i sposobnosti aktivnog učestvovanja u društvenom životu. Upravo sposobnost škole da povezuje očuvanje društvenog i kulturnog naslijeđa s otvaranjem prostora za njegovo kritičko preispitivanje predstavlja jednu od temeljnih društvenih uloga savremenog obrazovanja.

12.4. Odgojna dimenzija škole: vrijednosti, odnosi i participativna demokratska kultura

Odgojna dimenzija škole obuhvata procese kroz koje učenici razvijaju vrijednosne orijentacije, moralno rasuđivanje, društvenu odgovornost i sposobnost djelovanja u zajednici. Dok je obrazovna dimenzija prvenstveno usmjerena na stjecanje znanja, razvoj vještina i akademskih kompetencija, odgojna dimenzija doprinosi cjelovitom razvoju ličnosti kroz oblikovanje stavova, vrijednosti, identiteta i odnosa prema sebi, drugima i društvu. Takvo razumijevanje odgoja polazi od pretpostavke da se ličnost učenika ne razvija isključivo kroz formalne nastavne sadržaje, nego i kroz iskustva koja stječe u svakodnevnom životu škole, način organizacije školske svakodnevice, kvalitet međuljudskih odnosa i mogućnosti aktivnog učestvovanja u zajednici. Škola

se stoga razumijeva kao odgojno-obrazovna zajednica u kojoj se istovremeno i ravnopravno razvijaju znanja, kompetencije, vrijednosti i osjećaj društvene odgovornosti.

Savremena pedagoška promišljanja odgojnu dimenziju škole povezuju s razvojem demokratskog građanstva, ljudskih prava, kulture mira, održivog razvoja i društvene kohezije. UNESCO (2021) naglašava da kvalitetno obrazovanje podrazumijeva uravnotežen razvoj kognitivnih, socijalnih, emocionalnih i etičkih dimenzija ličnosti, dok Vijeće Evrope (Council of Europe, 2018) ističe da demokratska kultura počiva na vrijednostima ljudskog dostojanstva, jednakosti, poštovanja različitosti, odgovornosti i aktivnog građanstva. Iz ove perspektive, odgoj predstavlja trajni i dinamični proces kroz koji učenici razvijaju sposobnost razumijevanja složene društvene stvarnosti, donošenja moralno odgovornih odluka i aktivnog doprinosa zajednici.

Vrijednosti kao temelj odgojnog djelovanja

Vrijednosti predstavljaju temelj odgojnog djelovanja škole jer usmjeravaju način na koji učenici razumiju sebe, druge i društvo kojem pripadaju. U aksiološkom i pedagoškom smislu, vrijednosti funkcioniraju kao trajna vjerovanja i motivacijski prioriteti koji usmjeravaju ponašanje, evaluaciju društvenih pojava i izgradnju ličnog identiteta (Schwartz, 1992). Vrijednosti nisu unaprijed zadani, statični skup normi koje je potrebno pasivno i transmisijski usvojiti. Umjesto toga, one se razumiju kao dinamične orijentacije koje se razvijaju kroz doživljeno iskustvo, međuljudske odnose, dijalog i zajedničko djelovanje u školskoj zajednici.

Vrijednosti poput pravednosti, odgovornosti, solidarnosti, poštovanja ljudskog dostojanstva, slobode i uvažavanja različitosti ne prenose se pukim verbalnim podučavanjem ili deklarativnim apelima. One postaju dio unutrašnjeg vrijednosnog sistema učenika tek kada su neposredno utjelovljene u svakodnevnoj organizaciji školskog života, pravičnosti donošenja odluka, kvalitetu komunikacije i mogućnostima ravnopravnog učestvovanja u zajedničkim aktivnostima. Na taj način vrijednosti prestaju biti samo formalno proklamirani ciljevi u kurikulumskim dokumentima i postaju živi, sastavni dio školske kulture te okvir za oblikovanje svakodnevnih pedagoških praksi. Razumijevanje načina na koji učenici usvajaju vrijednosti i razvijaju moralnu autonomiju oslanja se na nekoliko ključnih teorijskih tradicija.

Kognitivno-razvojni pristup, koji razvija Kohlberg (1984), ukazuje da se moralno rasuđivanje razvija kroz kvalitativno različite stepene – od heteronomnog prihvatanja vanjskih pravila i autoriteta, k autonomnom, postkonvencionalnom razumijevanju univerzalnih etičkih načela. Sa stajališta odgojno-obrazovnog rada, ovo implicira da škola mora stvarati prostore za kritičko i etičko prosuđivanje kroz diskusiju o stvarnim moralnim dilemama. Međutim, taj kognitivni proces ne odvija se u vakuumu. Sociokonstruktivistička i komunikativna perspektiva, koju teorijski utemeljuju Habermas (1984) konceptom *komunikativnog djelovanja* i Bruner (2000) u okviru *kulturne psihologije*, naglašava da se značenja i vrijednosti uvijek konstruiraju kroz jezik, interakciju i kulturni kontekst. Vrijednosti se stoga ne usvajaju u izolaciji, nego se posreduju u okruženju u kojem učenici imaju priliku iznijeti vlastito mišljenje, saslušati drugog i kroz otvoren dijalog graditi zajednički smisao. Dijalektičku dopunu ovim pristupima pruža relacijska etika (Noddings, 2013), koja podsjeća da razumska refleksija i dijalog ostaju djelomični ako nisu ukorijenjeni u *etici brige*. Moralni razvoj najpotpunije se ostvaruje u kontekstu odnosa u kojima učenik neposredno doživljava da je uvažen, primijećen i zbrinut, čime kroz iskustvo relacijske odgovornosti razvija empatiju i autentičnu brigu za druge.

Navedene teorijske perspektive nedvosmisleno ukazuju na to da je razvoj vrijednosti slojevit proces koji istovremeno obuhvata kognitivnu (razumijevanje i prosuđivanje), afektivno-relacijsku (osjećaj pripadnosti i empatija) i komunikativnu dimenziju (dijalog i artikulacija stavova). Moralni razvoj učenika stoga ne može biti sveden na jednostrano podučavanje o pravilima, niti na puke emocije bez etičke refleksije. Tek u sinergiji kognitivnog uviđanja, doživljenog odnosa i otvorenog dijaloga stvaraju se pretpostavke za unutrašnje prihvatanje vrijednosti i njihovo prenošenje u svakodnevno ponašanje.

Takvo sintetičko razumijevanje odgoja nagovještava već Dewey (1916), koji među prvima naglašava da se demokratske i etičke vrijednosti ne uče primarno iz udžbenika, već se razvijaju kroz iskustvo zajedničkog života, saradnju i aktivno učestvovanje u rješavanju problema od zajedničkog interesa. Biesta (2010, 2015) ovu perspektivu dopunjuje subjektivacijom, koja označava proces u kojem pojedinac razvija autonomiju, sposobnost zrelog prosuđivanja i odgovornost da zauzme vlastiti stav prema pitanjima od šireg društvenog značaja.

Iz ovih pristupa jasno proizlazi važnost usklađenosti između eksplicitnog i skrivenog kurikuluma: ako se vrijednosti zagovaraju samo na deklarativnom nivou, a izostaju u praktičnom iskustvu školskog života, njihov odgojni efekt izostaje. Usvajanje vrijednosti se, stoga, događa onda kada škola osigura uvjete

u kojima učenici proklamirane vrijednosti mogu razumjeti, kritički preispitivati i svakodnevno primjenjivati.

Kvalitet međuljudskih odnosa kao kontekst odgoja

Odgojna dimenzija škole ostvaruje se prije svega kroz kvalitet međuljudskih odnosa koji prožimaju cjelokupan život škole. Način na koji nastavnici komuniciraju s učenicima, pristup rješavanju konflikata, uvažavanje različitih mišljenja, osjećaj pravičnosti te kultura međusobnog poštovanja čine važan dio skrivenog kurikuluma, odnosno onog dijela školskog iskustva koji se oblikuje kroz svakodnevne interakcije, organizaciju života škole i obrasce ponašanja, a ne isključivo kroz formalni nastavni plan i program (Jackson, 1968; Apple, 2012). Upravo ovaj neformalni sloj odgojno-obrazovnog procesa snažno utječe na motivaciju za učenje, razvoj samopouzdanja, osjećaj pripadnosti i ukupnu dobrobit učenika. Međuljudski odnosi predstavljaju ključni kontekst za razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija, empatije, odgovornosti i sposobnosti konstruktivne saradnje. Zbog toga kvalitet tih odnosa u velikoj mjeri određuje hoće li škola biti doživljena kao sigurno, podržavajuće i podsticajno okruženje za učenje i cjelovit razvoj svakog učenika.

Empirijska istraživanja dosljedno potvrđuju da pozitivni odnosi između nastavnika i učenika doprinose većoj motivaciji za učenje, višem stepenu školskog angažmana, emocionalnoj dobrobiti i uspješnijim obrazovnim postignućima (Wentzel, 1997). Hargreaves i Fullan (2012) obrazlažu da emocionalna dimenzija obrazovanja predstavlja sastavni dio profesionalnog identiteta nastavnika te da kvalitet odnosa između nastavnika i učenika u značajnoj mjeri utječe na školsku klimu, spremnost učenika na učenje i njihovo povjerenje u školu kao zajednicu. Iz perspektive etike brige, Noddings (2013) smatra da se moralni razvoj učenika ostvaruje kroz odnose utemeljene na povjerenju, razumijevanju i međusobnom uvažavanju. U takvom okruženju, odgovornost, poštovanje i briga za druge ne usvajaju se kao apstraktna moralna načela, već se razvijaju kroz svakodnevno iskustvo zajedničkog života i učenja. Kvalitet međuljudskih odnosa zato predstavlja jedan od najvažnijih pokazatelja odgojnog potencijala škole.

Značaj međuljudskih odnosa posebno dolazi do izražaja u inkluzivnom školskom okruženju. Savremeni pristupi inkluzivnom obrazovanju polaze od toga da kvalitet škole nije određen samo pristupom obrazovanju, već i stepenom učešća svih učenika, osjećajem pripadnosti i mogućnošću aktivnog uključivanja u život školske zajednice (Ainscow, 2020). Uvažavanje individualnih

potreba, otvorena komunikacija, saradničko učenje i njegovanje osjećaja pripadnosti doprinose razvoju školske kulture u kojoj svaki učenik ima mogućnost ostvariti svoje potencijale i aktivno učestvovati u životu škole. Takvo okruženje jača međusobno povjerenje, razvija osjećaj zajedničke odgovornosti i stvara pretpostavke za razvoj participativne demokratske kulture škole.

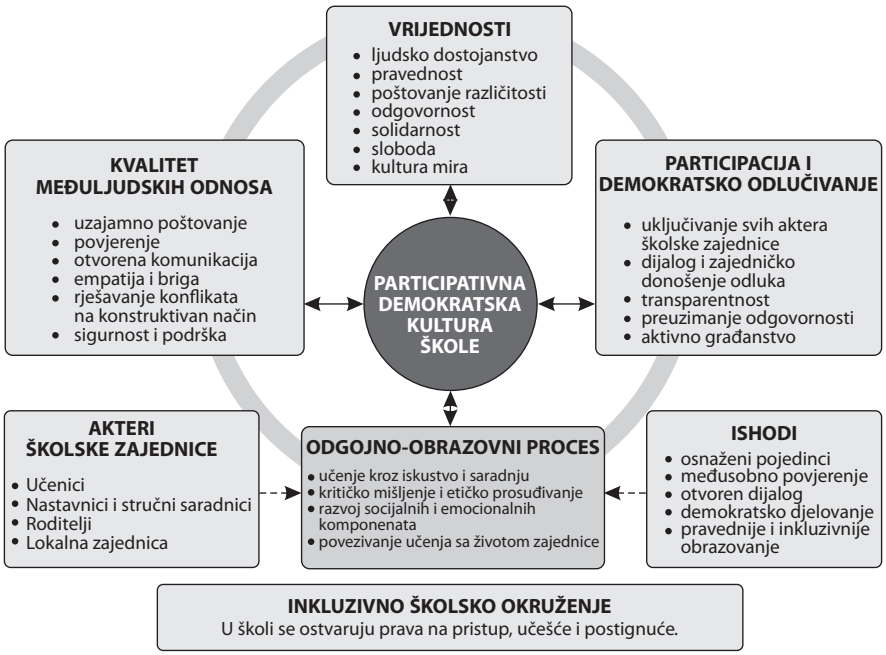
Participativna demokratska kultura škole

Participativna demokratska kultura škole oblikuje se kroz obrasce komunikacije, saradnje, zajedničkog odlučivanja i preuzimanja odgovornosti članova školske zajednice. Podrazumijeva okruženje u kojem dijalog čini osnovu međusobnih odnosa, a različitost mišljenja doprinosi zajedničkom učenju i razvoju. Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu naglašava povezanost vrijednosti, stavova, vještina, znanja i kritičkog razumijevanja kao pretpostavki odgovornog djelovanja u demokratskom društvu (Council of Europe, 2018). Demokratska kultura škole ostvaruje se primjenom ovih načela u odnosima, učenju, odlučivanju i različitim područjima školskog života.

Takvo razumijevanje participacije podrazumijeva aktivan doprinos članova školske zajednice planiranju, ostvarivanju i unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa, u skladu s njihovim ulogama i odgovornostima. Učešćem u odlučivanju učenici razvijaju osjećaj pripadnosti i odgovornosti prema zajednici; nastavnici i stručni saradnici oblikuju pedagoške procese kroz profesionalnu saradnju i razmjenu iskustava; roditelji grade partnerski odnos sa školom, a lokalna zajednica doprinosi povezivanju školskog života sa širim društvenim okruženjem. Participacija na taj način predstavlja važno načelo demokratskog upravljanja školom i doprinosi razvoju zajedničke odgovornosti za kvalitet odgojno-obrazovnog rada.

Teorijska polazišta participativnog razumijevanja obrazovanja nalazimo kod Deweya (1916), koji demokratiju određuje kao način zajedničkog života utemeljen na saradnji, iskustvu i rješavanju zajedničkih problema. Na ovu tradiciju nadovezuje se Biesta (2011, 2015), naglašavajući obrazovanje kao prostor razvoja sposobnosti samostalnog prosuđivanja, djelovanja i učestvovanja u društvenom životu. Apple (2012) demokratsku kulturu povezuje s kontinuiranim propitivanjem odnosa moći, pravičnosti i uvjeta za ravnopravno učešće članova školske zajednice. U tom teorijskom okviru participacija se ostvaruje kao sastavni dio školske kulture kroz procese odlučivanja, saradnje i dijaloga koji omogućuju iskustveno razvijanje demokratskih vrijednosti i kompetencija.

Iz perspektive inkluzivnog obrazovanja, participativna demokratska kultura predstavlja važan pokazatelj kvaliteta škole. Ainscow (2005) inkluzivnu školu opisuje kao zajednicu usmjerenu na stvaranje uvjeta u kojima svaki učenik može učestvovati, učiti i razvijati svoje potencijale. Inkluzija se u tom smislu odnosi na kvalitet obrazovnog iskustva, pripadnost školskoj zajednici i uvažavanje glasa učenika u procesima koji oblikuju školski život. Demokratska kultura time doprinosi izgradnji inkluzivnog okruženja u kojem se različitosti uvažavaju, a participacija podržava ostvarivanje jednakih obrazovnih mogućnosti za sve učenike (Slika 9).



Slika 9. *Konceptualni model participativne demokratske kulture škole*

Međusobna povezanost vrijednosti, kvaliteta međuljudskih odnosa i participacije, prikazana na Slici 9, ilustrira način na koji se razvija participativna demokratska kultura škole. Njihovim prožimanjem jačaju osjećaj pripadnosti, međusobno povjerenje, otvoren dijalog i zajednička odgovornost svih članova školske zajednice. Posmatrana na taj način, ova kultura predstavlja važan pokazatelj kvaliteta škole i jedan od temeljnih uvjeta za ostvarivanje pravednog, inkluzivnog i demokratskog odgojno-obrazovnog okruženja.

Centralni položaj participativne demokratske kulture na slici pokazuje da se ona razvija kroz uzajamno djelovanje više dimenzija školskog života.

Vrijednosti poput ljudskog dostojanstva, pravednosti, poštovanja različitosti, odgovornosti i solidarnosti čine osnovu na kojoj se grade i njeguju kvalitetni međuljudski odnosi. Oni se očituju kroz uzajamno poštovanje, povjerenje, otvorenu komunikaciju, empatiju i konstruktivno rješavanje konflikata, čime se stvaraju preduvjeti za aktivno uključivanje svih aktera.

Participacija i demokratsko odlučivanje podrazumijevaju obuhvatan dijalog članova školske zajednice, zajedničko donošenje odluka, transparentnost i preuzimanje odgovornosti. Dvosmjerne veze prikazane na slici ukazuju na to da se vrijednosti, odnosi i participacija međusobno podržavaju i osnažuju. Ključnu ulogu pritom ima odgojno-obrazovni proces, unutar kojeg učenici – kroz iskustveno i saradničko učenje, razvoj kritičkog mišljenja te socijalnih i emocionalnih kompetencija – demokratske vrijednosti usvajaju i doživljavaju.

Cjelokupan proces obuhvata učenike, nastavnike, stručne saradnike, roditelje i lokalnu zajednicu, dok inkluzivno školsko okruženje čini njegovu neophodnu osnovu pružajući svakom učeniku priliku za pristup, učešće i postignuće. Slika jasno pokazuje da se participativna demokratska kultura razvija kao kontinuiran proces koji prožima odnose, učenje, odlučivanje i svakodnevni život školske zajednice.

Odgojna dimenzija u savremenom društvenom kontekstu

Savremeno društvo obilježavaju ubrzane tehnološke promjene, digitalizacija, globalna povezanost, kulturna raznolikost, intenzivan protok informacija i rastuća društvena neizvjesnost. U takvim okolnostima djelovanje škole obuhvata usvajanje znanja i razvoj kompetencija, ali i oblikovanje vrijednosti, stavova i načina odgovornog djelovanja. Bauman (2000) savremeno društvo opisuje konceptom *tekuće modernosti*, obilježenim promjenjivošću, nestabilnošću i neizvjesnošću, zbog čega kritičko promišljanje, etičko prosuđivanje, odgovornost i sposobnost saradnje zauzimaju važno mjesto u savremenom obrazovanju. UNESCO (2021) obrazovanje prepoznaje kao važan pokretač kulture mira, ljudskih prava, održivog razvoja i aktivnog građanstva, čime se dodatno naglašava značaj odgojne dimenzije škole u razvoju pravednijih, inkluzivnijih i demokratskijih društava. Odgovor na savremene društvene izazove stoga podrazumijeva školu koja sistematski povezuje znanje i kompetencije s vrijednostima, međusobnim uvažavanjem i odgovornim društvenim djelovanjem.

Odgojna dimenzija škole u tom procesu povezuje vrijednosti, kvalitet međuljudskih odnosa i participativnu demokratsku kulturu u pedagoški okvir usmjeren na cjelovit razvoj učenika. Kroz svakodnevna iskustva dijaloga, saradnje, zajedničkog odlučivanja i preuzimanja odgovornosti učenici razvijaju moralnu osjetljivost, osjećaj pripadnosti zajednici i kompetencije potrebne za aktivno građanstvo. Biesta (2010, 2015) obrazovanje razumije kao prostor u kojem pojedinac razvija sposobnost odgovornog i promišljenog djelovanja u odnosu prema drugima i društvu, čime odgojna dimenzija postaje sastavni dio ukupnog djelovanja škole. Škola se tako oblikuje kao odgojno-obrazovna zajednica u kojoj se znanje, vrijednosti, odnosi i odgovorno djelovanje međusobno prožimaju i usmjeravaju cjelovit razvoj učenika. U toj povezanosti ogleda se njena društvena uloga i doprinos razvoju demokratskog, inkluzivnog i humanog društva.

13. Škola pred izazovima globalizacije

Savremena škola djeluje u kontekstu ubrzanih društvenih promjena, intenzivnih globalnih tokova i rastuće međuzavisnosti savremenih društava. Ekonomski, kulturni, politički i tehnološki procesi koji nadilaze granice lokalnih zajednica i nacionalnih obrazovnih sistema sve snažnije oblikuju razumijevanje znanja, svrhe obrazovanja i društvene uloge škole. Obrazovne politike razvijaju se pod utjecajem međunarodnih organizacija, transnacionalnih reformskih procesa i globalnih obrazovnih diskursa, što se odražava na kurikulum, ishode učenja, vrednovanje, inkluzivnost, kvalitet obrazovanja i profesionalnu autonomiju nastavnika. Globalizacija se stoga može razumjeti kao složen društveni proces koji mijenja način promišljanja obrazovanja, redefinira društvenu ulogu škole i oblikuje očekivanja koja se pred nju postavljaju.

Važno polazište za razumijevanje obrazovanja u uvjetima globalizacije predstavlja izvještaj UNESCO-ove Međunarodne komisije za obrazovanje za 21. vijek pod vodstvom Jacquesa Delorsa (1998), *Učenje: blago u nama*. U njemu se obrazovanje određuje kao temelj cjelovitog ljudskog razvoja, demokratskog života i društvenog suživota. Poseban značaj imaju četiri stupa učenja – učiti znati, učiti raditi, učiti živjeti zajedno i učiti biti – koji predstavljaju trajno teorijsko uporište za razumijevanje škole u savremenom svijetu. Njihova vrijednost ogleda se u naglašavanju cjelovitosti obrazovanja i njegove povezanosti s odgojem, humanističkim vrijednostima i društvenom odgovornošću. Polazeći od potrebe snažnijeg naglašavanja duhovne i vrijednosne dimenzije odgoja, Slatina (2005) ovom okviru pridodaje još dva stupa – učiti vjerovati i učiti vrednovati – ističući značaj razvoja smisla, vrijednosnog prosuđivanja i odgovornog odnosa prema sebi, drugima i svijetu.

Globalizacija pred školu postavlja zahtjev za usklađivanjem kvaliteta, efikasnosti i međunarodne uporedivosti obrazovnih sistema s njihovom pedagoškom svrhom i profesionalnom autonomijom. Ovaj odnos posebno dolazi do izražaja u okviru onoga što Lingard i Rawolle (2011) označavaju kao *globalno obrazovno polje*, u kojem međunarodne organizacije, komparativna istraživanja i reformski modeli sve snažnije utječu na oblikovanje obrazovnih politika i

razvojnih prioriteta. Obrazovne reforme tako se oblikuju kroz međudjelovanje nacionalnih obrazovnih potreba, međunarodnih standarda, pokazatelja kvaliteta i zajedničkih razvojnih ciljeva. Savremeni obrazovni sistemi time postaju sve povezaniji i izloženiji zajedničkim međunarodnim obrazovnim tokovima.

Među najuočljivijim obilježjima ovih procesa jeste jačanje standardizacije i kulture mjerljivosti u obrazovanju. Međunarodna komparativna istraživanja, poput PISA-e, usmjerila su veću pažnju na ishode učenja, funkcionalna znanja i uporedive pokazatelje obrazovne uspješnosti. Takvi pristupi pružaju vrijedne podatke za praćenje kvaliteta i unapređenje obrazovnih politika, ali istovremeno otvaraju pitanje svođenja kvaliteta obrazovanja na sadržaje i ishode koji se mogu standardizirati i kvantitativno mjeriti. Sahlberg (2013) upozorava da u takvim okolnostima školski rad može biti sve snažnije određen logikom performativnosti, pri čemu odgojna, relacijska i emancipatorska dimenzija obrazovanja mogu biti potisnute. Kvalitet škole stoga obuhvata širi okvir koji, uz obrazovna postignuća, uključuje razvoj vrijednosti, kvalitet međuljudskih odnosa, demokratsku kulturu i cjelovit razvoj učenika.

Promišljanje škole u uvjetima globalizacije obuhvata način na koji ona prepoznaje društvene promjene, kritički procjenjuje njihove pedagoške implikacije i ugrađuje ih u vlastito odgojno-obrazovno djelovanje. Od škole se očekuje stvaranje okruženja u kojem učenici stječu znanja i kompetencije, razvijaju kritičko mišljenje, razumiju savremene društvene izazove, odgovorno odlučuju i aktivno učestvuju u životu zajednice. Istovremeno, globalna povezanost otvara prostor za snažnije razvijanje interkulturalnosti, globalne odgovornosti, održivog razvoja, ljudskih prava i obrazovne pravednosti.

U takvom kontekstu mijenja se i razumijevanje vrijednih obrazovnih sadržaja i kompetencija. Novi oblici pismenosti, digitalne tehnologije, sposobnost cjeloživotnog učenja, kritičko vrednovanje informacija i odgovorno djelovanje postaju sve značajniji, što utječe i na uloge učenika, nastavnika i škole. Savremena škola tako se razvija u stalnoj interakciji s globalnim društvenim procesima, nastojeći ih pedagoški promišljati i povezivati s potrebama učenika i zajednice.

Izazovi globalizacije, dakle, zahvataju obrazovne politike, institucionalne strukture i samo razumijevanje znanja, učenja i odgojno-obrazovnog djelovanja. Otvorenost prema globalnim procesima podrazumijeva njihovo kritičko sagledavanje i pedagoško oblikovanje u skladu s humanističkim vrijednostima, obrazovnom pravednošću i odgovornošću prema cjelovitom razvoju učenika.

Globalizacija tako mijenja kontekst djelovanja škole, a njeno pedagoško promišljanje postaje važna pretpostavka razumijevanja pravaca u kojima se savremena škola razvija.

13.1. Škola u društvu znanja

Koncept društva znanja predstavlja važno teorijsko polazište u savremenim raspravama o obrazovanju. Njegov razvoj otvorio je pitanja o prirodi znanja, ulozi škole i obrazovnim prioritetima u okolnostima ubrzanih društvenih, tehnoloških i ekonomskih promjena. U središtu tih rasprava nalaze se promjene u načinima stvaranja, distribucije i korištenja znanja, kao i promišljanja o tome koja su znanja, sposobnosti i vrijednosti potrebni za život i djelovanje u savremenom društvu.

Savremeno obrazovanje oblikovano je procesima koji prate prelaz iz industrijskog društva u društvo znanja. Ovaj koncept obuhvata promjene u načinima stvaranja, organiziranja, primjene i razmjene znanja te njegov sve veći značaj za društveni razvoj (Drucker, 1993; Castells, 1996). Znanje se afirmira kao važan društveni resurs, dok informacijske i komunikacijske mreže imaju sve značajniju ulogu u njegovom stvaranju, razmjeni i dostupnosti. Obrazovanje se pritom odvija u okolnostima obilježenim pluralizacijom izvora znanja, ubrzanim promjenama i kontinuiranim preispitivanjem relevantnosti i vjerodostojnosti informacija.

Razumijevanje društva znanja zahtijeva jasno razlikovanje između informacija, znanja, obrazovanja i kompetencija. Iako su međusobno povezani, ovi pojmovi označavaju različite dimenzije procesa učenja i obrazovanja te ih nije moguće koristiti kao sinonime. Dostupnost informacija ne podrazumijeva automatski razvoj znanja niti sama po sebi vodi obrazovanju (UNESCO, 2005). Informacija predstavlja podatak ili sadržaj koji može biti pohranjen, prenesen i distribuiran različitim kanalima. Znanje podrazumijeva razumijevanje, interpretaciju, konceptualno povezivanje i sposobnost objašnjavanja pojava. Obrazovanje obuhvata razvoj prosuđivanja, vrijednosnih orijentacija, odgovornosti i sposobnosti djelovanja u složenim društvenim okolnostima, dok kompetencija označava sposobnost integriranja znanja, vještina, stavova i vrijednosti u rješavanju konkretnih životnih situacija (Rychen i Salganik, 2003). Pomjeranje fokusa s usvajanja sadržaja prema razvoju kompetencija mijenja i očekivanja koja se postavljaju pred školu kao odgojno-obrazovnu

instituciju. Uloga škole sve se snažnije usmjerava na razvoj razumijevanja, kritičkog promišljanja, saradnje i odgovornog djelovanja u različitim društvenim kontekstima.

Takve promjene imaju značajne implikacije za organizaciju školskog rada i pedagoško djelovanje. Tradicionalni modeli obrazovanja počivali su na relativno stabilnim izvorima znanja i jasno definiranim odnosima između nastavnika i učenika. Savremena škola djeluje u okruženju u kojem su informacije dostupnije nego ikada ranije, a izvori učenja brojni i međusobno povezani. U takvom okruženju zadatak škole obuhvata organiziranje iskustava učenja, pedagoško posredovanje, kritičko vrednovanje izvora i razvoj sposobnosti razumijevanja složenih pojava. Kritičko mišljenje, argumentiranje, interpretacija i samostalno prosuđivanje predstavljaju temelj odgovornog djelovanja u društvu znanja. Njihov razvoj potvrđuje da savremena škola svoju obrazovnu i odgojnu ulogu ostvaruje osposobljavanjem učenika za razumijevanje složenih društvenih pojava, promišljeno donošenje odluka i odgovorno učestvovanje u zajednici.

13.1.1. Kritike društva znanja i pitanje svrhe obrazovanja

Povezivanje obrazovanja s ekonomskim razvojem, inovacijama i konkurentnošću predstavlja dominantno obilježje savremenih obrazovnih politika. Takva usmjerenost otvorila je niz pitanja o svrsi obrazovanja, prirodi znanja i granicama kompetencijskog pristupa te potaknula rasprave o tome šta se danas smatra vrijednim obrazovnim ciljem. Posebna pažnja pritom posvećuje se odnosu obrazovanja i tržišta rada, značaju disciplinarnog znanja te ulozi škole u razvoju autonomnih, odgovornih i društveno angažiranih pojedinaca.

Kritike društva znanja upozoravaju na opasnost reduciranja obrazovanja na parcijalne informacije, kratkoročne ishode i funkcionalne kompetencije. Liessmann (2008) ukazuje na paradoks društva znanja u kojem rast količine dostupnih informacija ne prati nužno produbljivanje razumijevanja i obrazovanosti. Društvo znanja pritom se sve češće pretvara u društvo informacija, u kojem brzina pristupa podacima i njihova neposredna upotrebljivost potiskuju sistematičnost, kritičko mišljenje i vrijednost obrazovanja kao procesa intelektualnog i kulturnog oblikovanja čovjeka. Znanje tako gubi obilježja trajnog razumijevanja i postaje roba čija se vrijednost procjenjuje prema kriterijima efikasnosti, korisnosti i tržišne primjenjivosti. Posljedica takvih procesa

ogleda se u slabljenju humanističke dimenzije obrazovanja, pri čemu pitanja smisla, kulture, formiranja ličnosti i obrazovanja kao javnog dobra postaju manje vidljiva u obrazovnim politikama i školskim praksama.

Nasuprot instrumentalnom razumijevanju znanja, sve veća pažnja posvećuje se njegovoj obrazovnoj vrijednosti i ulozi u razvoju kritičkog mišljenja. Young (2007) konceptom *moćnog znanja* naglašava odgovornost škole da učenicima omogući pristup disciplinarnim znanjima koja nadilaze svakodnevno iskustvo i omogućuju dublje razumijevanje društvenih, prirodnih i kulturnih pojava. Upozorava da kurikulum usmjeren prvenstveno na neposrednu primjenjivost i fleksibilnost može potisnuti sadržaje koji posjeduju objašnjavajuću, kritičku i emancipatorsku vrijednost. Pitanje kompetencija zbog toga ostaje neraskidivo povezano s pitanjem sadržaja i kvaliteta znanja kojem učenici imaju pristup.

Slična upozorenja prisutna su i u kritikama *learnifikacije*, pojma kojim Biesta (2015) označava tendenciju svođenja obrazovanja na jezik učenja. Takav pristup usmjerava pažnju na procese i ishode učenja, dok pitanja svrhe, vrijednosti sadržaja i društvene uloge škole postaju manje vidljiva. Polazeći od triju međusobno povezanih područja svrhe obrazovanja – kvalifikacije, socijalizacije i subjektivacije – Biesta podsjeća da škola nije odgovorna samo za razvoj znanja i kompetencija, nego i za uključivanje učenika u društveni život te njihov razvoj kao autonomnih i odgovornih osoba. Izbor sadržaja, metoda i odgojno-obrazovnih ciljeva uvijek odražava određeno razumijevanje čovjeka, društva i poželjne budućnosti (Biesta, 2010). Promišljanje svrhe obrazovanja stoga ostaje trajan pedagoški zadatak, jer od odgovora na pitanje šta znači biti obrazovan zavisi i način na koji škola ostvaruje svoju odgojno-obrazovnu misiju.

13.1.2. Kompetencije za 21. vijek i transformacija procesa školskog učenja

Promjene u prirodi rada, komunikacije i društvenog života otvorile su pitanje sposobnosti koje pojedincima omogućuju uspješno djelovanje u složenim i neizvjesnim okolnostima. U tom kontekstu sve veću pažnju privlači koncept kompetencija, koji obrazovne ishode povezuje sa sposobnošću primjene znanja, kritičkog promišljanja i odgovornog djelovanja u različitim životnim situacijama.

Kompetencije se najčešće definiraju kao sposobnost uspješnog odgovora na složene zahtjeve kroz mobilizaciju i integraciju znanja, vještina, stavova

i vrijednosti u konkretnim situacijama (Weinert, 2001; Rychen i Salganik, 2003). Takvo određenje naglašava povezanost znanja i djelovanja, njegovu primjenu u različitim životnim, društvenim i profesionalnim kontekstima te transfer naučenog u nove situacije. Kompetencijski pristup usmjerava pažnju na kvalitet razumijevanja, rješavanje problema i odgovorno korištenje znanja u promjenjivim okolnostima. U tom smislu, kompetencije predstavljaju spoj onoga što učenik zna, može učiniti i na koji način stečena znanja primjenjuje u različitim životnim situacijama.

Istovremeno, kompetencijski pristup ne podrazumijeva zamjenu disciplinarnog znanja skupom općih vještina niti umanjuje njegov značaj. Naprotiv, razvoj kompetencija pretpostavlja kvalitetno i konceptualno utemeljeno znanje koje učenicima omogućuje razumijevanje pojava, kritičko prosuđivanje i primjenu naučenog u različitim situacijama. U tom smislu, kompetencije i znanje ne predstavljaju suprotstavljene koncepte, nego međusobno povezane dimenzije kvalitetnog obrazovanja. Kompetencije bez konceptualno utemeljenog znanja mogu se svesti na skup izoliranih vještina, dok upravo konceptualno strukturirano znanje predstavlja osnovu za razvoj kritičkog mišljenja, prosuđivanja i odgovorne primjene u različitim kontekstima. Ovakvo razumijevanje kompetencija nadovezuje se na Youngovo shvatanje *moćnog znanja*, prema kojem upravo disciplinarno utemeljeno znanje predstavlja osnovu za razvoj mišljenja, prosuđivanja i djelovanja u različitim društvenim okolnostima.

Polazeći od ovakvog razumijevanja kompetencija, razvijeni su brojni međunarodni okviri koji nastoje preciznije odrediti znanja, vještine, stavove i vrijednosti potrebne za život i rad u 21. stoljeću. Među njima posebno mjesto zauzima model 4K (engl. *4Cs*), koji obuhvata četiri međusobno povezane kompetencije (Partnership for 21st Century Learning, 2019).

Model 4K obuhvata:

- Kritičko mišljenje – analizu, argumentirano prosuđivanje i vrednovanje informacija,
- Kreativnost – razvoj novih ideja, inovativnih rješenja i fleksibilnih pristupa problemima,
- Komunikaciju – jasno i odgovorno izražavanje misli, razmjenu informacija i prilagođavanje različitim komunikacijskim situacijama,
- Kolaboraciju – zajedničko djelovanje, međusobnu podršku i ostvarivanje zajedničkih ciljeva.

Ove kompetencije odgovaraju zahtjevima društva u kojem se od pojedinaca očekuju samostalno prosuđivanje, prilagodljivost, saradnja i aktivno učestvovanje u zajednici. Njihova zastupljenost u brojnim međunarodnim dokumentima potvrđuje njihov značaj za oblikovanje savremenih kurikuluma i obrazovnih politika (Voogt i Roblin, 2012). Zajedno predstavljaju temelj razvoja sposobnosti koje učenicima omogućuju uspješno učenje, saradnju i odgovorno djelovanje u različitim društvenim okolnostima.

Šire razumijevanje kompetencija prisutno je u Evropskom okviru ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koji ih posmatra kao osnovu ličnog razvoja, zapošljivosti, socijalne uključenosti i aktivnog građanstva (European Commission, 2018).

Evropski okvir ključnih kompetencija obuhvata:

- pismenost,
- višejezičnost,
- matematičku kompetenciju te kompetencije iz prirodnih nauka, tehnologije i inženjerstva,
- digitalnu kompetenciju,
- ličnu, socijalnu i kompetenciju učiti kako učiti,
- građansku kompetenciju,
- poduzetničku kompetenciju,
- kompetenciju kulturne svijesti i izražavanja.

Evropski okvir pokazuje da se obrazovni ciljevi ne iscrpljuju u usvajanju nastavnih sadržaja, nego obuhvataju razvoj sposobnosti koje pojedincima omogućuju uspješno cjeloživotno učenje, profesionalni razvoj, društvenu uključenost i odgovorno građansko djelovanje. Razvoju životnih vještina i kvalitetu obrazovnog iskustva mogu doprinositi i neformalni obrazovni programi kao prostor primjene i proširivanja kompetencija stečenih tokom obrazovanja (Osmić i Bjelan, 2025). Različiti oblici i konteksti učenja tako doprinose cjelovitijem razvoju kompetencija potrebnih za lični, društveni i profesionalni život.

Sličnu orijentaciju slijedi i OECD Learning Compass 2030, koji razvoj učenika posmatra kao dinamičan proces međusobnog povezivanja znanja, vještina, stavova i vrijednosti, uz poseban naglasak na agensnost učenika (engl. *student agency*) i njegovu sposobnost aktivnog oblikovanja vlastitog života i doprinosa zajedničkom dobru (OECD, 2019a). OECD Learning Compass 2030 naglašava:

– znanje,
– vještine,
– stavove,
– vrijednosti,
– agensnost učenika (engl. *student agency*).

U ovom okviru, učenik se posmatra kao aktivan učesnik vlastitog razvoja, sposoban donositi odgovorne odluke, preuzimati inicijativu i doprinositi razvoju zajednice.

Radi lakšeg uočavanja zajedničkih obilježja i specifičnosti pojedinih modela, njihov osnovni fokus može se sažeti u sljedećoj tabeli.

Tabela 14. *Kompetencijski okviri za 21. vijek – zajednička obilježja i specifičnosti*

Kompetencijski okvir	Primarni fokus	Posebno naglašava
Model 4K	Temeljne kompetencije potrebne za učenje, saradnju i rješavanje problema	Kritičko mišljenje, kreativnost, komunikaciju i kolaboraciju
Evropski okvir ključnih kompetencija	Kompetencije za cjeloživotno učenje	Lični razvoj, zapošljivost, aktivno građanstvo, digitalnu i građansku kompetenciju te kulturnu svijest i izražavanje
OECD Learning Compass 2030	Cjelovit razvoj učenika	Povezanost znanja, vještina, stavova, vrijednosti i agensnosti učenika

Posmatrani zajedno, predstavljeni kompetencijski okviri pokazuju visok stepen međusobne usklađenosti. Zajedničko im je nastojanje da obrazovanje usmjere prema cjelovitom razvoju učenika, pri čemu razvoj kompetencija počiva na kvalitetnom znanju, njegovom razumijevanju i sposobnosti primjene u različitim kontekstima. Razlikuju se prvenstveno prema širini kompetencijskog okvira i aspektima razvoja kojima daju poseban značaj. Model 4K naglašava temeljne kompetencije potrebne za učenje i saradnju, Evropski okvir proširuje fokus na cjeloživotno učenje i aktivno građanstvo, dok OECD Learning Compass 2030 dodatno povezuje kompetencije s vrijednostima, dobrobiti i agensnošću učenika. Posmatrani kao cjelina, ovi okviri potvrđuju da savremeno obrazovanje podrazumijeva uravnotežen razvoj kognitivnih, socijalnih, emocionalnih i građanskih dimenzija učenikove ličnosti te predstavljaju polazište za promišljanje transformacije školskog učenja.

Razvoj kompetencija usko je povezan s promjenama u organizaciji školskog učenja koje proizlaze iz konstruktivističkog i socijalno-konstruktivističkog razumijevanja procesa učenja. Polazeći od Piagetovog shvatanja da učenici aktivno konstruiraju znanje te Vygotskog naglašavanja društvene prirode učenja i značaja interakcije s drugima, savremene teorije učenje posmatraju kao proces u kojem učenici kroz iskustvo, saradnju i refleksiju izgrađuju nova značenja. Aktivna uloga učenika, povezivanje novih spoznaja s prethodnim iskustvima i primjena naučenog u različitim kontekstima predstavljaju zajedničko polazište savremenih pristupa učenju. U tom okviru, učenje se razumije kao istraživanje, razumijevanje i stvaranje značenja, a ne samo usvajanje unaprijed definiranih sadržaja (Bransford, Brown i Cocking, 2000). Takvo poimanje doprinosi razvoju intelektualne znatiželje, samostalnosti i odgovornosti učenika za vlastito učenje.

Iz ovakvog pristupa proizlazi i šira primjena nastavnih strategija koje učenicima omogućuju aktivno učestvovanje u procesu stjecanja znanja. Među njima se posebno izdvajaju:

- problemsko učenje, usmjereno na analizu i rješavanje autentičnih problema,
- projektna nastava, koja povezuje različita područja znanja kroz zajednički rad na konkretnim zadacima,
- istraživačko učenje, koje razvija sposobnost postavljanja pitanja, prikupljanja i kritičke analize podataka,
- saradničko učenje, koje podstiče međusobnu podršku, komunikaciju i zajedničko konstruiranje znanja,
- iskustveno učenje, koje omogućuje povezivanje teorijskih sadržaja s neposrednim iskustvom i praktičnim djelovanjem (Hmelo-Silver, 1994; Prince, 2004).

Zajedničko obilježje ovih pristupa jeste usmjerenost na aktivnu ulogu učenika, povezivanje školskih sadržaja sa stvarnim životnim situacijama te razvoj složenijih kognitivnih, socijalnih i komunikacijskih sposobnosti. Takva organizacija nastave doprinosi razvoju argumentiranja, donošenja odluka, rješavanja problema i integriranja znanja iz različitih područja. Time se stvaraju pretpostavke za uspješnu primjenu stečenih znanja i razvijenih kompetencija u različitim i nepredvidivim životnim okolnostima.

Tabela 15. *Nastavni pristupi u razvoju kompetencija učenika*

Nastavni pristup	Osnovna karakteristika	Kompetencije koje posebno razvija
Problemsko učenje	Rješavanje autentičnih problema	Kritičko mišljenje, donošenje odluka, rješavanje problema
Projektna nastava	Rad na složenim zadacima kroz duži vremenski period	Kreativnost, saradnju, odgovornost i integraciju znanja
Istraživačko učenje	Postavljanje pitanja, prikupljanje i analiza podataka	Istraživačke vještine, argumentaciju i kritičko promišljanje
Saradničko učenje	Učenje kroz rad u grupi	Komunikaciju, saradnju i socijalne vještine
Iskustveno učenje	Učenje kroz neposredno iskustvo i refleksiju	Primjenu znanja, samostalnost i refleksiju

Primjena nastavnih pristupa usmjerenih na razvoj kompetencija podrazumijeva i odgovarajuće načine njihovog vrednovanja. Kompetencije se ne mogu pouzdano procjenjivati isključivo zadacima koji ispituju reprodukciju činjenica, nego zahtijevaju autentične oblike procjenjivanja koji učenicima omogućuju da pokažu razumijevanje, primjenu znanja, rješavanje problema, saradnju i refleksiju o vlastitom učenju. U tom kontekstu posebno je značajan koncept *konstruktivnog poravnanja* (engl. *constructive alignment*), prema kojem ciljevi učenja, nastavne aktivnosti i vrednovanje trebaju biti međusobno usklađeni (Biggs i Tang, 2011). Takvim pristupom stvara se dosljedno okruženje u kojem učenici razvijaju upravo one kompetencije koje obrazovni ciljevi predviđaju.

Pored primjene odgovarajućih nastavnih strategija i usklađenog vrednovanja, razvoj kompetencija pretpostavlja i sposobnost učenika da svjesno upravljaju vlastitim učenjem. U tom kontekstu posebno mjesto imaju metakognicija i samoregulacija. Uspješno učenje povezano je sa sposobnošću planiranja, praćenja i vrednovanja vlastitog procesa učenja, kao i sa svjesnim izborom strategija koje doprinose ostvarivanju obrazovnih ciljeva (Zimmerman, 2002; Hattie, 2009). Učenici koji razvijaju metakognitivne sposobnosti lakše prepoznaju vlastite snage i teškoće, prilagođavaju načine učenja različitim zadacima i preuzimaju veću odgovornost za vlastiti napredak. Na taj način učenje postaje promišljen i samousmjeren proces, a stečena znanja lakše se prenose i primjenjuju u novim situacijama.

Promjene u načinu učenja neposredno utječu i na profesionalnu ulogu nastavnika. Nastavnik se sve više razumije kao kreator okruženja za učenje, organizator iskustava, mentor i podrška učenicima u razvoju njihovih potencijala (Darling-Hammond i sar., 2020). Takva uloga podrazumijeva pažljivo

planiranje nastavnog procesa, uvažavanje individualnih razlika među učenicima te primjenu strategija koje podstiču istraživanje, saradnju, refleksiju i samostalno učenje. Istovremeno, nastavnik ostaje odgovoran za izbor kvalitetnih sadržaja, strukturiranje nastavnog procesa i stvaranje podsticajne odgojno-obrazovne klime. Time njegova uloga prerasta tradicionalno prenošenje znanja i usmjerava se prema stvaranju uvjeta u kojima učenici mogu razvijati svoje potencijale i preuzimati aktivnu odgovornost za vlastito učenje.

Transformacija školskog učenja ne podrazumijeva napuštanje značaja znanja niti zamjenu tradicionalnih nastavnih pristupa novim metodama. Njena suština ogleda se u drukčijem razumijevanju odnosa između znanja, učenja, podučavanja i vrednovanja. Disciplinarno znanje ostaje temelj obrazovanja, dok kompetencije predstavljaju njegovu funkcionalnu, društvenu i razvojnu dimenziju. To podrazumijeva usklađenost obrazovnih ciljeva, nastavnih sadržaja, metoda rada i načina vrednovanja, čime se učenicima omogućuje da stečeno znanje razumiju, kritički preispituju i primjenjuju u različitim životnim okolnostima. Posmatrana iz te perspektive, transformacija školskog učenja predstavlja jedan od ključnih uvjeta ostvarivanja savremene odgojno-obrazovne misije škole i izgradnje obrazovanja koje odgovara potrebama učenika i izazovima društva znanja.

13.2. Digitalna pedagogija i transformacija učenja u savremenom školskom kontekstu

Digitalna pedagogija danas se sve jasnije afirmira kao područje koje nadilazi tehničku primjenu digitalnih alata i zauzima važno mjesto u pedagoškom promišljanju škole, nastave i učenja. Ona predstavlja konceptualni i praktični okvir za preispitivanje uvjeta, organizacije i ciljeva odgojno-obrazovnog rada u digitalno oblikovanom društvu. U savremenoj literaturi, digitalna pedagogija određuje se kao područje koje obuhvata planiranje, oblikovanje i vrednovanje obrazovnih situacija u kojima digitalno okruženje ima jasno definiranu pedagošku svrhu (Istrate, 2022). U tom okviru, obrazovna tehnologija, e-učenje i *online* nastava predstavljaju pojedine oblike i sredstva njenog ostvarivanja, dok je u središtu pažnje unapređenje kvaliteta učenja i podučavanja kroz promišljeno pedagoško djelovanje.

Važno je razlikovati digitalizaciju nastave od digitalne pedagogije. Digitalizacija se prvenstveno odnosi na uvođenje digitalnih tehnologija u postojeće nastavne

procese, pri čemu organizacija nastave i pedagoška logika rada mogu ostati nepromijenjene. Digitalna pedagogija, nasuprot tome, polazi od pitanja na koji način digitalno okruženje mijenja organizaciju učenja, uloge učesnika odgojno-obrazovnog procesa, oblike komunikacije i pristupe vrednovanju. Posljedično, digitalna transformacija škole ne podrazumijeva samo tehnološku modernizaciju, već promjenu pedagoške paradigme i drukčije razumijevanje procesa učenja i podučavanja. Težište se tako pomjera s pitanja koje tehnologije škola koristi na pitanje kako one doprinose ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva.

Kao područje savremene pedagogije, digitalna pedagogija proučava odnose između učenika, nastavnika, nastavnih sadržaja, digitalnih medija i obrazovnog okruženja. Posebnu pažnju usmjerava na načine na koje digitalni mediji oblikuju organizaciju učenja i podučavanja, iskustva učenika i nastavnika te kvalitet pedagoških odnosa (Istrate, 2022; Väätäjä i Ruokamo, 2021). Digitalni alati svoju obrazovnu vrijednost ostvaruju tek onda kada postanu sastavni dio promišljeno osmišljenog pedagoškog procesa.

Promjene koje donosi digitalno okruženje posebno su vidljive u načinu pristupa znanju. Za razliku od tradicionalnog školskog modela, u kojem su kurikulum, udžbenik i nastavnik predstavljali dominantne izvore i posrednike znanja, digitalno okruženje omogućuje pristup velikom broju raznovrsnih, međusobno povezanih i multimodalnih izvora informacija. Znanje se oblikuje kroz tekstualne, vizualne, auditivne i interaktivne sadržaje te različite digitalne platforme i zajednice učenja. Takvo okruženje proširuje mogućnosti istraživanja, povezivanja i razmjene znanja, ali istovremeno povećava potrebu za kritičkim procjenjivanjem vjerodostojnosti izvora, analizom informacija i njihovim povezivanjem u smislene cjeline (Istrate, 2022; Tan i sar., 2024). Uloga škole zbog toga nije da konkurira dostupnosti informacija, nego da učenike osposobi za njihovo kritičko razumijevanje, odgovoran odabir i smisleno korištenje u procesu učenja.

Vrijednost digitalnih tehnologija u obrazovanju ne proizlazi iz njihove prisutnosti, nego iz načina na koji doprinose učenju, istraživanju, saradnji, refleksiji i stvaranju značenja. Pedagoško djelovanje usmjereno je na promišljeno povezivanje tehnoloških mogućnosti s jasno definiranim odgojno-obrazovnim ciljevima. Savremena istraživanja naglašavaju potrebu usklađivanja digitalnih resursa s pedagoškom svrhom i konkretnim obrazovnim kontekstom (Beetham i Sharpe, 2013; Tan i sar., 2024; Väätäjä i Ruokamo, 2021). Izbor

digitalnih alata zato predstavlja rezultat pedagoškog promišljanja, a ne cilj nastavnog procesa.

U savremenom razumijevanju digitalne pedagogije značajan je koncept *dizajna učenja* (engl. *learning design*), koji podrazumijeva promišljeno povezivanje ciljeva, sadržaja, aktivnosti učenika, nastavničke podrške i digitalnih resursa u podsticajno okruženje za učenje. Laurillard (2012) kvalitet digitalnog obrazovanja povezuje s pažljivo osmišljenim obrazovnim scenarijima koji omogućuju kontinuiranu interakciju između nastavnika, učenika i nastavnih sadržaja. Iz perspektive školske pedagogije, dizajn učenja usmjerava planiranje obrazovnih situacija u kojima učenici istražuju, sarađuju, rješavaju probleme i razvijaju znanja, dok digitalne tehnologije podržavaju ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva. Takva usklađenost pedagoških ciljeva, aktivnosti i digitalnih mogućnosti predstavlja važnu osnovu digitalne transformacije škole.

Promjene u organizaciji obrazovnih iskustava neposredno se odražavaju na profesionalnu ulogu nastavnika. U digitalnom obrazovnom okruženju nastavnik preuzima ulogu stručnjaka koji planira, organizira i usmjerava učenje, promišljeno bira digitalne resurse i osmišljava aktivnosti koje podstiču razumijevanje, saradnju i kritičko promišljanje. Njegova profesionalna odgovornost uključuje i stvaranje podsticajnog okruženja za aktivno učestvovanje učenika, njihovu samostalnost i odgovorno korištenje digitalnih tehnologija. Digitalizacija time proširuje područje profesionalnog djelovanja nastavnika i postavlja nove zahtjeve pred njegove pedagoške i digitalne kompetencije.

Savremena istraživanja ukazuju da kvalitet nastave u digitalnom okruženju zavisi od sposobnosti nastavnika da povezuje pedagoško, predmetno i tehnološko znanje (Mishra i Koehler, 2006; Redecker, 2017; Tan i sar., 2024). Ovu povezanost objašnjava model TPACK (engl. *Technological Pedagogical Content Knowledge*), prema kojem svrhovita primjena digitalnih tehnologija proizlazi iz međudjelovanja navedenih područja znanja. Takav pristup omogućuje nastavniku da procijeni kada, zašto i na koji način određeni digitalni alat može podržati razumijevanje nastavnih sadržaja i ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva. Profesionalna kompetentnost nastavnika ogleda se u sposobnosti donošenja promišljenih odluka o izboru i primjeni digitalnih tehnologija u skladu s ciljevima, sadržajem i potrebama učenika.

Digitalna transformacija škole mijenja i očekivanja koja se postavljaju pred učenike, povezujući ovladavanje nastavnim sadržajima s razvojem digitalne pismenosti i odgovornim, kritičkim i svrhovitim korištenjem tehnologije.

Digitalna pismenost obuhvata sposobnost pronalaženja, procjenjivanja, organiziranja i etičkog korištenja informacija, razumijevanje funkcioniranja digitalnih medija te razvijanje svijesti o sigurnosti, privatnosti i odgovornom ponašanju u digitalnom okruženju (Redecker, 2017). Kao sastavni dio savremenog obrazovanja, ona osposobljava učenike za korištenje digitalnih resursa u učenju, istraživanju, rješavanju problema i donošenju promišljenih odluka.

Ubrzani razvoj generativne umjetne inteligencije otvara nove mogućnosti za personalizaciju učenja, izradu nastavnih materijala i pružanje individualizirane podrške učenicima. Njena primjena istovremeno pokreće brojna pedagoška i etička pitanja povezana s pouzdanošću generiranih sadržaja, akademskim integritetom, autentičnošću učeničkog rada, zaštitom podataka i odgovornom upotrebom tehnologije. U školskom kontekstu značajno je promišljati načine njenog uključivanja u nastavu koji podstiču razumijevanje, kritičko mišljenje i odgovorno donošenje odluka. Oblikovanje nastavnih aktivnosti pritom treba podsticati učenike na argumentiranje, refleksiju, vrednovanje različitih rješenja i donošenje obrazloženih zaključaka, čime umjetna inteligencija dobiva funkciju podrške učenju i razvoju mišljenja. Njena obrazovna vrijednost stoga zavisi od pedagoških odluka koje određuju svrhu i način njene primjene u nastavnom procesu.

Digitalno okruženje proširuje mogućnosti za interakciju i aktivno učestvovanje učenika u procesu učenja. Digitalni alati i platforme podržavaju saradnički rad, zajedničko kreiranje sadržaja, raznovrsne oblike komunikacije i fleksibilnije puteve pristupa znanju. Učenici pritom učestvuju u istraživanju, predstavljanju i zajedničkom razmatranju ideja i mogućih rješenja, čime preuzimaju aktivniju ulogu u vlastitom učenju (Tan i sar., 2024; Väätäjä i Ruokamo, 2021; Laurillard, 2012). Takvo okruženje doprinosi razvoju učionice kao prostora saradnje, dijaloga, razmjene iskustava i zajedničkog stvaranja znanja. Ostvarivanje ovih mogućnosti povezano je s načinom na koji su digitalni sadržaji i aktivnosti oblikovani te s njihovom dostupnošću učenicima s različitim obrazovnim potrebama.

U tom kontekstu, pristupačnost predstavlja važnu dimenziju digitalne pedagogije i jedan od uvjeta ravnopravnog učestvovanja u obrazovnom procesu. Dizajn digitalnih sadržaja, izbor alata i načini njihove primjene oblikuju mogućnosti pristupa sadržajima, komunikaciji, aktivnostima učenja i različitim oblicima participacije. Pristupačnost ima poseban značaj za osobe s intelektualnim invaliditetom, kod kojih promišljena primjena digitalnih alata može doprinijeti dostupnosti obrazovnih sadržaja i mogućnostima uključivanja u

obrazovni proces (Osmić i Bjelan, 2024a). Pristupačnost se time pozicionira kao relevantan kriterij pedagoškog oblikovanja digitalnih obrazovnih okruženja u skladu s različitim potrebama učesnika obrazovnog procesa.

13.3. Obrazovanje za održivi razvoj i globalno građanstvo u savremenom školskom kontekstu

Procesi globalizacije i savremene društvene promjene značajno utječu na razumijevanje uloge škole i odgovornosti koje ona preuzima u društvu. Klimatske promjene, društvene nejednakosti, migracijska kretanja, ubrzani tehnološki razvoj, ugrožavanje ljudskih prava i potreba za održivim upravljanjem prirodnim resursima postavljaju pred obrazovanje sve složenije zahtjeve. Savremena škola razvija znanja i kompetencije učenika, istovremeno njegujući solidarnost, demokratske vrijednosti, odgovoran odnos prema ljudima i okolišu te sposobnost razumijevanja složenih društvenih i ekoloških procesa (OECD, 2020; UNESCO, 2021). U tom okviru, obrazovanje dobiva važnu ulogu u osposobljavanju učenika za promišljeno djelovanje, odgovorno donošenje odluka i aktivno doprinošenje zajedničkom dobru. Takvo razumijevanje uloge škole predstavlja polazište za obrazovanje za održivi razvoj i globalno građanstvo kao međusobno povezana područja savremenog odgojno-obrazovnog djelovanja.

U takvim okolnostima obrazovanje za održivi razvoj (engl. *Education for Sustainable Development* – ESD) afirmira se kao značajna pedagoška orijentacija savremenog obrazovanja. Njegovo međunarodno uporište čine *Agenda 2030* Ujedinjenih nacija i *Ciljevi održivog razvoja* (engl. *Sustainable Development Goals* – SDGs), koji obrazovanju pripisuju ključnu ulogu u ostvarivanju održivog društvenog razvoja (United Nations, 2015). U okviru *Cilja 4* (SDG 4) naglašavaju se inkluzivnost, pravednost i kvalitet obrazovanja te dostupnost cjeloživotnog učenja za sve. Iz perspektive školske pedagogije, obrazovanje za održivi razvoj usmjerava razvoj znanja, vrijednosti, stavova i odgovornog djelovanja potrebnih za razumijevanje i suočavanje sa savremenim društvenim i ekološkim izazovima. Njegova pedagoška vrijednost ogleda se u osposobljavanju učenika za promišljeno donošenje odluka i djelovanje usmjereno prema održivoj budućnosti pojedinca, zajednice i društva.

Obrazovanje za održivi razvoj zasniva se na *cjelovitom školskom pristupu* (engl. *Whole School Approach*), kojim se načela održivosti integriraju u različite

dimenzije života i rada škole (Sterling, 2001; UNESCO, 2021). Takav pristup obuhvata međuljudske odnose, upravljanje školskim resursima i prostorom, nastavne sadržaje, nastavne i vannastavne aktivnosti te partnerstvo s obitelji i lokalnom zajednicom. Održivost time postaje dio školske kulture i svakodnevne pedagoške prakse, a učenici njena načela razvijaju i primjenjuju kroz iskustvo, saradnju i djelovanje u različitim školskim i društvenim situacijama.

S obrazovanjem za održivi razvoj neposredno je povezano *obrazovanje za globalno građanstvo* (engl. *Global Citizenship Education* – GCED). UNESCO (2015b, 2023) ovaj koncept povezuje s razvojem osjećaja pripadnosti široj ljudskoj zajednici, razumijevanjem međusobne povezanosti i međuzavisnosti savremenog svijeta te odgovornošću za promoviranje mira, ljudskih prava, socijalne pravde, održivosti i interkulturalnog dijaloga. Globalno građanstvo povezuje lokalnu, nacionalnu i globalnu dimenziju djelovanja, omogućujući učenicima da razumiju šire posljedice odluka i utjecaj globalnih procesa na život pojedinaca i zajednica. Njegov razvoj obuhvata uvažavanje različitosti, interkulturalnu osjetljivost, kritičko promišljanje društvenih pojava, saradnju i odgovorno djelovanje u suočavanju sa zajedničkim izazovima. Ključne odrednice i pedagoška usmjerenja obrazovanja za održivi razvoj i globalno građanstvo prikazani su u Tabeli 16.

Tabela 16. *Ključne dimenzije obrazovanja za održivi razvoj i globalno građanstvo u školskom kontekstu*

Dimenzija učenja	Pedagoški fokus	Manifestacija u školskoj praksi
Kognitivna dimenzija	Razumijevanje složenih uzročno-posljedičnih veza, razvoj sistemskog i kritičkog mišljenja	Analiza lokalnih i globalnih izazova, istraživačko učenje, interdisciplinarno povezivanje nastavnih sadržaja i tema održivog razvoja
Socioemocionalna dimenzija	Razvoj empatije, interkulturalne osjetljivosti, osjećaja pripadnosti te vrijednosti pravednosti, solidarnosti i poštovanja ljudskih prava	Njegovanje dijaloga, uvažavanje različitosti, razvoj inkluzivne i podržavajuće školske klime te demokratsko učestvovanje u životu škole
Bihevioralna dimenzija	Razvoj odgovornosti, preuzimanje inicijative, donošenje etičkih odluka i aktivno društveno djelovanje	Učestvovanje u volonterskim akcijama, ekološkim i humanitarnim projektima, učeničkom samoupravljanju, partnerstvima s lokalnom zajednicom i drugim oblicima građanskog angažmana

Prikazane dimenzije ukazuju na međusobnu povezanost razumijevanja, vrijednosnog odnosa i odgovornog djelovanja u obrazovanju za održivi razvoj i globalno građanstvo. Njihovo ostvarivanje u školi obuhvata nastavne i vannastavne aktivnosti, projektno i istraživačko učenje, participaciju učenika u odlučivanju, saradnju s lokalnom zajednicom i organizacijama civilnog društva te različite oblike interkulturalnog dijaloga (OECD, 2020; UNESCO, 2023). Takva iskustva omogućuju učenicima da stečena znanja povezuju s konkretnim društvenim i ekološkim pitanjima, sagledavaju različite perspektive, donose promišljene odluke i preuzimaju odgovornost za vlastiti doprinos zajednici. Posebnu pedagošku vrijednost u tom procesu imaju iskustva koja učenicima omogućuju neposredan kontakt s prirodnim okruženjem i povezivanje sadržaja održivosti s vlastitim djelovanjem.

Učenje u prirodnom okruženju pruža mogućnosti za iskustveno povezivanje znanja, refleksije, saradnje i odgovornog odnosa prema okolišu. Sistematski pregled istraživanja učenja u prirodi pokazuje njegov značaj za angažiranost učenika, razvoj socijalnih i saradničkih vještina, pojedine akademske ishode i dobrobit učenika (Mann i sar., 2022). Boravak u prirodnom okruženju povezuje se i s fizičkom i mentalnom dobrobiti, uključujući mogućnosti za fizičku aktivnost, socijalnu interakciju, oporavak od stresa i unapređenje raspoloženja (WHO, 2021). Time prirodno okruženje dobiva značaj kao prostor u kojem se mogu oblikovati obrazovna iskustva usmjerena prema dobrobiti pojedinca, kvalitetu odnosa i razvoju odgovornosti prema okolišu.

Iskustveno učenje u prirodnom okruženju ima posebno mjesto u obrazovanju za održivi razvoj jer omogućuje neposredno upoznavanje odnosa između čovjeka i okoliša te podstiče razvoj kompetencija potrebnih za odgovorno djelovanje. Aktivnosti poput terenske nastave, istraživanja lokalnog okoliša, školskih ekoloških projekata i planinarenja stvaraju prilike za povezivanje obrazovnih sadržaja s konkretnim iskustvom. Planinarenje se u tom kontekstu može posmatrati kao pedagoški resurs koji povezuje iskustveno učenje, dobrobit i obrazovanje za održivi razvoj (Osmić, 2026). Takva iskustva proširuju prostor učenja i omogućuju razvoj osjetljivosti prema okolišu, saradnje, odgovornosti i promišljanja vlastitog odnosa prema prirodnom i društvenom okruženju.

Iskustveno povezivanje učenja, dobrobiti i odnosa prema okolišu doprinosi ostvarivanju šire odgojno-obrazovne misije škole. Obrazovanje za održivi razvoj i globalno građanstvo ostvaruje se kroz školsku kulturu, odnose i zajednički život te kroz mogućnosti da učenici vrijednosti održivosti primjenjuju

u konkretnim situacijama. Školsko okruženje utemeljeno na odgovornosti, solidarnosti, pravednosti, uvažavanju različitosti i aktivnoj participaciji pruža učenicima iskustvo vrijednosti koje se razvijaju kroz svakodnevne odnose i zajedničko djelovanje. Na taj način škola doprinosi razvoju sposobnosti povezivanja znanja, vrijednosti i odgovornosti s promišljenim djelovanjem usmjerenim prema održivosti, demokratskom suživotu i zajedničkom dobru.

14. Pravednost i inkluzivnost kao imperativi savremene škole

Savremena škola djeluje u društvenom okruženju obilježenom raznolikošću životnih iskustava, kulturnih identiteta, socioekonomskih okolnosti i obrazovnih potreba učenika. Takva raznolikost oblikuje svakodnevni život škole i otvara pitanja o organizaciji odgojno-obrazovnog procesa, kvalitetu odnosa među njegovim učesnicima i mogućnostima svakog učenika da uči, razvija se i ostvaruje svoje potencijale. Pravednost se u tom kontekstu postavlja kao jedno od temeljnih vrijednosnih polazišta škole, dok jednakost, pravičnost i inkluzivnost predstavljaju međusobno povezana načela putem kojih se takvo vrijednosno opredjeljenje ostvaruje u odgojno-obrazovnoj praksi. Ona usmjeravaju planiranje, organiziranje i vrednovanje školskog rada te stvaranje uvjeta koji odgovaraju raznolikosti učenika i njihovih obrazovnih potreba.

Savremene međunarodne analize kvalitet obrazovanja povezuju ne samo s obrazovnim postignućima učenika, nego i s dostupnošću obrazovnih mogućnosti te sposobnošću obrazovnog sistema da ublažava utjecaj društvenih nejednakosti na učenje i razvoj. OECD (2018, 2023) u tom kontekstu naglašava da pravičnost ne podrazumijeva ostvarivanje jednakih obrazovnih ishoda svih učenika, nego stvaranje uvjeta u kojima njihove mogućnosti za uspjeh nisu određene socioekonomskim statusom, obiteljskim porijeklom ili drugim okolnostima na koje sami ne mogu utjecati. Utjecaj različitih početnih pozicija potvrđuju i nalazi sekundarne analize podataka TIMSS 2019, koji ukazuju na povezanost obrazovnog statusa roditelja, roditeljske podrške i očekivanja te uključenosti u programe predškolskog odgoja i obrazovanja s učeničkim postignućima iz matematike (Bjelopoljak i sar., 2022). U širem okviru obrazovne pravednosti, UNESCO (2020, 2024) inkluzivno i pravično obrazovanje povezuje s ostvarivanjem prava na obrazovanje, društvenom kohezijom, demokratskim razvojem i održivošću obrazovnih sistema. Ovakva saznanja pokazuju da pravednost nije izdvojena dimenzija kvaliteta obrazovanja, nego njegova važna vrijednosna i društvena odrednica, posebno kada je riječ o

stvaranju uvjeta kojima se umanjuje utjecaj nepovoljnih početnih okolnosti na mogućnosti učenja, razvoja i napredovanja učenika.

Za razumijevanje ove problematike potrebno je razlikovati pravednost (engl. *justice*), jednakost (engl. *equality*), pravičnost (engl. *equity*) i inkluzivnost (engl. *inclusion*), jer ovi pojmovi označavaju različite, ali međusobno povezane dimenzije obrazovanja.

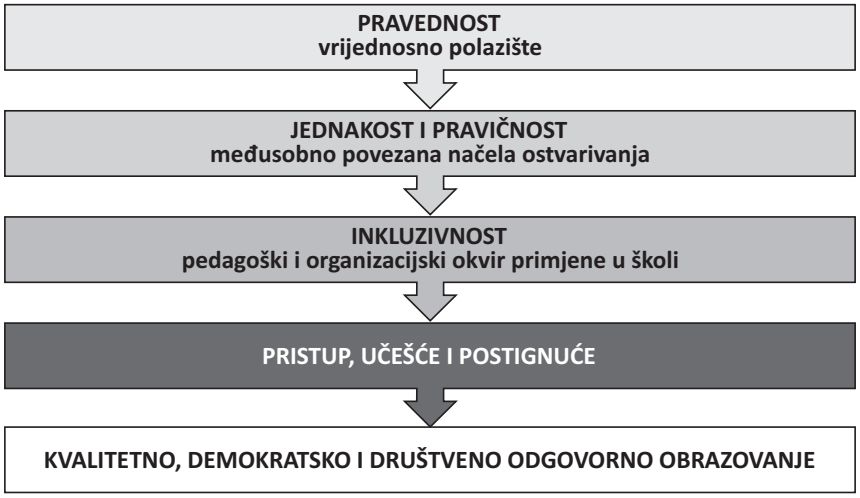
Pravednost predstavlja najširi vrijednosni i etički okvir, zasnovan na poštovanju prava, ljudskog dostojanstva i mogućnosti razvoja svakog pojedinca. U obrazovanju se, prema UNESCO-u (2020) i OECD-u (2018), povezuje s nastojanjem da institucionalni uvjeti, raspodjela obrazovnih mogućnosti i odnosi unutar obrazovnog sistema ne proizvode niti održavaju neopravdane nejednakosti među učenicima. U tom smislu, pravednost predstavlja vrijednosno polazište prema kojem se procjenjuje u kojoj mjeri obrazovanje omogućuje svakom učeniku ostvarivanje prava i razvoj vlastitih potencijala.

Jednakost se odnosi na jednaka prava, status i dostupnost obrazovnih mogućnosti. UNESCO (2020) jednakost razmatra u odnosu na obrazovne resurse, procese i ishode, pri čemu jednakost mogućnosti podrazumijeva da svaki učenik ima pravo na obrazovanje i mogućnost učestvovanja bez diskriminacije. Međutim, osiguravanje jednakih formalnih prava i jednakog postupanja ne znači nužno da svi učenici imaju jednake stvarne mogućnosti za učenje i napredovanje. Učenici u obrazovni proces ulaze s različitim iskustvima, resursima, sposobnostima, potrebama i društvenim okolnostima, zbog čega se ostvarivanje jednakosti nužno povezuje s pitanjem pravičnosti.

Pravičnost nadopunjuje načelo jednakosti uvažavanjem različitih početnih pozicija, potreba i okolnosti učenika. Prema OECD-u (2018), pravičnost u obrazovanju podrazumijeva stvaranje uvjeta u kojima obrazovni ishodi učenika nisu unaprijed određeni socioekonomskim statusom, spolom, migracijskim ili obiteljskim porijeklom i drugim okolnostima koje su izvan njihove kontrole. UNESCO (2017, 2020) pravičnost povezuje s pravičnim postupanjem i poduzimanjem mjera kojima se svim učenicima nastoje osigurati stvarne mogućnosti za obrazovanje. Pravičnost stoga ne znači da svi učenici trebaju dobiti jednaku vrstu ili količinu podrške niti da trebaju ostvariti identične ishode. Ona podrazumijeva da se podrška, resursi i pedagoški postupci usklađuju s različitim potrebama i okolnostima učenika kako bi postojeće razlike što manje ograničavale njihove mogućnosti za učenje, razvoj i napredovanje.

Inkluzivnost označava način na koji se navedena vrijednosna opredjeljenja i načela ostvaruju u kulturi, organizaciji i svakodnevnoj praksi škole. UNESCO (2017, 2020) inkluziju određuje kao kontinuiran proces prepoznavanja i uklanjanja prepreka koje ograničavaju prisustvo, učestvovanje i postignuće učenika. Slično tome, Ainscow (2020) inkluziju povezuje s trajnim nastojanjem da se pronađu djelotvorniji načini odgovaranja na raznolikost učenika, pri čemu se različitosti ne posmatraju kao problem nego kao poticaj za unapređivanje učenja i školske prakse. Inkluzivnost stoga nadilazi samu fizičku dostupnost škole ili uključivanje pojedinih kategorija učenika u redovne razrede. Ona podrazumijeva razvoj školskog okruženja u kojem svaki učenik može učestvovati u učenju i životu škole, ostvarivati obrazovna postignuća te razvijati osjećaj prihvaćenosti, uvažavanja i pripadnosti školskoj zajednici.

Iz perspektive školske pedagogije, odnos ovih pojmova može se razumjeti kao povezan vrijednosni i pedagoški okvir. Pravednost određuje temeljno vrijednosno usmjerenje škole; jednakost osigurava zajedničku osnovu prava i dostupnosti obrazovanja; pravičnost omogućuje uvažavanje različitih polaznih pozicija i potreba učenika; dok inkluzivnost ova načela ugrađuje u kulturu, organizaciju i svakodnevnu pedagošku praksu škole (Slika 10). Takvo razumijevanje pokazuje da jednakost i pravičnost nisu suprotstavljena načela. Jednakost određuje ono što treba biti dostupno svakom učeniku, dok pravičnost usmjerava načine pružanja podrške kako bi te mogućnosti bile stvarno ostvarive uprkos razlikama u početnim okolnostima.



Slika 10. *Odnos pravednosti, jednakosti, pravičnosti i inkluzivnosti u savremenom obrazovanju*

Kako prikazuje Slika 10, vrijednosno polazište pravednosti konkretizira se kroz načela jednakosti i pravičnosti, dok se njihovo pedagoško ostvarivanje odvija kroz inkluzivnu kulturu, organizaciju i praksu škole. U takvom okviru, raznolikost učenika ne posmatra se kao odstupanje od pretpostavljene norme niti kao problem koji treba ukloniti, nego kao sastavno obilježje školske zajednice koje zahtijeva fleksibilan i pedagoški osmišljen odgovor. To podrazumijeva prepoznavanje i uklanjanje prepreka za učenje i učestvovanje, diferenciranu podršku, prilagođavanje odgojno-obrazovnog procesa te razvoj odnosa zasnovanih na uvažavanju, saradnji i pripadnosti. Na taj način stvaraju se uvjeti u kojima mogućnosti učenika za učenje, učestvovanje i napredovanje nisu ograničene njihovim različitim polaznim okolnostima, čime se pravednost povezuje s kvalitetnim, demokratskim i društveno odgovornim obrazovanjem.

Polazeći od ovako postavljenog konceptualnog okvira, u nastavku poglavlja razmatraju se odnosi između društvene raznolikosti, jednakosti, pravičnosti i inkluzivnosti te načini na koje savremena škola odgovara na obrazovne i društvene izazove pluralnog društva. Posebna pažnja usmjerena je na inkluzivnu školu kao pedagoški koncept u kojem se kvalitet obrazovanja povezuje s uvažavanjem različitosti, uklanjanjem prepreka za učenje i učestvovanje te stvaranjem uvjeta u kojima svaki učenik može biti ravnopravan i aktivan član školske zajednice. Tako postavljen teorijski okvir predstavlja osnovu za razmatranje konkretnih pedagoških pristupa i školskih praksi putem kojih se načela jednakosti, pravičnosti i inkluzivnosti ostvaruju u svakodnevnom životu savremene škole.

14.1. Jednakost, pravičnost i obrazovna postignuća

Jednakost, pravičnost i obrazovna postignuća predstavljaju međusobno povezana pitanja kroz koja se sagledava odnos škole prema društvenim razlikama, životnim okolnostima učenika i raspodjeli obrazovnih mogućnosti. Savremena istraživanja i teorijski pristupi ukazuju na to da obrazovna postignuća nije moguće tumačiti isključivo kao rezultat individualnih sposobnosti, truda i motivacije učenika, nego ih je potrebno sagledavati u međudjelovanju individualnih, pedagoških, institucionalnih i širih društvenih faktora (OECD, 2018; UNESCO, 2020). Takvo polazište omogućuje da se odnos između jednakosti i pravičnosti razmatra u povezanosti s uvjetima koje škola i obrazovni sistem stvaraju za učenje, učestvovanje i napredovanje učenika.

Polazište za razumijevanje ovog odnosa nalazi se u pravu na obrazovanje, prepoznatom brojnim međunarodnim dokumentima, među kojima se izdvajaju Opća deklaracija o ljudskim pravima (United Nations, 1948), Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima (United Nations, 1966) i Konvencija o pravima djeteta (United Nations, 1989). Ovi dokumenti obrazovanje određuju kao univerzalno pravo koje mora biti dostupno svim pojedincima bez diskriminacije te kao važan preduvjet razvoja ličnosti, ostvarivanja ljudskih prava i aktivnog učestvovanja u društvenom životu. U tom smislu, obrazovanje predstavlja javno dobro i društveni resurs koji značajno oblikuje životne mogućnosti pojedinca i njegovo učestvovanje u zajednici.

Iz univerzalnog prava na obrazovanje proizlazi načelo *jednakosti*, koje podrazumijeva jednaka prava i dostupnost obrazovnih mogućnosti svim učenicima. Takvo polazište ima temeljnu društvenu i pedagošku vrijednost jer potvrđuje da pravo na obrazovanje pripada svakom pojedincu. Međutim, jednaki formalni uvjeti ne osiguravaju nužno jednake stvarne mogućnosti za učenje i napredovanje. Učenici u obrazovni proces ulaze s različitim iskustvima, resursima, oblicima podrške, kulturnim kapitalom i prethodnim mogućnostima učenja, zbog čega isti obrazovni uvjeti mogu različito djelovati na njihove obrazovne putanje. OECD (2012, 2018) pravičnost povezuje s nastojanjem da lične i društvene okolnosti što manje određuju mogućnosti učenika za obrazovni uspjeh. Time se pažnja pomjera s formalne dostupnosti obrazovanja prema stvarnim mogućnostima učenika da koriste obrazovne prilike i razvijaju svoje potencijale.

Pravičnost, prema tome, nadopunjuje načelo jednakosti uvažavanjem različitih polaznih pozicija, potreba i okolnosti učenika. Ona ne podrazumijeva snižavanje obrazovnih standarda niti očekivanje identičnih obrazovnih ishoda, nego oblikovanje uvjeta učenja, podrške i napredovanja koji svakom učeniku omogućuju kvalitetno obrazovno iskustvo. OECD (2018) pravičnost određuje kroz slabljenje povezanosti između obrazovnih ishoda i ekonomskih i društvenih okolnosti nad kojima učenici nemaju kontrolu, dok Cerna i sar. (2021) ukazuju na potrebu obrazovnih sistema da odgovaraju na razlike povezane sa socioekonomskim statusom, jezikom, kulturnim iskustvom, obiteljskom podrškom i drugim okolnostima koje mogu utjecati na učestvovanje i postignuće. Pravičnost se tako ostvaruje stvaranjem i prilagođavanjem obrazovnih mogućnosti u skladu s raznolikošću učenika, pri čemu njihove potrebe i polazne okolnosti postaju važno polazište za planiranje pedagoške podrške.

Normativni okvir za dublje razumijevanje prava na obrazovanje ponudila je Tomaševski (2006) kroz model 4A, koji obuhvata četiri međusobno povezane dimenzije: dostupnost (engl. *availability*), pristupačnost (engl. *accessibility*), prihvatljivost (engl. *acceptability*) i prilagodljivost (engl. *adaptability*). Ovaj model pokazuje da se ostvarivanje prava na obrazovanje ne iscrpljuje mogućnošću upisa ili fizičkog pristupa školi. Ono podrazumijeva postojanje obrazovnih mogućnosti, njihovu dostupnost bez diskriminacije, kvalitetno i dostojanstveno obrazovno iskustvo te sposobnost odgojno-obrazovnog procesa da odgovori na različite potrebe učenika. Model 4A time povezuje formalno ostvarivanje prava na obrazovanje s kvalitetom obrazovnog iskustva i stvarnim mogućnostima učenika za učenje, razvoj i napredovanje.

Takvo razumijevanje dodatno razvijaju savremeni međunarodni pristupi koji obrazovnu pravičnost sagledavaju kroz pristup, učestvovanje i obrazovne ishode. UNESCO (2017, 2020) ukazuje na to da dostupnost obrazovanja predstavlja nužan, ali ne i dovoljan uvjet njegove pravičnosti. Jednako je važno kakvo iskustvo učenik ostvaruje tokom obrazovanja, u kojoj mjeri može učestvovati u procesu učenja i životu škole te kakve mogućnosti ima za razvoj svojih potencijala. Pravičnost se tako odnosi na cjelokupnu obrazovnu putanju učenika, od pristupa obrazovanju do kvaliteta učestvovanja i mogućnosti ostvarivanja obrazovnih postignuća.

U tom okviru, obrazovna postignuća dobivaju šire značenje od tradicionalnog razumijevanja školskog uspjeha. U užem smislu, odnose se na rezultate učenja iskazane kroz školske ocjene, standardizirane testove, uspješan završetak obrazovnih ciklusa i druge pokazatelje uspješnosti. U širem smislu, obuhvataju razvoj znanja i kompetencija, samopouzdanja, obrazovnih aspiracija, osjećaja pripadnosti te mogućnosti za daljnje obrazovanje i društvenu participaciju (UNESCO, 2020; OECD, 2023). Obrazovna postignuća stoga ne govore samo o tome šta je učenik naučio, nego i o kvalitetu obrazovnih mogućnosti i iskustava koja su pratila njegov razvoj i oblikovala njegove daljnje obrazovne i životne perspektive.

Društvenu uvjetovanost obrazovnih postignuća rasvjetljavaju Bourdieu i Passeron (1990) ukazujući na to da škola djeluje unutar kulturnih i simboličkih struktura koje nisu jednako bliske niti dostupne svim učenicima. Koncept kulturnog kapitala pokazuje da obrazovni sistem češće prepoznaje i vrednuje oblike znanja, jezika i kulturnih obrazaca koji su bliži dominantnim društvenim skupinama. Obrazovna postignuća iz te perspektive nisu određena samo individualnim karakteristikama učenika, nego se oblikuju i kroz odnos

između školskih očekivanja i resursa koje učenici donose iz svojih obiteljskih i društvenih okruženja.

Srodnu analitičku perspektivu nudi Bernstein (1971), naglašavajući značaj jezika i komunikacijskih obrazaca u obrazovnim procesima. Prema njegovom tumačenju, škola funkcionira unutar jezičkih i simboličkih normi koje nisu jednako bliske svim učenicima, zbog čega način organiziranja komunikacije i znanja može utjecati na mogućnosti razumijevanja, izražavanja i obrazovnog napredovanja. Pitanje pravičnosti time se proširuje na način na koji škola oblikuje komunikaciju, pristup znanju i kriterije uspješnosti, odnosno na svakodnevne pedagoške procese kroz koje učenici ostvaruju svoje obrazovne mogućnosti.

Razumijevanje pravičnosti moguće je razmatrati i kroz teorije socijalne pravde. Rawls (1971) u djelu *Teorija pravednosti* polazi od ideje da društvene institucije trebaju biti organizirane tako da osiguravaju pravične uvjete za sve, uz posebnu pažnju prema osobama koje se nalaze u nepovoljnijem položaju. U obrazovnom kontekstu takvo polazište usmjerava pažnju na raspodjelu obrazovnih prilika, resursa i podrške te na odgovornost institucija za stvaranje uvjeta koji ne produbljuju postojeće društvene nejednakosti. Sen (1999) ovu raspravu razvija kroz pristup sposobnosti (engl. *capability approach*), prema kojem se pravičnost ne procjenjuje samo na osnovu formalno dostupnih resursa, nego prema stvarnim mogućnostima pojedinca da ih koristi za razvoj vlastitih potencijala i ostvarivanje vrijednih životnih ciljeva. U obrazovanju takva perspektiva ističe razliku između formalno dostupnih obrazovnih mogućnosti i onoga što učenici u konkretnim životnim i obrazovnim okolnostima zaista mogu ostvariti.

Navedena teorijska polazišta omogućuju dublje razumijevanje odnosa između škole i društvenih nejednakosti. Obrazovni sistemi djeluju unutar društava obilježenih razlikama u prihodima, stanovanju, zdravstvenoj zaštiti, pristupu kulturnim resursima i podršci za učenje, a takve razlike mogu oblikovati obrazovna iskustva učenika još od ranog djetinjstva. Komparativna istraživanja OECD-a i rezultati PISA studija pokazuju da socioekonomski status ostaje značajno povezan s obrazovnim postignućima (OECD, 2019b, 2023). Istovremeno, razlike među obrazovnim sistemima pokazuju da snaga te povezanosti nije nepromjenjiva te da obrazovne politike, organizacija škole i raspodjela obrazovnih mogućnosti mogu doprinijeti ublažavanju utjecaja nepovoljnih društvenih okolnosti. Time se pitanje obrazovnih postignuća povezuje i s odgovornošću obrazovnog sistema da učenicima različitih polaznih pozicija omogući stvarne mogućnosti za učenje i napredovanje.

Ova perspektiva dodatno se proširuje konceptom socijalne isključenosti. Silver (1994) socijalnu isključenost definira kao višedimenzionalan i relacijski proces ograničenog pristupa resursima, pravima i društvenoj participaciji, dok Levitas (2006) ukazuje na ograničen pristup institucijama, društvenim odnosima i društvenom priznanju. De Haan (1999) dodatno naglašava njenu strukturnu i dinamičku prirodu, čime se pažnja usmjerava na procese kroz koje se nepovoljan položaj može stvarati, produbljivati i održavati tokom vremena. U obrazovnom kontekstu takvi procesi mogu se očitovati kroz ograničene mogućnosti učestvovanja, slabiji osjećaj pripadnosti školskoj zajednici, nedostupnost odgovarajuće podrške i sužene mogućnosti za obrazovni uspjeh. Perspektiva socijalne isključenosti stoga omogućuje da se obrazovne teškoće ne pripisuju isključivo individualnim karakteristikama učenika, nego da se sagledaju i u odnosu na institucionalne i društvene uvjete u kojima se odvija njihovo obrazovanje. Sociopedagoška perspektiva socijalne isključenosti dodatno usmjerava pažnju na participaciju, društveno priznanje i pripadnost kao značajne dimenzije obrazovnog iskustva učenika (Osmić, 2026). Takvo razumijevanje proširuje pedagošku odgovornost škole na stvaranje uvjeta koji podržavaju punopravno učestvovanje učenika u učenju i životu školske zajednice.

Odnos između jednakosti, pravičnosti i obrazovnih postignuća konkretizira se u svakodnevnom životu škole kroz organizaciju nastave, raspodjelu pažnje i podrške, očekivanja nastavnika, dostupnost dodatnih oblika pomoći i opći školski etos. Istraživanja pokazuju da visoka očekivanja, kvalitetni odnosi, pravovremena podrška i osjetljivost na različite potrebe učenika doprinose povoljnijim obrazovnim ishodima, posebno kod učenika koji dolaze iz manje povoljnih društvenih okolnosti (Hattie, 2009; OECD, 2018). Pravičnost se stoga ne ostvaruje samo na nivou obrazovnih politika i raspodjele resursa, nego i kroz svakodnevne pedagoške odluke kojima škola oblikuje uvjete i mogućnosti za učenje, učestvovanje i napredovanje svakog učenika.

Posebno mjesto u tom procesu pripada vrednovanju obrazovnih postignuća. Način na koji škola definira uspjeh i procjenjuje znanje može značajno utjecati na obrazovne putanje učenika. Pristupi koji se oslanjaju isključivo na uske i standardizirane pokazatelje uspješnosti mogu ograničiti prepoznavanje različitih oblika napretka i razvojnih potencijala učenika. Šire sagledavanje obrazovnog razvoja, uz kognitivna postignuća, uključuje kompetencije, mogućnosti djelovanja, učestvovanje te daljnje obrazovne i životne perspektive (UNESCO, 2020; Sen, 1999). Takvo razumijevanje vrednovanja omogućuje cjelovitije sagledavanje razvoja učenika i kvaliteta obrazovne podrške koju škola pruža.

Povezivanje jednakosti, pravičnosti i obrazovnih postignuća pokazuje da se kvalitet savremene škole ne može odvojiti od načina na koji ona odgovara na različite polazne pozicije i potrebe svojih učenika. Jednakost osigurava zajedničku osnovu prava i dostupnosti obrazovanja, dok pravičnost usmjerava pažnju prema stvarnim mogućnostima učenika da ta prava koriste i ostvaruju svoje obrazovne potencijale. Takva perspektiva zahtijeva prepoznavanje i uklanjanje prepreka koje mogu ograničavati učenje, učestvovanje i napredovanje pojedinih učenika. Time se pitanje jednakosti i pravičnosti neposredno povezuje s inkluzivnom školom kao pedagoškim okvirom u kojem se ova načela ostvaruju kroz kulturu, organizaciju i svakodnevnu praksu škole.

14.2. Inkluzivna škola: od pristupa do postignuća

Inkluzivna škola predstavlja zajednicu učenja u kojoj se raznolikost učenika prepoznaje kao prirodno obilježje odgojno-obrazovnog procesa i polazište za planiranje nastave, organizaciju školskog života i razvoj međuljudskih odnosa. Njena inkluzivnost ogleda se u sposobnosti oblikovanja okruženja u kojem svaki učenik može učiti, aktivno učestvovati u životu škole, razvijati osjećaj pripadnosti i ostvarivati svoje potencijale. Socijalna inkluzija u školskom kontekstu obuhvata participaciju učenika, društveno priznanje i osjećaj pripadnosti, naglašavajući kvalitet njihovog iskustva unutar školske zajednice (Osmić, 2026). Inkluzivnost prožima kulturu, organizaciju i pedagoško djelovanje škole, pri čemu raznolikost učenika predstavlja polazište za razvoj obrazovnih praksi koje podržavaju učenje i razvoj svih učenika (Slee, 2011). Raznolikost učenika time postaje sastavni dio planiranja i unapređenja školskog djelovanja.

Razvoj inkluzivne škole usmjeren je na cjelokupno obrazovno iskustvo učenika. Booth i Ainscow (2011) naglašavaju kontinuirano prepoznavanje i uklanjanje prepreka učenju i učestvovanju te jačanje uvjeta koji omogućuju uključivanje svih učenika u život škole. Kvalitet učestvovanja, odnosa i iskustava učenja te mogućnosti napredovanja učenika predstavljaju važne odrednice takvog razvoja. Inkluzivnost se na taj način povezuje sa sposobnošću škole da svoju organizaciju i pedagošku praksu razvija u skladu s raznolikošću učenika.

Na tim polazištima razvija se inkluzivna pedagogija, koja raznolikost učenika uključuje u proces pedagoškog planiranja. Florian (2014) inkluzivnu pedagogiju zasniva na proširivanju mogućnosti učenja dostupnih svim učenicima i

oblikovanju zajedničkog nastavnog procesa koji omogućuje različite načine učestvovanja i učenja. Takvo usmjerenje pretpostavlja fleksibilno planiranje sadržaja i metoda podučavanja, organizacije aktivnosti, oblika podrške i vrednovanja. Različite mogućnosti za učenje time postaju sastavni dio svakodnevne nastavne prakse i omogućuju učenicima da razvijaju svoje potencijale unutar zajedničkog obrazovnog okruženja.

Jedan od pristupa koji podržava takvo planiranje jeste univerzalni dizajn za učenje (engl. *Universal Design for Learning* – UDL). Njegovu osnovu čine uvažavanje varijabilnosti učenika već pri oblikovanju nastavnog procesa i stvaranje uvjeta kojima se smanjuju moguće prepreke učenju i učestvovanju. UDL obuhvata višestruke načine uključivanja u učenje, predstavljanja sadržaja te djelovanja i izražavanja (CAST, 2024). Fleksibilnost nastavnog procesa učenicima omogućuje različite puteve pristupa sadržajima, angažiranja u učenju i iskazivanja naučenog, čime se stvaraju šire mogućnosti za učestvovanje i napredovanje.

Razvoj inkluzivne škole obuhvata školsku kulturu, organizaciju rada i odnose među članovima školske zajednice. Važno mjesto u tom procesu imaju inkluzivne vrijednosti koje usmjeravaju način razumijevanja različitosti, oblikovanja međuljudskih odnosa i stvaranja uvjeta za ravnopravno učestvovanje u obrazovanju. Vrijednosti uvažavanja različitosti, pripadnosti, participacije, saradnje i pravičnosti predstavljaju osnovu za razvoj obrazovnog okruženja usmjerenog prema potrebama i mogućnostima svih učesnika odgojno-obrazovnog procesa (Osmić i Bjelan, 2024b). Njihovo ostvarivanje povezano je s načinom donošenja odluka, raspodjelom podrške i resursa, kvalitetom saradnje te mogućnostima učenika da učestvuju u životu škole. Školska kultura zasnovana na ovim vrijednostima doprinosi razvoju povjerenja, sigurnosti i pripadnosti, dok organizacija škole omogućuje njihovo ostvarivanje kroz dostupnost podrške, partnerske odnose i uključivanje učenika, obitelji i stručnjaka u procese značajne za školski život.

Vrijednosna polazišta inkluzivnosti svoje organizacijsko i pedagoško ostvarenje dobivaju kroz kulturu, politike i praksu škole. Cjelovit okvir za razvoj inkluzivne škole predstavlja Indeks inkluzivnosti (engl. *Index for Inclusion*), koji su razvili Booth i Ainscow (2011). Ovaj okvir obuhvata tri međusobno povezane dimenzije: stvaranje inkluzivnih kultura, oblikovanje inkluzivnih politika i razvijanje inkluzivnih praksi. Inkluzivne kulture odnose se na zajedničke vrijednosti, odnose i izgradnju zajedništva; inkluzivne politike obuhvataju organizaciju podrške, resursa i školskih procesa; inkluzivne prakse odnose

se na organizaciju učenja i svakodnevno pedagoško djelovanje. Njihova povezanost omogućuje da se vrijednosno usmjerenje škole ostvaruje kroz organizacijske odluke i konkretna obrazovna iskustva učenika. Ključna obilježja ovih dimenzija i primjeri njihove primjene u školskom okruženju prikazani su u Tabeli 17.

Tabela 17. *Tri dimenzije razvoja inkluzivne škole* prema *Indeksu inkluzivnosti* (adaptirano prema Booth i Ainscow, 2011)

Dimenzija	Fokus	Primjeri u školskom okruženju
Inkluzivna kultura	Razvoj zajedničkih vrijednosti, osjećaja pripadnosti i međusobnog uvažavanja	Saradnja, povjerenje, prihvatanje različitosti, osjećaj sigurnosti i pripadnosti
Inkluzivne politike	Organizacija škole i osiguravanje uvjeta za uključivanje svih učenika	Dostupnost podrške, raspodjela resursa, razvoj školskih procedura i partnerstva
Inkluzivne prakse	Planiranje i organizacija učenja, podučavanja i podrške u skladu s raznolikošću učenika	Diferencirana nastava, fleksibilni oblici rada, saradničko učenje, prilagođeno vrednovanje i podrška učenicima

Povezanost inkluzivne kulture, politika i praksi pokazuje da se inkluzivnost oblikuje na različitim, međusobno zavisnim nivoima školskog djelovanja. Zajedničke vrijednosti i odnosi unutar školske zajednice određuju način na koji se oblikuju organizacijska rješenja, raspoređuju resursi i razvijaju pedagoške prakse, dok njihova usklađenost omogućuje sistemsko uklanjanje prepreka učenju i učestvovanju (Booth i Ainscow, 2011). Inkluzivna škola stoga podrazumijeva zajedničko djelovanje nastavnika, stručnih saradnika, rukovodstva škole, učenika i obitelji u stvaranju obrazovnog okruženja koje uvažava raznolikost i omogućuje svakom učeniku pristup podršci i mogućnost napredovanja.

Obrazovna postignuća u takvom okruženju potrebno je sagledavati u povezanosti s cjelokupnim obrazovnim iskustvom učenika. Stjecanje znanja te razvoj vještina i kompetencija odvijaju se u kontekstu učestvovanja u školskom životu, odnosa s drugima, samostalnosti u učenju i osjećaja pripadnosti školskoj zajednici. Ovakvo određenje korespondira sa širim razumijevanjem svrhe obrazovanja prethodno razmatranim u okviru Biestinog pristupa (Biesta, 2015), a u području inkluzivnog obrazovanja dodatno ga određuje zahtjev za uklanjanjem prepreka koje ograničavaju pristup, učešće i postignuća učenika (UNESCO, 2020). Kvalitet obrazovnih postignuća time se ne

odvaja od kvaliteta obrazovnog iskustva i dostupnosti podrške koja učenicima omogućuje da razvijaju znanja, sposobnosti i potencijale.

Ostvarivanje inkluzivnosti oslanja se na usklađenost vrijednosnih polazišta, organizacijskih uvjeta i pedagoške prakse te saradnju učesnika školske zajednice. Kultura škole, organizacija podrške, međuljudski odnosi i kvalitet pedagoškog djelovanja oblikuju mogućnosti učenika za učenje, učestvovanje, pripadnost i napredovanje, u skladu s polazištima inkluzivne pedagogije (Florian, 2014). Kontinuirano praćenje obrazovnog procesa omogućuje prepoznavanje prepreka u nastavnoj praksi, organizaciji škole, međuljudskim odnosima i širem društvenom okruženju. Njihova analiza pruža osnovu za planiranje pedagoških i organizacijskih rješenja usmjerenih na unapređivanje uvjeta učenja i učestvovanja svih učenika.

14.3. Odgoj i obrazovanje u pluralnom društvu: izazovi interkulturalnosti

Društvene promjene kao što su globalizacija, migracije i povećana mobilnost stanovništva, intenzivirale su susrete pojedinaca i skupina različitih kulturnih, jezičkih, etničkih i religijskih pripadnosti. Ovi procesi odražavaju se i na obrazovanje, čineći kulturni pluralitet relevantnim obilježjem savremenog školskog konteksta. Njegovo pedagoško razmatranje zahtijeva preciznije određenje kulture i pojmova kojima se objašnjavaju kulturna heterogenost i odnosi koji se razvijaju u pluralnom društvu.

Kultura se u društvenim naukama povezuje sa sistemima značenja, vrijednostima, jezikom, vjerovanjima, simbolima i društvenim praksama kroz koje pojedinci i zajednice interpretiraju iskustvo i oblikuju odnose sa svojim okruženjem. Banks (2015) ukazuje na značaj kulturnog konteksta za razumijevanje obrazovnih iskustava učenika, pri čemu savremeno određenje kulture podrazumijeva njenu dinamičnost i unutrašnju heterogenost. Kulturna pripadnost oblikuje se kroz društvene odnose i povezuje s drugim dimenzijama identiteta i životnog iskustva. Za pedagoško razumijevanje kulture posebno je važno uvažiti složenost tih povezanosti i izbjeći svođenje učenika na pretpostavljena obilježja kulturne skupine kojoj pripadaju.

U teorijskim razmatranjima kulturnog pluraliteta razlikuju se pojmovi pluralizam kultura, kulturni pluralizam, multikulturalnost i interkulturalnost (Pilić, 2012; Portera, 2011). Prema Pilić (2012), pluralizam kultura

označava prisutnost različitih kulturnih zajednica unutar zajedničkog društvenog prostora, a kulturni pluralizam uključuje njihovo društveno priznanje i legitimnost kulturnih posebnosti. Ovo pojmovno razgraničenje omogućuje preciznije sagledavanje načina na koji se kulturna heterogenost društva odražava na obrazovanje i položaj različitih kulturnih zajednica u njemu.

Multikulturalnost se odnosi na društvenu stvarnost obilježenu prisutnošću različitih kultura i kulturnih pripadnosti. U obrazovanju je ovaj koncept povezan s prepoznavanjem kulturne heterogenosti učenika i pitanjima zastupljenosti različitih kulturnih perspektiva u kurikulumu, nastavnim sadržajima i školskom životu (Banks, 2015). Interkulturalnost dodatno otvara područje odnosa i procesa koji nastaju u susretu kulturnih perspektiva, među kojima se izdvajaju komunikacija, dijalog, saradnja, razmjena iskustava i uzajamno učenje (Portera, 2011; UNESCO, 2006; Council of Europe, 2018). U obrazovnom kontekstu ovi procesi povezani su s razvojem interkulturalnih kompetencija, razumijevanjem kulturno oblikovanih perspektiva te kritičkim preispitivanjem stereotipa i predrasuda. Interkulturalnost se time pozicionira kao relevantan pedagoški okvir za promišljanje odnosa i obrazovnih procesa u kulturno pluralnom školskom okruženju.

Interkulturalna dimenzija obrazovanja konkretizira se kroz nastavne sadržaje, pedagoške strategije, komunikaciju i odnose među učesnicima odgojno-obrazovnog procesa. Posebno je značajan način na koji su različite kulturne perspektive zastupljene u sadržajima učenja i uključene u komunikaciju i zajedničke aktivnosti učenika. Interkulturalni pristup time ulazi u samu strukturu odgojno-obrazovnog rada i određuje način na koji škola pedagoški odgovara na kulturni pluralitet svog okruženja. Radi jasnijeg pojmovnog razgraničenja, osnovna značenja navedenih koncepata i njihove pedagoške implikacije sistematizirani su u Tabeli 18.

Tabela 18. *Osnovni pojmovi obrazovanja u pluralnom društvu*

Pojam	Osnovno značenje	Pedagoška implikacija
Pluralizam kultura	Prisutnost različitih kulturnih zajednica u istom društvenom prostoru	Prepoznavanje kulturne raznolikosti kao obilježja obrazovnog i društvenog konteksta
Kulturni pluralizam	Društveno priznavanje i ravnopravno uvažavanje kulturnih različitosti	Razvijanje školskog okruženja utemeljenog na ravnopravnosti, uvažavanju i kulturnoj osjetljivosti
Multikulturalnost	Koegzistencija različitih kultura u zajedničkom društvenom prostoru	Uvažavanje prisutnosti različitih kulturnih identiteta, iskustava i perspektiva u odgojno-obrazovnom procesu
Interkulturalnost	Interakcija, dijalog, saradnja i uzajamno učenje među pripadnicima različitih kultura	Razvijanje interkulturalnih kompetencija kroz dijalog, saradnju i uključivanje različitih kulturnih perspektiva u učenje

Pojmovno razgraničenje prikazano u Tabeli 18 predstavlja osnovu za razmatranje načina na koji kulturni pluralitet dobiva svoje pedagoško značenje. U međunarodnim obrazovnim dokumentima ono se povezuje s razvojem kompetencija za život i djelovanje u kulturno raznolikim društvima. UNESCO (2006) interkulturalno obrazovanje povezuje s uvažavanjem kulturnog identiteta učenika, razvojem znanja, stavova i vještina potrebnih za društveno učestvovanje te sposobnošću razumijevanja i saradnje među pripadnicima različitih kulturnih i društvenih skupina. Ova polazišta ukazuju na obrazovnu odgovornost škole za stvaranje uvjeta u kojima učenici razvijaju sposobnost razumijevanja kulturno oblikovanih perspektiva i konstruktivnog djelovanja u pluralnom društvenom okruženju.

Jedno od značajnih teorijskih uporišta u ovom području predstavlja Banksova koncepcija multikulturalnog obrazovanja. Banks (2008, 2015) multikulturalno obrazovanje razmatra kao proces obrazovne reforme koji obuhvata integraciju kulturno raznovrsnih sadržaja, razumijevanje procesa konstrukcije znanja, smanjivanje predrasuda, pedagogiju usmjerenu na obrazovnu jednakost te razvoj školske kulture i strukture koja osnažuje različite skupine učenika. Ovim dimenzijama kulturni pluralitet povezuje se s načinom oblikovanja i interpretiranja znanja, obrazovnim mogućnostima učenika i institucionalnim obilježjima škole. Banksov pristup stoga pruža teorijsku osnovu za

analizu zastupljenosti kulturnih perspektiva u obrazovanju i uvjeta koji doprinose ravnopravnom učestvovanju učenika.

Daljnju teorijsku razradu pruža koncept interkulturalne kompetencije. Byram (1997) je određuje kroz povezanost stavova, znanja, vještina interpretacije i povezivanja, vještina otkrivanja i interakcije te kritičke kulturne svijesti. Posebno mjesto u ovom modelu zauzima sposobnost sagledavanja vlastitih i drugih kulturnih perspektiva te njihovog kritičkog interpretiranja. Deardorff (2006) interkulturalnu kompetenciju konceptualizira kao razvojni proces u kojem se otvorenost, poštovanje i radoznalost povezuju sa znanjem, razumijevanjem i komunikacijskim sposobnostima. U pedagoškom kontekstu navedena određenja pružaju osnovu za planiranje iskustava učenja koja razvijaju kulturnu samorefleksiju, interpretaciju različitih perspektiva i kompetentno djelovanje u interkulturalnim situacijama.

Šire određenje ovih kompetencija sadržano je u Referentnom okviru kompetencija za demokratsku kulturu (engl. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*) Vijeća Evrope. Model obuhvata dvadeset kompetencija raspoređenih u četiri područja: vrijednosti, stavove, vještine te znanje i kritičko razumijevanje (Council of Europe, 2016, 2018). Njihovo povezivanje interkulturalnu kompetenciju smješta u širi okvir demokratskog obrazovanja, u kojem sposobnost razumijevanja kulturnih perspektiva, empatija, otvorenost prema kulturnoj drugosti, saradnja i kritičko razumijevanje doprinose kompetentnom učestvovanju u demokratskom društvu. Za školu to podrazumijeva razvoj obrazovnih iskustava kroz koja učenici usvajaju obrasce komunikacije, prosuđivanja i djelovanja primjerene kulturno pluralnim i demokratskim zajednicama.

Interkulturalno obrazovanje na taj način dobiva jasnije mjesto u savremenoj pedagoškoj teoriji: ono povezuje kulturni pluralitet s razvojem kompetencija učenika i demokratskom funkcijom obrazovanja. Njegova realizacija zavisi od kurikularnih rješenja, nastavnih pristupa, profesionalnih kompetencija nastavnika i obilježja školskog okruženja, što otvara prostor za razmatranje konkretnih mogućnosti razvoja interkulturalne dimenzije odgojno-obrazovnog rada.

14.3.1. Kulturalno responzivno podučavanje kao pedagoški odgovor na raznolikost

Kulturna raznolikost učenika postavlja pred nastavu zahtjev za uvažavanjem različitih iskustava, znanja, identiteta i načina razumijevanja svijeta koje učenici donose u školu. Jedan od pedagoških pristupa razvijenih na tom polazištu jeste kulturalno responzivno podučavanje, usmjereno na povezivanje nastavnih sadržaja i postupaka s kulturnim iskustvima, znanjima i načinima učenja učenika. Gay (2018) kulturalno responzivno podučavanje određuje kao pristup koji kulturne karakteristike, iskustva i perspektive učenika uključuje u oblikovanje obrazovnog procesa. Njegova primjena podrazumijeva poznavanje učenika i njihovih društvenih i kulturnih konteksta, promišljen izbor sadržaja, primjera i načina rada te nastavničku osjetljivost za različite obrasce učestvovanja i učenja. Kulturna raznolikost time postaje relevantno polazište za donošenje pedagoških odluka i oblikovanje obrazovnih iskustava učenika.

Teorijski razvoj ovog pristupa povezan je s koncepcijom kulturalno relevantne pedagogije (Ladson-Billings, 1995). U središtu ove koncepcije nalaze se akademski razvoj učenika, kulturna kompetencija i kritička svijest, pri čemu se kvalitet nastave razmatra u odnosu prema mogućnostima učenika da uspješno uče, razvijaju razumijevanje vlastitog kulturnog položaja i kritički sagledavaju društvene odnose. Ova perspektiva proširuje pedagoško razumijevanje uspješnosti nastave uključivanjem kulturnih i društvenih iskustava učenika u procese učenja i razvoja. Kulturalna responzivnost stoga obuhvata sadržaje učenja, način planiranja i izvođenja nastave, nastavnikova očekivanja, odnose s učenicima i mogućnosti koje im se pružaju za smisleno učestvovanje u odgojno-obrazovnom procesu.

Nieto (2018) kulturnu i jezičku raznolikost povezuje s pitanjima identiteta, obrazovne jednakosti i pripadnosti školskoj zajednici, ukazujući na značaj iskustava koja učenici donose iz svojih društvenih, kulturnih i obiteljskih okruženja. U nastavnom procesu njihovo uvažavanje ostvaruje se povezivanjem sadržaja s iskustvima učenika, omogućivanjem različitih načina komunikacije i izražavanja te uključivanjem različitih perspektiva u razmatranje nastavnih tema. Jezička raznolikost pritom se odnosi na jezičke repertoare i komunikacijske prakse učenika te na njihovu povezanost s identitetom, pripadnošću i pristupom učenju, zbog čega predstavlja važnu dimenziju kulturalno responzivne nastavne prakse.

Kulturalna responzivnost odnosi se i na način na koji nastavnik razumije i interpretira ponašanje, učestvovanje i obrazovna iskustva učenika. Kulturno oblikovani obrasci komunikacije, prethodna iskustva i socijalni kontekst mogu utjecati na načine na koje učenici učestvuju u nastavi, uspostavljaju odnose i pristupaju učenju. Gay (2018) u tom smislu naglašava važnost poznavanja kulturnih iskustava, komunikacijskih obrazaca i referentnih okvira učenika za oblikovanje pedagoški primjerenih nastavnih postupaka. Takvo poznavanje učenikovog životnog i obrazovnog konteksta doprinosi utemeljenijem pedagoškom prosuđivanju i oblikovanju nastavnih zahtjeva, podrške i mogućnosti učestvovanja u heterogenom odjeljenju. Kulturalno responzivna praksa uključuje i refleksivno preispitivanje nastavnikovih očekivanja, pretpostavki i interpretacija učeničkog ponašanja, naročito njihovog mogućeg utjecaja na obrazovne mogućnosti i iskustva učenika.

Složenost nastavničkog djelovanja u kulturno raznolikim obrazovnim kontekstima razmatrana je i u novijim empirijskim istraživanjima. Sistematski pregled Semião i saradnika (2023) ukazuje na međusobnu povezanost različitih dimenzija raznolikosti, među kojima se izdvajaju jezik, socijalni položaj, etnička i religijska pripadnost, migracijsko iskustvo i obrazovna očekivanja obitelji. Nalazi posebno upućuju na značaj kompetencija nastavnika za razumijevanje kulturnih i obrazovnih iskustava učenika, prilagođavanje pedagoških postupaka i refleksivno sagledavanje vlastite prakse. Takvi zahtjevi kulturalnu responzivnost smještaju u područje profesionalnog prosuđivanja u kojem nastavnik povezuje poznavanje učenika i njihovih obrazovnih iskustava s kurikularnim zahtjevima i konkretnim uvjetima nastavnog rada.

Razvoj ovih kompetencija povezan je s kontinuiranim profesionalnim učenjem nastavnika i institucionalnim uvjetima koji ga podržavaju. Podaci OECD-ovog istraživanja TALIS (OECD, 2019c) ukazuju na iskazane potrebe nastavnika za dodatnim profesionalnim razvojem u području podučavanja u kulturno raznolikim okruženjima. Profesionalno učenje u ovom području obuhvata produbljivanje razumijevanja kulturnih i društvenih konteksta učenika, razvoj pedagoške fleksibilnosti i refleksivno preispitivanje nastavne prakse, što je u skladu i sa širim određenjem kulturalno responzivnog podučavanja (Gay, 2018). Njegov razvoj stoga nije ograničen na kompetencije pojedinačnog nastavnika, već je povezan i s mogućnostima za stručno usavršavanje, profesionalnu saradnju i zajedničko promišljanje nastavne prakse unutar škole.

Kulturalno responzivno podučavanje u tom smislu može se razumjeti kao sastavni dio profesionalnog odgovora na kulturnu heterogenost savremene učionice. Njegova vrijednost ogleda se u povezivanju kurikularnih zahtjeva s iskustvima i perspektivama učenika te u oblikovanju nastavnog procesa osjetljivog na različite načine učestvovanja i učenja. Takva orijentacija zahtijeva kontinuirano pedagoško prosuđivanje i razvoj nastavne prakse u odnosu na konkretan socijalni i kulturni kontekst škole, čime kulturalna responzivnost dobiva mjesto u širem nastojanju za unapređivanjem kvaliteta i pravičnosti obrazovanja.

14.3.2. Interkulturalnost, kurikulum i skriveni kurikulum škole

Interkulturalna dimenzija obrazovanja ostvaruje se i kroz kurikulum, kojim se određuje koje znanje, iskustva i perspektive dobivaju mjesto u odgojno-obrazovnom procesu te na koji način se interpretiraju društveni i kulturni fenomeni. Zastupljenost različitih kulturnih perspektiva u sadržajima učenja učenicima omogućuje razmatranje društvene stvarnosti iz različitih referentnih okvira i doprinosi razvoju razumijevanja kulturnog pluraliteta. Banks (2008) u tom kontekstu posebno naglašava integraciju sadržaja i proces konstrukcije znanja kao važne dimenzije multikulturalnog obrazovanja, dok UNESCO (2006) interkulturalnu perspektivu povezuje s oblikovanjem kurikuluma koji uvažava kulturne identitete i omogućuje susret s različitim kulturnim iskustvima. Interkulturalna usmjerenost kurikuluma stoga se očituje u izboru i interpretaciji sadržaja, zastupljenosti različitih perspektiva te mogućnostima koje učenici imaju za njihovo kritičko razmatranje i povezivanje.

Uz formalno utvrđene sadržaje i ciljeve, obrazovno iskustvo učenika oblikuje i skriveni kurikulum škole. Ovaj pojam obuhvata implicitne vrijednosti, norme, očekivanja i obrasce odnosa koji se usvajaju kroz svakodnevno funkcioniranje škole, iako nisu neposredno određeni formalnim kurikulumom. Skriveni kurikulum očituje se u organizaciji školskog života, načinu uspostavljanja autoriteta i odnosa, komunikaciji nastavnika i učenika, pravilima ponašanja, školskim ritualima i simbolima, uređenju prostora te očekivanjima koja se povezuju s pojedinim učenicima i društvenim skupinama. Jackson (1968) je među prvim autorima sistematski ukazao na obrazovno značenje takvih implicitnih iskustava školovanja, pokazujući da učenici kroz svakodnevni život škole usvajaju obrasce ponašanja, odnosa i očekivanja koji nadilaze eksplicitno propisane nastavne sadržaje. Skriveni kurikulum zbog toga

predstavlja značajnu analitičku kategoriju za razumijevanje načina na koji se vrijednosti i društveni odnosi reproduciraju, usaglašavaju i oblikuju unutar školskog okruženja.

Iz interkulturalne perspektive posebno je značajno ispitati čija su iskustva, identiteti i kulturne perspektive prepoznati u školskom prostoru i svakodnevnim praksama te kakve mogućnosti različiti učenici imaju za učestvovanje i izražavanje vlastitih perspektiva. Banks (2015) ukazuje na značaj preispitivanja školske kulture i društvene strukture u stvaranju obrazovnih uvjeta koji omogućuju ravnopravnije učestvovanje različitih skupina učenika. Interkulturalna orijentacija škole u tom smislu zahtijeva refleksivno sagledavanje implicitnih normi, očekivanja i institucionalnih praksi koje oblikuju položaj učenika i njihovo iskustvo pripadnosti školskoj zajednici. Time analiza skrivenog kurikuluma postaje važan dio pedagoškog promišljanja kulturne raznolikosti i kvaliteta svakodnevnog života škole.

14.3.3. Interkulturalnost u postkonfliktnim i tranzicijskim društvima

Interkulturalnost u postkonfliktnim i tranzicijskim društvima određena je specifičnim historijskim, društvenim i političkim okolnostima. Kulturna heterogenost u tim sredinama često je utemeljena na dugotrajnoj prisutnosti etničkih, religijskih i jezičkih zajednica, dok su njihovi međusobni odnosi oblikovani iskustvima političkih promjena, društvenih podjela i sukoba. Pitanja kulturne pripadnosti zbog toga su povezana s načinima razumijevanja kolektivnih identiteta, društvenih odnosa i zajedničkog života. U međunarodnim obrazovnim okvirima obrazovanju se u takvim okolnostima pridaje značaj u razvoju međusobnog razumijevanja, poštovanja ljudskog dostojanstva i kompetencija potrebnih za učestvovanje u pluralnom demokratskom društvu (UNESCO, 2006; Council of Europe, 2018). Interkulturalna perspektiva time dobiva posebno značenje u oblikovanju obrazovnih iskustava koja učenicima omogućuju razumijevanje društvenog konteksta u kojem žive.

U postkonfliktnim sredinama interkulturalno obrazovanje posebno je povezano s razvojem povjerenja, kritičkim preispitivanjem stereotipa i predrasuda te konstruktivnim odnosom prema društvenim nesuglasicama. Ovakvo usmjerenje približava ga području obrazovanja za mir, koje naglašava razvoj znanja, vrijednosti i sposobnosti potrebnih za nenasilno rješavanje sukoba

i izgradnju pravednih društvenih odnosa (Harris i Morrison, 2013; Bajaj i Hantzopoulos, 2016). Škola u tom procesu predstavlja značajan prostor susreta različitih iskustava i interpretacija, u kojem učenici mogu razvijati sposobnost argumentiranog razmatranja društvenih pitanja, razumijevanja perspektiva drugih i odgovornog odnosa prema zajednici. Takva obrazovna iskustva posebno su relevantna u sredinama u kojima historijska iskustva i društvene podjele nastavljaju utjecati na odnose među društvenim skupinama.

Interkulturalna pedagogija u ovim okolnostima povezuje se i s procesima društvene obnove i demokratizacije. Njena relevantnost ogleda se u stvaranju pedagoških uvjeta za razvoj zajedničke odgovornosti, demokratskog učestvovanja i odnosa zasnovanih na ravnopravnosti i poštovanju ljudskog dostojanstva (Portera, 2011; Council of Europe, 2018; Wintersteiner, 2021). U postkonfliktnim i tranzicijskim društvima interkulturalnost stoga predstavlja pedagoški okvir za kritičko razumijevanje društvenih odnosa i razvoj kompetencija potrebnih za odgovorno djelovanje u kulturno pluralnoj zajednici.

14.3.4. Komplementarni pristupi obrazovanju u pluralnom društvu

Obrazovanje u pluralnom društvu obuhvata pitanja kulturne raznolikosti, jednakosti obrazovnih mogućnosti, kvaliteta odnosa i osposobljavanja učenika za odgovorno učestvovanje u demokratskoj zajednici. Različite dimenzije ovih pitanja razvijane su unutar interkulturalnog odgoja i obrazovanja, inkluzivnog obrazovanja te odgoja i obrazovanja za mir. Njihova teorijska polazišta oblikovana su u različitim obrazovnim i društvenim kontekstima, ali se njihova područja djelovanja susreću u nastojanju da se školsko okruženje razvija na načelima jednakosti, pravičnosti, učestvovanja i odgovornosti (UNESCO, 2006; Booth i Ainscow, 2011; Harris i Morrison, 2013). Komplementarnost ovih pristupa omogućuje povezivanje kulturne, obrazovne i društveno-relacijske dimenzije školskog iskustva.

Interkulturalni odgoj i obrazovanje usmjeren je na razumijevanje kulturnog pluraliteta, razvoj interkulturalnih kompetencija i uspostavljanje konstruktivnih odnosa među pripadnicima različitih kulturnih zajednica (Banks, 2015; Council of Europe, 2018). Inkluzivno obrazovanje usmjereno je na prepoznavanje i uklanjanje prepreka učenju i učestvovanju te proširivanje mogućnosti svih učenika za ravnopravno uključivanje u odgojno-obrazovni proces (Booth

i Ainscow, 2011; Florian, 2014). Odgoj i obrazovanje za mir obuhvata razvoj znanja, vrijednosti i kompetencija povezanih s nenasilnim djelovanjem, konstruktivnim odnosom prema sukobima, društvenom odgovornošću i aktivnim građanstvom (Harris i Morrison, 2013; Bajaj i Hantzopoulos, 2016). Specifična težišta i pedagoški doprinosi ovih pristupa sistematizirani su u Tabeli 19.

Tabela 19. *Komplementarni pristupi obrazovanju u pluralnom društvu*

Pristup	Primarni fokus	Pedagoški doprinos
Interkulturalni odgoj i obrazovanje	Razumijevanje kulturnog pluraliteta, interkulturalni dijalog i razvoj interkulturalnih kompetencija	Razvijanje sposobnosti razumijevanja različitih perspektiva, interkulturalne komunikacije i učestvovanja u demokratskoj kulturi
Inkluzivno obrazovanje	Prepoznavanje i uklanjanje prepreka učenju i učestvovanju	Proširivanje mogućnosti za ravnopravno učestvovanje, učenje, napredovanje i pripadnost svih učenika
Odgoj i obrazovanje za mir	Nenasilno djelovanje, konstruktivno suočavanje sa sukobima i društvena odgovornost	Razvijanje kompetencija za dijalog, saradnju, mirno rješavanje sukoba i odgovorno građansko djelovanje

Komplementarnost prikazanih pristupa posebno je značajna na nivou pedagoške prakse, gdje se njihova područja djelovanja međusobno prožimaju. Interkulturalne kompetencije podržavaju razumijevanje i komunikaciju među učenicima različitih kulturnih iskustava, uklanjanje prepreka proširuje mogućnosti njihovog ravnopravnog učestvovanja, a kompetencije povezane s obrazovanjem za mir doprinose konstruktivnom suočavanju s nesuglasicama i razvoju saradničkih odnosa. Takvo povezivanje omogućuje da se kulturna i društvena heterogenost učenika razmatra u odnosu prema njihovim obrazovnim iskustvima, položaju u školskoj zajednici i mogućnostima djelovanja u zajedničkom prostoru.

U širem pedagoškom okviru ovi pristupi usmjeravaju pažnju prema različitim, ali povezanim područjima kvaliteta školskog obrazovanja: reprezentaciji kulturnih perspektiva u kurikulumu, dostupnosti mogućnosti za učenje i učestvovanje, kvalitetu međuljudskih odnosa te razvoju kompetencija potrebnih za život u demokratskom i pluralnom društvu. Njihovo povezivanje stoga ne podrazumijeva gubljenje teorijskih posebnosti pojedinih pristupa,

već omogućuje cjelovitije razumijevanje uvjeta u kojima učenici ostvaruju obrazovna prava, razvijaju odnose s drugima i stječu iskustvo pripadnosti zajednici. U tom okviru interkulturalnost, inkluzivnost i obrazovanje za mir predstavljaju komplementarna pedagoška polazišta za promišljanje i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse u pluralnom društvu.

15. Društveni i obrazovni kontekst Bosne i Hercegovine

Obrazovanje u Bosni i Hercegovini razvija se u specifičnom društvenom, političkom i institucionalnom kontekstu koji u značajnoj mjeri određuje organizaciju, upravljanje i razvoj obrazovnog sistema. Kao važan društveni podsistem, obrazovanje je povezano s procesima društvenog razvoja, ekonomskih promjena, demokratizacije i evropskih integracija. Savremeni razvoj obrazovanja obilježen je nastojanjima usmjerenim na unapređenje kvaliteta, razvoj inkluzivnih obrazovnih praksi, jačanje obrazovne pravičnosti te usklađivanje obrazovnih politika s međunarodnim standardima i evropskim obrazovnim prioritetima. Razumijevanje društvenog i institucionalnog konteksta predstavlja polazište za sagledavanje mogućnosti, izazova i pravaca razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini.

Posebnost obrazovanja u Bosni i Hercegovini proizlazi iz ustavnog uređenja uspostavljenog Općim okvirnim sporazumom za mir u Bosni i Hercegovini iz 1995. godine (Daytonski sporazum). Ustav Bosne i Hercegovine definira državu kao zajednicu dvaju entiteta – Federacije Bosne i Hercegovine i Republike Srpske – te Brčko distrikta kao posebne administrativne jedinice (Ustavni sud Bosne i Hercegovine, b.d.). U skladu s raspodjelom ustavnih nadležnosti, obrazovanje je u nadležnosti entiteta, kantona u Federaciji Bosne i Hercegovine i Brčko distrikta, dok institucije na državnom nivou imaju prvenstveno koordinacijsku ulogu u pojedinim oblastima obrazovne politike. Takvo ustavno uređenje uvjetovalo je decentraliziranu organizaciju obrazovnog sistema, u kojoj različiti nivoi vlasti uređuju zakonodavni, organizacijski i razvojni okvir obrazovanja. Posljedica takve organizacije jeste postojanje različitih normativnih i organizacijskih rješenja, ali i zajednička opredijeljenost za razvoj obrazovanja u skladu s međunarodnim standardima i savremenim obrazovnim politikama.

Specifičnosti društvenog i institucionalnog konteksta odražavaju se i na strukturu obrazovnog sistema, odnosno na organizaciju pojedinih nivoa

obrazovanja, način njihovog funkcioniranja i raspodjelu odgovornosti među različitim nosiocima obrazovne politike. Iako se zakonska rješenja i organizacijski modeli razlikuju među administrativnim jedinicama, struktura obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini obuhvata predškolski odgoj i obrazovanje, osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje i visoko obrazovanje. Svaki od ovih nivoa ima posebnu ulogu u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva i razvoju kompetencija učenika i studenata.

15.1. Struktura obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini

Strukturu obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini čine međusobno povezani nivoi formalnog obrazovanja koji osiguravaju kontinuitet odgojno-obrazovnog procesa od ranog djetinjstva do visokog obrazovanja. Sistem obuhvata predškolski odgoj i obrazovanje, osnovno, srednje i visoko obrazovanje, dok važan segment predstavljaju obrazovanje odraslih i različiti oblici cjeloživotnog učenja. Ovakva struktura omogućuje postepeno stjecanje i razvoj znanja, vještina, vrijednosti i kompetencija potrebnih za lični i profesionalni razvoj pojedinca, njegovo aktivno učestvovanje u društvu te prilagođavanje promjenjivim društvenim i profesionalnim zahtjevima. Povezanost različitih nivoa obrazovanja pritom ima značajnu ulogu u osiguravanju kontinuiteta učenja i stvaranju mogućnosti za daljnje obrazovanje i usavršavanje tokom cijelog života.

Normativni okvir obrazovanja u Bosni i Hercegovini zasniva se na okvirnim zakonima donesenim na državnom nivou, dok se organizacija, upravljanje, finansiranje i provođenje odgojno-obrazovne djelatnosti detaljnije uređuju propisima nadležnih nivoa vlasti. Poseban značaj imaju *Okvirni zakon o osnovama predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini* (2007), *Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (2003) i *Okvirni zakon o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (2007). Ovim propisima uspostavljaju se zajednička načela i osnovni standardi obrazovanja te uređuju ključna prava i obaveze učesnika odgojno-obrazovnog procesa. Na taj način stvaraju se zajedničke osnove za razvoj i funkcioniranje obrazovnog sistema, uz istovremeno uvažavanje specifične raspodjele nadležnosti između različitih nivoa vlasti u Bosni i Hercegovini.

15.1.1. Predškolski odgoj i obrazovanje

Predškolski odgoj i obrazovanje predstavlja prvi organizirani nivo obrazovnog sistema, čiji značaj proizlazi iz specifičnosti ranog djetinjstva kao perioda intenzivnog razvoja. U ovom razdoblju oblikuju se kognitivne, emocionalne i socijalne kompetencije, pri čemu važnu ulogu imaju odnosi s odraslima i vršnjacima, obilježja okruženja i dostupni razvojni poticaji. Kvalitet ranih iskustava utječe na razvojne mogućnosti djeteta i načine na koje ono uči, uspostavlja odnose i odgovara na zahtjeve okruženja (Shonkoff i Phillips, 2000). Predškolski odgoj i obrazovanje u tom smislu pruža organizirano okruženje u kojem se kroz pedagoški osmišljene aktivnosti, igru, istraživanje i interakciju podržava razvoj djetetovih potencijala.

Kompetencije razvijene u ranom djetinjstvu predstavljaju osnovu za usvajanje složenijih znanja i vještina u kasnijim fazama razvoja. Rana ulaganja imaju poseban značaj jer sposobnosti formirane u jednom razvojnom razdoblju utječu na mogućnosti i učinkovitost kasnijeg učenja (Heckman, 2006). Ovakva povezanost daje predškolskom odgoju dugoročnu razvojnu i obrazovnu vrijednost. Njegova funkcija obuhvata stvaranje pretpostavki za razvoj sposobnosti učenja, samostalnosti, komunikacije i socijalnih kompetencija potrebnih za nastavak obrazovanja i aktivno učešće pojedinca u društvu.

Pedagoško utemeljenje predškolskog odgoja zasniva se na razumijevanju djeteta kao aktivnog učesnika u vlastitom učenju i razvoju. Dijete znanja, vještine i vrijednosti izgrađuje kroz igru, istraživanje, iskustvo i odnose s drugim ljudima. Socijalna interakcija ima posebno mjesto u procesu učenja jer se razvoj odvija unutar kulturnog i društvenog konteksta u kojem dijete djeluje (Vygotsky, 1978). Uloga odgajatelja podrazumijeva prepoznavanje razvojnih potreba i interesa djeteta, oblikovanje poticajnog okruženja te stvaranje prilika za istraživanje, komunikaciju, saradnju i samostalno djelovanje. Organizacija prostora, vremena i aktivnosti treba podržavati aktivno učešće djeteta i uvažavati njegove razvojne specifičnosti (Slunjski, 2011). Kvalitet pedagoškog procesa tako proizlazi iz povezanosti stručnog djelovanja odgajatelja, razvojno primjerenog programa, kvalitetnih interakcija i okruženja koje omogućuje aktivno učenje.

U Bosni i Hercegovini predškolski odgoj i obrazovanje uređen je *Okvirnim zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (2007), kojim su utvrđena zajednička načela, ciljevi i standardi ovog nivoa obrazovanja. Organizacija, finansiranje i provođenje detaljnije se uređuju propisima

nadležnih obrazovnih vlasti. Decentralizirana struktura upravljanja odražava se na institucionalne kapacitete, raspodjelu sredstava i organizaciju programa. OECD (2024) ukazuje na izražene razlike u raspoloživim resursima i mogućnostima njihovog usmjeravanja prema pojedinim područjima obrazovanja. Razlike u finansijskim i institucionalnim kapacitetima administrativnih jedinica zbog toga predstavljaju važno pitanje ostvarivanja ujednačenijih uvjeta predškolskog odgoja i obrazovanja na području Bosne i Hercegovine.

Dostupnost predškolskih programa predstavlja jedan od značajnih izazova obrazovnog sistema Bosne i Hercegovine. Analize ukazuju na nejednake mogućnosti uključivanja djece, posebno djece izložene socijalnim i ekonomskim rizicima (Camović i Hodžić, 2017). Noviji pokazatelji potvrđuju trajnu prisutnost problema niskog obuhvata. Prema podacima OECD-a (2024), učešće djece u programima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja 2023. godine iznosilo je 22,3% u Federaciji Bosne i Hercegovine i 28% u Republici Srpskoj. Navedeni pokazatelji upućuju na potrebu razvoja institucionalnih kapaciteta i uklanjanja prepreka koje ograničavaju uključivanje većeg broja djece.

Razlike u dostupnosti imaju posebno značenje iz perspektive obrazovne pravičnosti. Mogućnosti uključivanja povezane su sa socioekonomskim položajem obitelji, mjestom stanovanja i raspoloživošću predškolskih ustanova. Djeca izložena nepovoljnim socijalnim i ekonomskim okolnostima mogu imati ograničeniji pristup organiziranim razvojnim i obrazovnim poticajima (Camović i Hodžić, 2017). OECD (2024) također ukazuje na veću zastupljenost djece iz urbanih sredina i obitelji povoljnijeg socioekonomskog položaja u predškolskim programima. Takva raspodjela pristupa može produbiti razlike prisutne prije početka formalnog školovanja i ograničiti mogućnost predškolskog odgoja i obrazovanja da doprinese stvaranju pravičnijih početnih obrazovnih mogućnosti.

Značaj ovog problema postaje izraženiji kada se dostupnost poveže s razvojnim učincima ranih ulaganja. Djeca koja odrastaju u nepovoljnim socioekonomskim okolnostima često raspolažu ograničenijim razvojnim i obrazovnim resursima u neposrednom okruženju. Rana ulaganja upravo kod ove djece mogu imati posebno značajne razvojne i obrazovne učinke (Heckman, 2006). Predškolske ustanove mogu doprinositi ublažavanju početnih razlika pružanjem strukturiranih iskustava, socijalnih interakcija i razvojnih poticaja. Ostvarivanje takve funkcije zahtijeva dostupne programe odgovarajućeg kvaliteta, čime pitanje obuhvâta postaje sastavni dio šireg pitanja raspodjele obrazovnih mogućnosti.

Važno mjesto u strukturi predškolskog odgoja zauzima program namijenjen djeci u godini pred polazak u osnovnu školu. Njegova funkcija usmjerena je na pružanje podrške djetetu tokom prelaska u novo obrazovno okruženje. Programske aktivnosti obuhvataju razvoj samostalnosti, komunikacije, saradnje, pažnje, samoregulacije i pozitivnog odnosa prema učenju. Priprema za školu zasniva se na cjelovitom razumijevanju razvoja prema kojem su kognitivni, emocionalni i socijalni procesi međusobno povezani (Shonkoff i Phillips, 2000). S obzirom da je obrazovna vrijednost programa povezana sa stručnošću odgajatelja, razvojnom primjerenošću aktivnosti, kvalitetom pedagoških interakcija i uvjetima realizacije, njegova uspješnost ogleda se u mogućnostima koje pruža djetetu za razvoj kompetencija potrebnih za uspješan prelaz u osnovno obrazovanje.

Finansiranje predstavlja važnu strukturnu pretpostavku dostupnosti i kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja. Prema podacima Agencije za statistiku Bosne i Hercegovine, za predškolski odgoj i obrazovanje u 2023. godini izdvojeno je približno 5,3% ukupnih izdataka za obrazovanje (Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine, 2025). Poseban izazov predstavlja teritorijalna neujednačenost finansiranja, povezana s decentraliziranom strukturom obrazovnog sistema i različitim fiskalnim kapacitetima administrativnih jedinica. Predškolski odgoj u značajnoj mjeri zavisi od finansiranja lokalnih zajednica, zbog čega ekonomski slabije razvijene sredine imaju ograničenije mogućnosti ulaganja u infrastrukturu, stručni kadar i razvoj kapaciteta predškolskih ustanova (OECD, 2024). Razlike u raspoloživim sredstvima tako se prenose na dostupnost programa i mogućnosti povećanja obuhvata, čime teritorijalna raspodjela finansijskih resursa postaje važna dimenzija obrazovne pravičnosti.

Razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini potrebno je usmjeriti prema unapređivanju kvaliteta, povećanju obuhvata i jačanju obrazovne pravičnosti. Postojeće razlike u dostupnosti programa ukazuju na potrebu usmjeravanja resursa prema djeci i sredinama u kojima su mogućnosti uključivanja ograničene, posebno u kontekstu teritorijalnih i socioekonomskih nejednakosti (Camović i Hodžić, 2017; OECD, 2024). Ostvarivanje ovih ciljeva podrazumijeva razvoj institucionalnih kapaciteta, ulaganje u stručni kadar i osiguravanje pedagoških uvjeta usklađenih s razvojnim potrebama djece. Takvo usmjerenje predškolskom odgoju i obrazovanju daje strateški značaj u obrazovnom sistemu, budući da dostupnost kvalitetnih programa u ranom djetinjstvu doprinosi stvaranju pravičnijih početnih mogućnosti za razvoj, učenje i uspješno uključivanje u naredne nivoe obrazovanja.

15.1.2. Osnovnoškolsko obrazovanje

Osnovnoškolsko obrazovanje predstavlja obavezni nivo formalnog obrazovanja u kojem se uspostavlja zajednička obrazovna osnova za nastavak školovanja i razvijaju kompetencije potrebne za učenje, samostalno djelovanje i učešće u društvu. Njegova posebnost proizlazi iz univerzalnosti i obaveznosti, zbog čega osnovna škola ima odgovornost da učenicima omogući stjecanje temeljnih znanja i kompetencija bez obzira na njihove socijalne, ekonomske i druge okolnosti. U tom kontekstu, kvalitet osnovnog obrazovanja povezan je s obrazovnim postignućima učenika, pravičnošću obrazovnih mogućnosti i sposobnošću sistema da prepozna i ublaži faktore koji mogu ograničiti njihovo napredovanje. Osnovno obrazovanje time ima širu društvenu funkciju, jer način na koji se u ovoj fazi raspoređuju obrazovne mogućnosti može imati dugoročne posljedice za nastavak školovanja i položaj pojedinca u društvu.

Promjene u razumijevanju svrhe osnovnog obrazovanja povezane su s promijenjenim shvatanjem znanja i obrazovnih postignuća. Funkcionalnost znanja, sposobnost njegove primjene i povezivanja te rješavanje problema dobivaju sve veći značaj u odnosu na reprodukciju nastavnih sadržaja. Evropski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje ovu promjenu izražava kroz povezivanje znanja, vještina i stavova potrebnih za lično ostvarenje, socijalnu uključenost, aktivno građanstvo i zapošljivost (Council of the European Union, 2018). Takvo usmjerenje mijenja i kriterije obrazovne uspješnosti: od učenika se očekuje da naučeno razumije, povezuje i primjenjuje, dok se pred školu postavlja zahtjev za organiziranjem procesa učenja koji omogućuje razvoj složenijih oblika mišljenja i postepeno preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje.

Ovakva koncepcija ima neposredne posljedice za nastavnu praksu. Učenje se zasniva na aktivnom odnosu učenika prema sadržaju, problemu i drugim učesnicima obrazovnog procesa, dok nastavnik preuzima odgovornost za oblikovanje situacija koje omogućuju istraživanje, saradnju, argumentiranje i refleksiju (Vrcelj, 2018). Škola se u tom smislu razvija kao zajednica učenja u kojoj se obrazovna postignuća povezuju s kvalitetom odnosa, nastavnih aktivnosti i mogućnostima učenika da učestvuje u procesu vlastitog učenja (Hebib, 2013a). Kompetencijski pristup stoga podrazumijeva promjenu kurikuluma i nastavnih strategija, ali i načina na koji se prati i vrednuje ono što je učenik tokom obrazovanja ostvario.

U Bosni i Hercegovini osnovno obrazovanje traje devet godina, obavezno je i besplatno, a njegova zajednička normativna osnova utvrđena je *Okvirnim zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (2003). Zakonom su definirana zajednička načela, ciljevi i standardi, dok se organizacija i provođenje obrazovanja uređuju u okviru nadležnih obrazovnih vlasti. Međutim, OECD ukazuje na to da složenost izrazito decentralizirane institucionalne strukture upravljanja u Bosni i Hercegovini otežava koordinaciju obrazovnih politika i uspostavljanje zajedničkih mehanizama praćenja njihovih rezultata (OECD, 2024). Zbog toga odnos između zajednički utvrđenih obrazovnih ciljeva i različitih institucionalnih okvira njihove realizacije predstavlja jedno od ključnih obilježja osnovnoškolskog obrazovanja u Bosni i Hercegovini.

Povezivanje obrazovanja u Bosni i Hercegovini s evropskim obrazovnim opredjeljenjima posebno je vidljivo u prihvatanju kompetencijskog pristupa i kurikuluma zasnovanog na ishodima učenja. Evropski okvir ključnih kompetencija naglašava pismenost, višejezičnost, matematičke, prirodnonaučne, tehnološke i digitalne kompetencije, lične i socijalne kompetencije, građanstvo, poduzetništvo te kulturnu svijest i izražavanje (Council of the European Union, 2018). U bosanskohercegovačkom kontekstu ovo usmjerenje operacionalizirano je kroz razvoj *Zajedničke jezgre nastavnih planova i programa definirane na ishodima učenja*, koja predstavlja referentnu osnovu za razvoj kurikuluma u okviru nadležnih obrazovnih vlasti (APOSO, b.d.). Zajednička jezgra ishode i pokazatelje njihove ostvarenosti određuje za različita obrazovna područja i faze školovanja, čime nastoji uspostaviti zajednička očekivanja o tome šta učenici trebaju znati, razumjeti i moći primijeniti.

Značaj ovog pristupa posebno dolazi do izražaja u decentraliziranom obrazovnom sistemu. Zajednički ishodi mogu predstavljati poveznicu između različitih kurikularnih rješenja i omogućiti veću uporedivost obrazovnih očekivanja, bez zadiranja u nadležnosti pojedinih obrazovnih vlasti. Kurikularna reforma time ima i integrativnu funkciju: ona pruža zajedničku osnovu za razvoj nastave usmjerene prema kompetencijama učenika. Međutim, postojanje zajednički definiranih ishoda ne podrazumijeva njihovu ujednačenu primjenu. OECD (2024) ukazuje da se standardi učenja i načini njihovog vrednovanja značajno razlikuju između entiteta i među kantonima, što ograničava mogućnosti praćenja ishoda na nivou Bosne i Hercegovine. Stvarni domet kurikularne reforme zbog toga zavisi od načina na koji se zajednički

postavljena očekivanja prenose u kurikulume, nastavnu praksu i vrednovanje učeničkih postignuća.

Upravo vrednovanje predstavlja jedno od područja u kojem je raskorak između zajedničkih opredjeljenja i njihove realizacije posebno vidljiv. Kurikulum zasnovan na ishodima zahtijeva praćenje sposobnosti učenika da razumije, primjenjuje i povezuje znanja, što podrazumijeva odgovarajuće metode formativnog i sumativnog vrednovanja. U Bosni i Hercegovini nije uspostavljen jedinstven sistem standardiziranog vrednovanja učeničkih postignuća, a postojeći pristupi razlikuju se među obrazovnim vlastima. U Republici Srpskoj kurikulum osnovnog obrazovanja definira ishode po predmetima i kriterije procjenjivanja, dok se u Federaciji Bosne i Hercegovine politike vrednovanja razlikuju među kantonima. U Kantonu Sarajevo i Tuzlanskom kantonu učenici polažu eksternu maturu na kraju devetog razreda, dok se u drugim kantonima koriste drukčiji modeli procjenjivanja (OECD, 2024). Neujednačenost vrednovanja otežava utvrđivanje u kojoj mjeri učenici u različitim dijelovima zemlje ostvaruju zajednički definirane ishode i time ograničava mogućnost donošenja obrazovnih odluka zasnovanih na uporedivim podacima.

Potreba za pouzdanim praćenjem sistema dobiva dodatni značaj u kontekstu promjena učeničke populacije. Prema podacima Agencije za statistiku Bosne i Hercegovine, u školskoj 2024/2025. godini osnovno obrazovanje pohađalo je 1,8% manje učenika nego prethodne školske godine, dok je u prvi razred upisano 1,1% manje učenika u odnosu na prethodnu godinu (Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine, 2025). Smanjenje broja učenika dio je dužeg demografskog trenda koji OECD povezuje s padom nataliteta i emigracijom (OECD, 2024). Ovakva kretanja zahtijevaju preispitivanje školske mreže, kadrovskih potreba i raspodjele resursa, posebno u sredinama u kojima smanjenje učeničke populacije može ugroziti dostupnost obrazovanja.

Struktura učeničke populacije istovremeno pokazuje razmjere organizacijskih zahtjeva koji se postavljaju pred sistem. U školskoj 2024/2025. godini 54,7% učenika pohađalo je razrede od prvog do petog, a 45,3% razrede od šestog do devetog. U nastavni proces bilo je uključeno 24.489 nastavnika, među kojima su žene činile 75,1% (Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine, 2025). Broj nastavnika sam po sebi, međutim, ne pruža dovoljno informacija o kapacitetu sistema da odgovori na zahtjeve kurikularne reforme. Kompetencijski pristup zahtijeva kontinuiran profesionalni razvoj nastavnika u području planiranja nastave, formativnog vrednovanja, diferenciranja obrazovnih aktivnosti i praćenja individualnog napredovanja učenika.

U tom području prisutna su značajna ograničenja. OECD (2024) ocjenjuje politike i mehanizme profesionalnog razvoja nastavnika kao nedovoljno razvijene te ukazuje na razlike među nadležnim obrazovnim vlastima. Ovaj problem ima neposredan značaj za kurikularnu reformu jer se promjena formalnog kurikuluma ne prenosi automatski u nastavnu praksu. Ostvarivanje ishoda učenja zavisi od sposobnosti nastavnika da ih poveže s nastavnim aktivnostima i načinima vrednovanja, zbog čega profesionalni razvoj predstavlja jednu od ključnih pretpostavki stvarne promjene obrazovnog procesa.

Sličan odnos između formalno postavljenih ciljeva i uvjeta njihove realizacije prisutan je u području digitalnih kompetencija. Iako razvoj digitalne kompetencije predstavlja sastavni dio evropskog kompetencijskog okvira, mogućnosti njenog razvoja zavise od dostupnosti odgovarajuće infrastrukture i osposobljenosti nastavnika za pedagoški svrhovitu primjenu tehnologije. OECD navodi da je u Bosni i Hercegovini prosječno dostupan jedan računar na približno 20 učenika, dok se procjenjuje da oko 30% osnovnih i srednjih škola nema pristup internetu (OECD, 2024). Razlike u infrastrukturnim kapacitetima mogu se tako prenijeti na mogućnosti učenika da razvijaju kompetencije koje su kurikularno prepoznate kao značajne, čime pitanje digitalizacije postaje povezano i s obrazovnom pravičnošću.

Analiza osnovnoškolskog obrazovanja u Bosni i Hercegovini tako pokazuje da su normativni i kurikularni pomaci prema obrazovanju zasnovanom na kompetencijama uspostavili važnu osnovu za njegovu transformaciju, dok se ključni izazovi pojavljuju u području implementacije. Zajednička jezgra nastavnih planova i programa pruža referentni okvir za definiranje ishoda učenja, ali različiti institucionalni kapaciteti, modeli vrednovanja i mogućnosti profesionalnog razvoja nastavnika utječu na način njihove realizacije (OECD, 2024). Istovremeno, smanjenje broja učenika mijenja organizacijski i demografski kontekst u kojem se reforma provodi (Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine, 2025). Razvoj osnovnog obrazovanja zbog toga zahtijeva snažnije povezivanje kurikularnih očekivanja, nastavne prakse, profesionalnog razvoja i vrednovanja, uz osiguravanje uporedivih obrazovnih mogućnosti učenicima u različitim dijelovima Bosne i Hercegovine.

15.1.3. Srednjoškolsko obrazovanje

Srednjoškolsko obrazovanje predstavlja nivo na kojem se zajednička obrazovna osnova stečena tokom obaveznog školovanja razvija kroz različite općeobrazovne, stručne i umjetničke programe. Njegova specifičnost proizlazi iz postepenog usmjeravanja učenika prema različitim obrazovnim i profesionalnim putevima, zbog čega odluke donesene u ovom razdoblju mogu značajno utjecati na mogućnosti nastavka školovanja, stjecanja kvalifikacija i uključivanja u svijet rada. Istovremeno se povećavaju zahtjevi za samostalnošću, odgovornošću i sposobnošću donošenja odluka o vlastitom obrazovnom i profesionalnom razvoju. Srednja škola tako ima važnu tranzicijsku funkciju jer povezuje opće obrazovanje s postepenom diferencijacijom obrazovnih interesa i profesionalnih usmjerenja.

Promjene u svijetu rada i ubrzani tehnološki razvoj dodatno mijenjaju očekivanja od srednjeg obrazovanja. Vrijednost stečene kvalifikacije sve manje se može posmatrati samo kroz osposobljenost za obavljanje unaprijed određenih poslova, a sve više kroz sposobnost pojedinca da stečena znanja primjenjuje, nadograđuje i prilagođava novim profesionalnim okolnostima. Evropska obrazovna opredjeljenja zbog toga naglašavaju povezivanje stručnih kompetencija s temeljnim i transverzalnim kompetencijama, fleksibilnost obrazovnih puteva te mogućnost nastavka učenja nakon stjecanja početne kvalifikacije (Council of the European Union, 2018, 2020). U tom kontekstu, srednjoškolsko obrazovanje dobiva širu funkciju pripreme mladih za obrazovni i profesionalni put čiji se zahtjevi više ne mogu unaprijed u potpunosti predvidjeti.

U Bosni i Hercegovini zajednička normativna osnova ovog nivoa utvrđena je *Okvirnim zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (2003), dok je srednje stručno obrazovanje dodatno uređeno *Okvirnim zakonom o srednjem stručnom obrazovanju i obuci u Bosni i Hercegovini* (2008). Organizacija i provođenje obrazovanja pripadaju nadležnim obrazovnim vlastima, što podrazumijeva različita institucionalna rješenja u Federaciji Bosne i Hercegovine, Republici Srpskoj i Brčko distriktu Bosne i Hercegovine. Kao i na prethodnim nivoima, decentralizirana struktura omogućuje prilagođavanje obrazovnih politika specifičnim potrebama pojedinih sredina, ali istovremeno otežava usklađivanje reformskih procesa, standarda i mehanizama praćenja kvaliteta (OECD, 2024). U srednjem obrazovanju ovaj problem

dobiva dodatnu težinu zbog različitosti obrazovnih programa i kvalifikacija koje učenici stječu.

Srednjoškolsko obrazovanje ostvaruje se kroz gimnazijske, tehničke, stručne, umjetničke i druge odgovarajuće programe. Gimnazijsko obrazovanje dominantno je usmjereno prema širem općem obrazovanju i pripremi za nastavak školovanja, dok tehnički i stručni programi povezuju općeobrazovne sadržaje sa stručnim znanjima i praktičnim učenjem. Različitost obrazovnih puteva omogućuje učenicima usmjeravanje prema vlastitim interesima i profesionalnim planovima, ali istovremeno otvara pitanje njihove prohodnosti. Izbor srednjoškolskog programa ne bi trebao prerano zatvarati mogućnosti promjene obrazovnog puta, nastavka školovanja ili naknadnog stjecanja drugih kvalifikacija. Fleksibilnost i prohodnost zbog toga predstavljaju važne pokazatelje sposobnosti sistema da odgovori na promjene obrazovnih aspiracija i profesionalnih potreba mladih.

Poseban značaj u Bosni i Hercegovini ima srednje stručno i tehničko obrazovanje. Prema podacima Agencije za statistiku Bosne i Hercegovine, više od tri četvrtine srednjoškolaca u školskoj 2024/2025. godini pohađalo je tehničke ili stručne škole (Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine, 2025). Takva struktura upisa pokazuje da pitanje kvaliteta stručnog obrazovanja nije izdvojeno područje obrazovne politike, već se neposredno odnosi na obrazovne i profesionalne perspektive većine srednjoškolske populacije. Upravo zbog toga relevantnost kvalifikacija, kvalitet praktičnog učenja i mogućnost nastavka obrazovanja predstavljaju ključna pitanja razvoja ovog segmenta sistema.

Reforma stručnog obrazovanja usmjerena je prema snažnijem povezivanju ishoda učenja, standarda zanimanja i standarda kvalifikacija. Standardi zanimanja imaju važnu ulogu jer omogućuju da se kompetencije potrebne za određeno područje rada prevedu u obrazovne zahtjeve i kurikularna rješenja. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje razvila je metodologije i standarde koji podržavaju ovaj proces, uključujući razvoj modularnih nastavnih planova i programa (APOSO, 2023). Takav pristup stvara pretpostavke za jasnije povezivanje obrazovanja s kvalifikacijskim okvirom i promjenama u svijetu rada, ali njegova vrijednost zavisi od toga u kojoj mjeri standardi utječu na stvarni sadržaj nastave i iskustva učenika.

Povezanost obrazovanja s tržištem rada pritom zahtijeva pažljivo razumijevanje. Usklađivanje obrazovnih programa s potrebama privrede ne bi trebalo svesti na prilagođavanje trenutnoj potražnji za pojedinim zanimanjima.

Struktura tržišta rada mijenja se brže od obrazovnih programa, dok tehnološke promjene mogu izmijeniti sadržaj postojećih zanimanja ili stvoriti potrebu za potpuno novim kompetencijama. OECD (2024) upravo u području razvoja vještina i stručnog obrazovanja ukazuje na potrebu snažnije saradnje obrazovnih institucija, poslodavaca i drugih socijalnih partnera. Uloga srednjeg stručnog obrazovanja zato je istovremeno omogućiti stjecanje konkretne kvalifikacije i razviti dovoljno široku osnovu za kasnije profesionalno usavršavanje, prekvalifikaciju i promjenu karijernog puta.

U tom odnosu posebno mjesto pripada praktičnom učenju. Njegova obrazovna vrijednost proizlazi iz mogućnosti povezivanja teorijskih znanja sa situacijama u kojima se ona primjenjuju, upoznavanja učenika s profesionalnim okruženjem i postepenog razvijanja stručne samostalnosti. Međutim, samo prisustvo učenika u radnom okruženju ne garantira kvalitet učenja. OECD (2024) ukazuje na potrebu jasnijeg uređivanja učenja zasnovanog na radu i snažnijeg uključivanja socijalnih partnera u stručno obrazovanje u Bosni i Hercegovini. Kvalitet praktičnog učenja stoga zavisi od jasno utvrđenih ishoda, stručnog mentorstva, saradnje škole i poslodavca te načina na koji se napredovanje učenika prati i vrednuje.

Kurikularna reforma u srednjem obrazovanju povezana je i sa širim kompetencijskim pristupom koji je razvijen kroz *Zajedničku jezgru nastavnih planova i programa definiranu na ishodima učenja* (APOSO, 2018). Kao i u osnovnom obrazovanju, usmjerenost prema ishodima treba omogućiti jasnije povezivanje kurikuluma, nastave i vrednovanja, dok u stručnom obrazovanju tome treba dodati vezu sa standardima kvalifikacija i zanimanja. Evropski referentni okvir dodatno naglašava digitalne, poduzetničke, građanske i druge kompetencije koje prelaze granice pojedinačnih nastavnih predmeta i zanimanja (Council of the European Union, 2018). Time se i u stručnom obrazovanju pomjera težište s uske profesionalne osposobljenosti prema kombinaciji stručnih i prenosivih kompetencija koje pojedincu omogućuju veću prilagodljivost.

Ostvarivanje takvog pristupa zavisi od nastavnika, opremljenosti škola, saradnje s privredom i kapaciteta obrazovnih vlasti da reformska opredjeljenja prenesu u praksu. Razlike među administrativnim jedinicama u dinamici reformi i raspoloživim institucionalnim kapacitetima otežavaju ujednačavanje obrazovnih mogućnosti (OECD, 2024). Ovo je posebno značajno u stručnom obrazovanju, gdje kvalitet programa može zavisiti i od dostupnosti odgovarajuće opreme, mogućnosti organiziranja praktičnog učenja i razvijenosti lokalnog privrednog okruženja. Teritorijalne i institucionalne razlike tako mogu

utjecati na to kakva obrazovna iskustva učenici imaju unutar formalno sličnih programa.

Srednjoškolsko obrazovanje u Bosni i Hercegovini zbog toga se nalazi između zahtjeva za očuvanjem širine obrazovanja i potrebe za postepenom profesionalnom specijalizacijom. Dominantno učešće učenika u tehničkim i stručnim programima dodatno naglašava odgovornost sistema da kvalifikacije ne budu vezane isključivo za neposredne potrebe tržišta rada, već da učenicima omoguće nastavak obrazovanja i prilagođavanje promjenama tokom profesionalnog života. Razvoj standarda zanimanja, kurikuluma zasnovanih na ishodima i kvalitetnijeg praktičnog učenja pruža osnovu za takvo usmjerenje, dok njihova stvarna vrijednost zavisi od dosljednosti primjene i povezanosti različitih dijelova sistema. Kvalitet srednjeg obrazovanja u tom smislu ogleda se u sposobnosti da mladima otvori obrazovne i profesionalne mogućnosti, umjesto da ih prerano ograniči izborom određenog obrazovnog puta.

15.1.4. Visoko obrazovanje

Visoko obrazovanje zauzima posebno mjesto u obrazovnom sistemu jer povezuje napredno obrazovanje, naučno-istraživački rad i razvoj stručnih kompetencija. Njegova funkcija ne iscrpljuje se u pripremi pojedinca za određeno zanimanje. Ona obuhvata stvaranje, kritičko preispitivanje i stjecanje znanja, razvoj istraživačkih kapaciteta i obrazovanje stručnjaka sposobnih odgovoriti na složene društvene, tehnološke i ekonomske promjene. Takvo razumijevanje visokog obrazovanja posebno dolazi do izražaja u Evropskom prostoru visokog obrazovanja, u kojem se kvalitet studiranja povezuje s akademskom slobodom, institucionalnom autonomijom, mobilnošću, inkluzivnošću i odgovornošću visokoškolskih institucija za društveni razvoj (EHEA, 2020). Visoko obrazovanje stoga istovremeno ima obrazovnu, naučnu i društvenu funkciju, a odnos između njih predstavlja važnu odrednicu njegovog kvaliteta.

U Bosni i Hercegovini zajednička normativna osnova ovog nivoa obrazovanja utvrđena je *Okvirnim zakonom o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (2007), s izmjenama i dopunama iz 2009. godine. Zakonom su uređeni organizacija visokog obrazovanja, odgovornosti nadležnih institucija, akademske slobode i autonomija visokoškolskih ustanova, prava i obaveze akademskog osoblja i studenata te pitanja povezana s osiguranjem kvaliteta. Visoko obrazovanje detaljnije se uređuje zakonima Republike Srpske, kantona u Federaciji

Bosne i Hercegovine i Brčko distrikta Bosne i Hercegovine, koji trebaju biti usklađeni s Okvirnim zakonom (Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta [HEA], 2026). Ovakva raspodjela nadležnosti stvara složen institucionalni okvir u kojem se zajednička načela visokog obrazovanja ostvaruju kroz različita zakonodavna i upravljačka rješenja.

Razvoj visokog obrazovanja u Bosni i Hercegovini snažno je povezan s Bolonjskim procesom i uključivanjem zemlje u Evropski prostor visokog obrazovanja. Bosna i Hercegovina pristupila je Bolonjskom procesu 2003. godine, prihvatajući reformska opredjeljenja usmjerena prema većoj uporedivosti kvalifikacija, mobilnosti, priznavanju perioda studiranja i diploma te razvoju sistema osiguranja kvaliteta. U domaćem okviru ovaj proces podržan je dokumentima koji uređuju okvir visokoškolskih kvalifikacija, osiguranje kvaliteta, priznavanje kvalifikacija i dodatak diplomi (HEA, n.d.). Uključivanje u Evropski prostor visokog obrazovanja zbog toga treba razumjeti kao proces postepenog usklađivanja struktura i standarda, a ne kao jednokratnu formalnu promjenu sistema.

Jedna od najvidljivijih promjena povezanih s Bolonjskim procesom jeste organiziranje visokog obrazovanja kroz tri ciklusa studija. Prvi ciklus omogućuje stjecanje početne visokoškolske kvalifikacije, drugi produbljivanje i specijalizaciju akademskih i stručnih kompetencija, dok je treći usmjeren prema razvoju sposobnosti za samostalan naučno-istraživački rad. Struktura studija povezana je s Evropskim sistemom prenosa i akumulacije bodova (ECTS), kojim se nastoji povećati transparentnost studijskih programa i olakšati priznavanje ostvarenih obaveza i mobilnost studenata. Značaj trociklične strukture i ECTS-a, međutim, nije prvenstveno u formalnoj podjeli studija i dodjeljivanju bodova. Njihova obrazovna vrijednost zavisi od toga u kojoj mjeri su opterećenje studenata, ishodi učenja, nastavne aktivnosti i vrednovanje međusobno povezani.

Upravo odnos između formalnog prihvatanja bolonjskih instrumenata i njihove sadržajne primjene predstavlja važno pitanje razvoja visokog obrazovanja. Evropski prostor visokog obrazovanja počiva na pretpostavci da uporedivost kvalifikacija treba biti zasnovana na povjerenju u njihov kvalitet, a ne samo na formalnoj sličnosti strukture studija. Ishodi učenja u tom kontekstu omogućuju da se kvalifikacija određuje prema onome što student nakon završetka studija zna, razumije i može primijeniti. Težište se time pomjera s trajanja studija i obima nastavnog sadržaja prema kvalitetu studentskog učenja i kompetencijama koje proizlaze iz obrazovnog procesa. Takav pristup

zahtijeva povezanost kurikuluma, nastavnih metoda i vrednovanja, zbog čega implementacija Bolonjskog procesa zadire znatno dublje od organiziranja studija u tri ciklusa.

Osiguranje kvaliteta predstavlja jedno od ključnih područja u kojem se nacionalni sistem povezuje s Evropskim prostorom visokog obrazovanja. Institucionalnu ulogu na nivou Bosne i Hercegovine ima Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta, čije nadležnosti obuhvataju razvoj kriterija i postupaka značajnih za akreditaciju i vanjsko osiguranje kvaliteta. Kriteriji za akreditaciju primjenjuju se na javne i privatne visokoškolske ustanove, a razvijeni su u odnosu prema Standardima i smjernicama za osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja (HEA, 2010). Sistem se nastavlja razvijati kroz kriterije za akreditaciju studijskih programa, minimalne standarde, pravila rada komisija stručnjaka i druge mehanizme vanjskog vrednovanja (HEA, 2026). Osiguranje kvaliteta time predstavlja jedan od ključnih mehanizama putem kojih se evropska opredjeljenja prenose u institucionalnu praksu visokog obrazovanja u Bosni i Hercegovini.

Akreditaciju, međutim, nije opravdano poistovjetiti s kvalitetom obrazovanja. Njena razvojna vrijednost ostvaruje se tek kada vanjsko vrednovanje podstiče institucije na sistematsko praćenje i unapređivanje studijskih programa, nastavnog procesa, podrške studentima i istraživačkog rada. Evropski standardi osiguranja kvaliteta polaze od odgovornosti same visokoškolske ustanove za kvalitet obrazovanja koje pruža, dok vanjski sistemi trebaju provjeravati i podržavati funkcioniranje tih unutrašnjih mehanizama. I HEA svoju politiku kvaliteta povezuje s Evropskim standardima i smjernicama za osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja – ESG 2015 (HEA, n.d.). Kultura kvaliteta zbog toga podrazumijeva kontinuirano institucionalno preispitivanje, a ne povremeno dokazivanje ispunjenosti kriterija radi stjecanja ili obnavljanja akreditacije.

Ovo pitanje neposredno je povezano s odnosom institucionalne autonomije i odgovornosti. Autonomija univerziteta predstavlja pretpostavku akademskih sloboda, razvoja istraživanja i mogućnosti institucija da oblikuju vlastite akademske prioritete. Istovremeno, autonomija podrazumijeva odgovornost za kvalitet studijskih programa, transparentnost rada i korištenje javnih i drugih resursa (Okvirni zakon o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini, 2007). Uključivanje studenata u unutrašnje i vanjsko osiguranje kvaliteta jedan je od načina povezivanja institucionalne odgovornosti s iskustvom neposrednih učesnika obrazovnog procesa. Prema pravilima sistema osiguranja kvaliteta u

Bosni i Hercegovini, studenti trebaju učestvovati u tijelima za unutrašnje osiguranje kvaliteta, kao i u komisijama stručnjaka koje učestvuju u postupcima akreditacije (HEA, 2026). Studentska participacija tako dodatno dobiva na značaju i postaje jedan od elemenata vrednovanja i razvoja institucije.

Akademska mobilnost i internacionalizacija predstavljaju drugu važnu dimenziju evropskog usmjerenja visokog obrazovanja (European Higher Education Area, 2020). Mobilnost studenata i akademskog osoblja omogućuje razmjenu znanja i iskustava, dok priznavanje perioda studiranja i kvalifikacija stvara pretpostavke za veću prohodnost između obrazovnih sistema. U tom smislu ECTS, dodatak diplomi i kvalifikacijski okvir imaju funkciju povećanja transparentnosti i međusobnog razumijevanja kvalifikacija (Working Group on Qualifications Frameworks, 2005; European Higher Education Area, 2020). Međutim, internacionalizaciju nije opravdano svesti na fizičku mobilnost. Ona uključuje međunarodnu istraživačku saradnju, razvoj zajedničkih studijskih programa, uključivanje međunarodne dimenzije u kurikulum i povezivanje visokoškolskih institucija s evropskim i širim akademskim prostorom. Za sistem ograničenih istraživačkih i finansijskih kapaciteta takvo povezivanje može predstavljati važan izvor institucionalnog razvoja.

Razvoj visokog obrazovanja istovremeno se odvija u nepovoljnom demografskom okruženju. Dugoročnije smanjenje studentske populacije mijenja pretpostavke na kojima se zasnivaju planiranje studijskih programa, kadrovska politika i održivost visokoškolskih institucija. Najnoviji podaci Agencije za statistiku Bosne i Hercegovine pokazuju da je u akademskoj 2025/2026. godini na prvi ciklus i integrirane studije bilo upisano nešto više od 72 hiljade studenata (Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine, 2026). Za potrebe analize važniji od samog broja jeste razvojni pravac koji takva kretanja nameću: smanjivanje studentske populacije povećava potrebu za racionalnim planiranjem obrazovne ponude i snažnijim usmjeravanjem prema kvalitetu i relevantnosti studijskih programa.

Relevantnost visokog obrazovanja pritom ne treba svesti na neposredno prilagođavanje studijskih programa trenutnim zahtjevima tržišta rada. Visoko obrazovanje treba omogućiti stjecanje stručnih kompetencija potrebnih za profesionalno djelovanje, ali i razvijati sposobnost analize, istraživanja, kritičkog mišljenja i kontinuiranog učenja. Tehnološke i ekonomske promjene mogu mijenjati sadržaj zanimanja brže nego što se mijenjaju studijski programi, zbog čega dugoročna vrijednost visokoškolske kvalifikacije zavisi od sposobnosti diplomiranih studenata da znanje nadograđuju i primjenjuju u

novim okolnostima. Povezanost univerziteta s privredom i javnim sektorom zbog toga treba razvijati kroz stručnu praksu, zajednička istraživanja, inovacijske aktivnosti i razmjenu znanja, uz očuvanje šire obrazovne i kritičke funkcije univerziteta.

Jednako važna dimenzija odnosi se na naučno-istraživačku funkciju visokog obrazovanja. Univerziteti imaju odgovornost za stvaranje novog znanja i razvoj istraživačkih kapaciteta, zbog čega se kvalitet visokog obrazovanja ne može odvojiti od uvjeta za naučni rad. Ova povezanost posebno dolazi do izražaja na drugom i trećem ciklusu, gdje uključivanje studenata u istraživanje treba predstavljati sastavni dio razvoja naprednih akademskih kompetencija. Slabi istraživački kapaciteti mogu ograničiti i obrazovnu funkciju univerziteta jer smanjuju mogućnosti povezivanja nastave s aktuelnim naučnim spoznajama, međunarodnim istraživačkim mrežama i inovacijskim procesima. Razvoj visokog obrazovanja zbog toga zahtijeva paralelno jačanje obrazovne i istraživačke funkcije institucija.

Visoko obrazovanje u Bosni i Hercegovini tako se razvija između formalne uključenosti u Evropski prostor visokog obrazovanja i različitih institucionalnih kapaciteta za ostvarivanje njegovih načela. Trociklična struktura studija, ECTS, kvalifikacijski okvir i sistem osiguranja kvaliteta uspostavili su važne pretpostavke za veću uporedivost i međunarodnu prepoznatljivost kvalifikacija, dok decentralizirano upravljanje, demografske promjene i različiti kapaciteti institucija utječu na njihov stvarni domet. Razvoj sistema zato zahtijeva pomjeranje težišta s formalnog usvajanja evropskih instrumenata prema njihovom sadržajnom ostvarivanju kroz kvalitet studijskih programa, pouzdano osiguranje kvaliteta, snažniju istraživačku djelatnost i međunarodnu saradnju. Na taj način evropska integracija visokog obrazovanja dobiva smisao kroz promjene u kvalitetu studiranja i istraživanja, a ne samo kroz usklađenost njegove formalne strukture.

15.1.5. Obrazovanje odraslih

Obrazovanje odraslih predstavlja sastavni dio cjeloživotnog učenja i obuhvata procese obrazovanja i učenja kroz koje odrasle osobe razvijaju i unapređuju znanja, vještine i kompetencije potrebne u različitim područjima života i rada. UNESCO ovaj koncept određuje široko, uključujući formalne, neformalne i informalne procese učenja usmjerene prema razvoju sposobnosti odraslih

za djelovanje u društvu, profesionalnom okruženju i zajednici (UNESCO, 2015b). Takvo određenje smješta obrazovanje odraslih izvan granica pojedinačnih programa osposobljavanja i povezuje ga s mogućnošću kontinuiranog razvoja tokom životnog vijeka. Njegova svrha obuhvata razvoj temeljnih kompetencija, stjecanje i unapređivanje kvalifikacija, profesionalno usavršavanje, aktivno građanstvo i stvaranje mogućnosti za ponovno uključivanje u obrazovanje. Obrazovanje odraslih time postaje važan dio obrazovnog sistema koji omogućuje odgovor na obrazovne potrebe nastale nakon inicijalnog obrazovanja.

Potreba za učenjem tokom odrasle dobi proizlazi iz promjenjivosti znanja, zanimanja i društvenih okolnosti. Tehnološki razvoj mijenja sadržaj poslova i strukturu potrebnih kompetencija, dok promjene profesionalnog položaja mogu zahtijevati usavršavanje, prekvalifikaciju ili stjecanje novih kvalifikacija. Evropska agenda za učenje odraslih upravo zbog toga razvoj ovog područja povezuje s većim učešćem odraslih u učenju, dostupnošću obrazovnih mogućnosti i razvojem kompetencija potrebnih za suočavanje s društvenim i tehnološkim promjenama (Council of the European Union, 2021). Obrazovanje odraslih u takvom okviru omogućuje kontinuirano prilagođavanje znanja i kompetencija potrebama koje se pojavljuju u različitim fazama profesionalnog i društvenog života.

Andragoška perspektiva dodatno objašnjava posebnosti učenja u odrasloj dobi. Odrasli u obrazovni proces ulaze s prethodno stečenim znanjima, profesionalnim i životnim iskustvima te oblikovanim očekivanjima koja utječu na način razumijevanja novih sadržaja. Knowles i sar. (2015) iskustvo, samousmjerenost i relevantnost sadržaja za konkretne životne situacije prepoznaju kao značajne odrednice učenja odraslih, dok Merriam i Bierema (2014) naglašavaju njegovu povezanost sa socijalnim i životnim kontekstom pojedinca. Uvažavanje ovih obilježja zahtijeva obrazovne pristupe koji omogućuju povezivanje novih sadržaja s prethodnim iskustvom, problemsko učenje, refleksiju i aktivno učestvovanje polaznika. Andragoška utemeljenost programa zbog toga predstavlja važnu pretpostavku njihove relevantnosti za odraslog učenika.

Širina obrazovnih potreba odraslih odražava se u različitim oblicima u kojima se učenje ostvaruje. UNESCO obrazovanje odraslih smješta u formalne, neformalne i informalne kontekste, čime se priznaje da se znanja i kompetencije razvijaju unutar obrazovnih institucija, organiziranih programa, radnog okruženja i svakodnevnog života (UNESCO, 2015b). Formalno obrazovanje

ostvaruje se kroz institucionalno uređene programe koji mogu voditi stjecanju priznate kvalifikacije, dok neformalno obrazovanje obuhvata organizirane aktivnosti osposobljavanja, usavršavanja i razvoja kompetencija. Informalno učenje odvija se kroz radno i životno iskustvo, samostalno učenje i različite oblike društvenog djelovanja. Njihova povezanost proširuje mogućnosti učenja i omogućuje oblikovanje obrazovnih puteva prilagođenih prethodnim iskustvima i potrebama odraslih.

Različiti putevi stjecanja znanja otvaraju pitanje njihove vidljivosti i priznavanja. Kompetencije razvijene kroz radno iskustvo, neformalno obrazovanje ili samostalno učenje mogu odgovarati ishodima koji se ostvaruju kroz formalne programe. Razvoj sistema priznavanja prethodnog učenja omogućuje vrednovanje takvih kompetencija prema unaprijed utvrđenim standardima i njihovo povezivanje s kvalifikacijama. Ovaj mehanizam ima poseban značaj za odrasle kojima bi ponovni prolazak kroz sadržaje koje su već savladali predstavljao prepreku nastavku obrazovanja. Funkcionalan sistem priznavanja prethodnog učenja time doprinosi prohodnosti između različitih oblika učenja i povećava mogućnosti povratka odraslih u obrazovanje.

U Bosni i Hercegovini razvoj obrazovanja odraslih određen je decentraliziranom strukturom obrazovnog sistema. Na državnom nivou nije donesen okvirni zakon o obrazovanju odraslih, pa se ovo područje uređuje u okviru nadležnosti entiteta, kantona i Brčko distrikta Bosne i Hercegovine. Zajednička konceptualna osnova uspostavljena je dokumentom *Principi i standardi u oblasti obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini*, koji je Vijeće ministara Bosne i Hercegovine usvojilo 2014. godine. Dokument utvrđuje zajednička načela i standarde kao osnovu za razvoj politika i zakonodavstva nadležnih obrazovnih vlasti te obrazovanje odraslih smješta u kontekst cjeloživotnog učenja (Vijeće ministara Bosne i Hercegovine, 2014a). Ovakvo institucionalno uređenje omogućilo je razvoj zakonodavstva na nadležnim nivoima vlasti, pri čemu različita dinamika njegovog donošenja i implementacije utječe na stepen razvijenosti sistema u pojedinim dijelovima zemlje.

Fragmentiranost zakonodavnog i institucionalnog okvira posebno je značajna kada se posmatra dostupnost obrazovanja odraslih. Različiti modeli reguliranja organizatora obrazovanja, programa, finansiranja i osiguranja kvaliteta mogu proizvesti različite mogućnosti uključivanja u obrazovanje zavisno od mjesta prebivališta. Pitanje dostupnosti pritom obuhvata institucionalne, finansijske, vremenske i informacijske prepreke koje mogu ograničiti učešće odraslih. UNESCO upozorava da osobe s nižim nivoom obrazovanja i druge

društveno osjetljive skupine često imaju manje mogućnosti za uključivanje u obrazovanje odraslih, iako bi od dodatnog obrazovanja mogle imati značajnu korist (UIL, 2022). Takva povezanost dostupnosti i prethodnog obrazovnog položaja čini participaciju odraslih važnim pitanjem obrazovne pravičnosti.

Ovaj problem posebno dolazi do izražaja u Bosni i Hercegovini, gdje novije analize ukazuju na nizak nivo učešća odraslih u obrazovanju i osposobljavanju u odnosu na evropske pokazatelje (OECD, 2025). Niska participacija upućuje na ograničenu razvijenost kulture cjeloživotnog učenja i prepreke koje se odnose na ponudu programa, njihovu dostupnost, finansiranje i povezanost s potrebama potencijalnih polaznika. Zbog toga razvoj obrazovanja odraslih nije moguće procjenjivati prema broju donesenih propisa i dostupnih programa. Njegova funkcionalnost ogleda se u mogućnosti odraslih različitog obrazovnog, profesionalnog i socijalnog položaja da pronađu odgovarajuću obrazovnu priliku i stečene kompetencije koriste za daljnje obrazovanje ili profesionalni razvoj.

Promjene na tržištu rada dodatno povećavaju značaj ovog područja. Promjena sadržaja zanimanja i rast potreba za digitalnim kompetencijama zahtijevaju mogućnosti kontinuiranog usavršavanja zaposlenih i osoba koje traže zaposlenje. OECD za Bosnu i Hercegovinu ukazuje na postojanje nezadovoljenih potreba za učenjem među odraslima i slabije učešće u programima razvoja vještina u odnosu na Evropsku uniju (OECD, 2024). Razvoj obrazovanja odraslih u tom kontekstu zahtijeva pouzdanije povezivanje obrazovne ponude s informacijama o potrebama za kompetencijama i razvojnim pravcima privrede. Dugoročnu vrijednost programa određuje njihova sposobnost da odraslima omoguće stjecanje primjenjivih kompetencija i nastavak učenja u uvjetima promjenjivih profesionalnih zahtjeva.

Digitalna transformacija proširuje područje kompetencija potrebnih odrasloj populaciji. Digitalne vještine utječu na mogućnosti zapošljavanja, pristup informacijama i javnim uslugama te učestvovanje u različitim područjima društvenog života. Njihov nedovoljan razvoj može povećavati postojeće obrazovne i socijalne razlike, posebno među osobama koje imaju ograničen pristup obrazovanju i tehnologiji. Obrazovanje odraslih zato ima važnu funkciju u omogućivanju pristupa učenju osobama čije su kompetencije postale nedovoljne uslijed tehnoloških promjena. Ovakva funkcija postaje sve značajnija ubrzavanjem digitalizacije rada i svakodnevnog života.

Razvoj obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini potrebno je usmjeravati prema stvaranju povezanijeg sistema u kojem različiti oblici učenja omogućuju nastavak obrazovanja tokom životnog vijeka. Postojeća zajednička načela i zakonodavna rješenja pružaju institucionalnu osnovu, dok niska participacija, teritorijalne razlike i ograničeni mehanizmi priznavanja prethodnog učenja ukazuju na područja koja zahtijevaju snažniji razvoj (OECD, 2025). Povezivanje kvalifikacijskog okvira, priznavanja prethodno stečenih kompetencija, osiguranja kvaliteta i dostupnosti programa može povećati prohodnost kroz sistem i omogućiti odraslima povratak obrazovanju u različitim fazama života. Uspješnost obrazovanja odraslih u konačnici se ogleda u stvarnim mogućnostima pojedinca da učenje nastavi onda kada se za njim pojavi obrazovna, profesionalna ili društvena potreba.

15.2. Institucionalni okvir upravljanja obrazovanjem u Bosni i Hercegovini

Institucionalni okvir upravljanja obrazovanjem u Bosni i Hercegovini čine institucije koje, u skladu sa svojim nadležnostima, učestvuju u kreiranju, provođenju, praćenju i unapređenju obrazovnih politika. U decentraliziranom obrazovnom sistemu odgovornosti su raspoređene između različitih nivoa vlasti i stručnih institucija, pri čemu ostvarivanje zajedničkih razvojnih ciljeva zavisi od njihove međusobne koordinacije i saradnje. Pored nadležnih obrazovnih vlasti, važnu ulogu imaju stručne agencije, pedagoški zavodi i odgojno-obrazovne ustanove u kojima se obrazovne politike neposredno provode. Složenost institucionalnog okvira i raspodjela odgovornosti između njegovih ključnih aktera prikazane su na Slici 11.

Kao što je prikazano na Slici 11, institucionalno upravljanje obrazovanjem ostvaruje se kroz više nivoa s različito utvrđenim nadležnostima i funkcijama. Institucije na državnom nivou imaju koordinacijsku, razvojnu i stručnu ulogu. Neposredne nadležnosti u upravljanju obrazovanjem ostvaruju nadležne obrazovne vlasti Republike Srpske, deset kantona u Federaciji Bosne i Hercegovine i Brčko distrikta Bosne i Hercegovine. Na operativnom nivou obrazovne politike provode se u odgojno-obrazovnim ustanovama uz stručnu podršku pedagoških zavoda i drugih nadležnih institucija. Funkcionalnost ovako strukturiranog sistema zavisi od jasno definiranih nadležnosti, koordinacije institucija i uspostavljenih mehanizama saradnje.



Slika 11. *Institucionalni okvir upravljanja obrazovanjem u Bosni i Hercegovini*

Na državnom nivou ne postoji ministarstvo obrazovanja s izvršnim ovlastima nad odgojno-obrazovnim ustanovama. Poslove koordinacije u oblasti obrazovanja obavlja Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine. Ministarstvo koordinira aktivnosti nadležnih obrazovnih vlasti, učestvuje u usklađivanju njihovih planova te obavlja poslove povezane s međunarodnom saradnjom i obavezama Bosne i Hercegovine u oblasti obrazovanja (Zakon o ministarstvima i drugim organima uprave Bosne i Hercegovine, 2003). Njegova koordinacijska uloga doprinosi povezivanju nadležnih obrazovnih vlasti u pitanjima od zajedničkog interesa, u okviru ustavne i zakonske raspodjele nadležnosti.

Stručnu podršku razvoju obrazovanja pružaju obrazovne agencije uspostavljene na nivou Bosne i Hercegovine. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine (APOSO) nadležna je za uspostavljanje standarda znanja, vrednovanje postignutih rezultata i razvoj zajedničke jezgre nastavnih planova i programa zasnovane na ishodima učenja (APOSO, 2024). Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta Bosne i Hercegovine (HEA) obavlja stručne poslove u području razvoja visokog obrazovanja i osiguranja kvaliteta. Njene nadležnosti obuhvataju utvrđivanje kriterija za akreditaciju, davanje preporuka nadležnim obrazovnim vlastima i vođenje državnog registra akreditiranih visokoškolskih ustanova (HEA, 2024). Djelovanje ovih agencija doprinosi razvoju standarda i mehanizama kvaliteta u područjima obrazovanja za koja su nadležne.

Neposredne regulatorne i upravljačke nadležnosti u oblasti obrazovanja ostvaruju nadležne obrazovne vlasti Republike Srpske, deset kantona u Federaciji Bosne i Hercegovine i Brčko distrikta Bosne i Hercegovine. U Federaciji Bosne i Hercegovine obrazovanje je prvenstveno u nadležnosti kantona. Kantonalna ministarstva, u skladu s propisima iz svoje nadležnosti, uređuju organizaciju i funkcioniranje obrazovanja, donose odgovarajuće propise i nastavne planove i programe te obavljaju druge poslove upravljanja obrazovnim sistemom. U Republici Srpskoj nadležnosti u oblasti obrazovanja ostvaruju resorna ministarstva. U Brčko distriktu Bosne i Hercegovine poslove u oblasti obrazovanja obavlja Odjeljenje za obrazovanje Vlade Brčko distrikta Bosne i Hercegovine (Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, 2024).

Stručnu podršku provođenju obrazovnih politika pružaju pedagoški zavodi i druge stručne institucije. Njihove nadležnosti uređene su propisima odgovarajućih administrativnih jedinica i obuhvataju poslove praćenja i unapređenja odgojno-obrazovnog rada, stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i razvoja pedagoške prakse.

Odgojno-obrazovne ustanove predstavljaju operativni nivo obrazovnog sistema na kojem se neposredno ostvaruju ciljevi odgoja i obrazovanja. Direktori, nastavnici, pedagozi, stručni saradnici i ostali zaposlenici učestvuju u provođenju obrazovnih politika, organizaciji odgojno-obrazovnog rada i stvaranju poticajnog okruženja za učenje i razvoj učenika. Ostvarivanje odgojno-obrazovne funkcije ustanova uključuje saradnju s roditeljima, lokalnom zajednicom i drugim relevantnim akterima.

Decentralizirana organizacija upravljanja obrazovanjem omogućuje oblikovanje obrazovnih politika u skladu s nadležnostima i specifičnostima pojedinih administrativnih jedinica. Složenost institucionalne strukture povećava potrebu za koordinacijom različitih nivoa upravljanja, razvojem zajedničkih standarda kvaliteta i međuinstitucionalnom saradnjom. OECD (2022) ukazuje na značaj djelotvornih mehanizama koordinacije za funkcioniranje decentraliziranih obrazovnih sistema. U bosanskohercegovačkom kontekstu jasno definirane odgovornosti, koordinacija nadležnih institucija i razvoj zajedničkih mehanizama kvaliteta predstavljaju važne pretpostavke za koherentno funkcioniranje obrazovnog sistema.

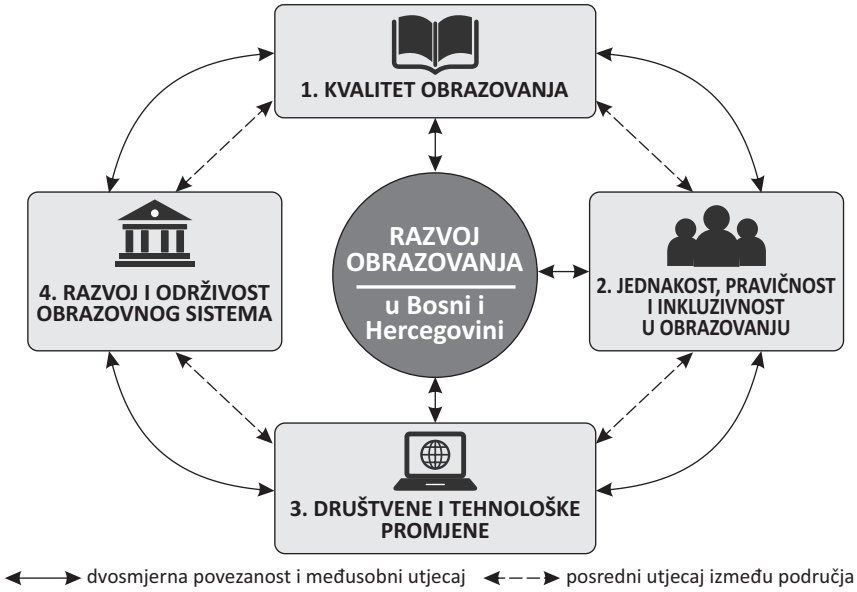
15.3. Izazovi i perspektive razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini

Obrazovni sistemi djeluju u okolnostima ubrzanih društvenih, tehnoloških i ekonomskih promjena koje utječu na ulogu škole, sadržaj obrazovanja i očekivanja od odgojno-obrazovnog procesa. Ove promjene postavljaju nove zahtjeve pred obrazovne politike i praksu te otvaraju pitanja kvaliteta obrazovanja, jednakih mogućnosti za učenje, profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih radnika i sposobnosti obrazovnog sistema da odgovori na potrebe savremenog društva. U Bosni i Hercegovini njihov značaj dodatno određuju složena institucionalna struktura, decentralizirano upravljanje i potreba za usklađenijim djelovanjem različitih obrazovnih vlasti.

Razvoj obrazovanja povezan je s unapređenjem nastavne prakse, razvojem kurikuluma, profesionalnim učenjem nastavnika i pedagoga te stvaranjem školskog okruženja koje podržava učenje i razvoj svakog učenika. Pitanja obrazovne pravičnosti sve snažnije usmjeravaju pažnju prema dostupnosti obrazovanja, inkluzivnoj školskoj kulturi i podršci učenicima kojima su potrebni dodatni oblici podrške. Digitalna transformacija, razvoj novih tehnologija, promjene svijeta rada i demografska kretanja istovremeno mijenjaju kompetencije potrebne za život, učenje i rad. Od obrazovnog sistema očekuje se sposobnost praćenja ovih promjena i stvaranja uvjeta za kontinuirano unapređenje obrazovne prakse.

Dugoročnost takvih razvojnih procesa povezana je s institucionalnim kapacitetima, osiguranjem kvaliteta, korištenjem obrazovnih podataka i koordinacijom nadležnih institucija. Razvoj pojedinih područja odražava se na funkcioniranje drugih dijelova sistema, zbog čega se budući pravci obrazovanja u Bosni i Hercegovini oblikuju kroz njihovu međusobnu povezanost. Ključna područja razvoja i odnosi među njima prikazani su na Slici 12.

Slika 12 prikazuje ključna područja koja određuju pravce razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini i njihove međusobne odnose. Kvalitet obrazovanja, obrazovna pravičnost i inkluzivnost, društvene i tehnološke promjene te razvoj i održivost obrazovnog sistema predstavljaju povezane dimenzije čije se djelovanje odražava na različite nivoe i oblike obrazovanja. Njihova povezanost ukazuje na sistemsku prirodu obrazovnih promjena, pri čemu razvoj jednog područja može stvarati nove zahtjeve i mogućnosti u drugim dijelovima sistema.



Slika 12. *Međuzavisnost ključnih područja razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini*

Prikazani odnosi ističu potrebu za usklađenim djelovanjem obrazovnih institucija i drugih aktera uključenih u razvoj obrazovanja. Promjene u kurikulumima i obrazovnim programima povezane su s profesionalnim kompetencijama njihovih nosilaca, dostupnošću i pravičnošću obrazovnih mogućnosti, tehnološkim i društvenim razvojem te institucionalnim kapacitetima potrebnim za njihovo provođenje. Održivost razvojnih procesa povezana je s praćenjem ostvarenih rezultata, korištenjem obrazovnih podataka i sposobnošću sistema da prepoznaje nove obrazovne potrebe.

Ovakvo razumijevanje razvoja obrazovanja omogućuje sagledavanje izazova u njihovoj međusobnoj povezanosti i u kontekstu specifičnosti pojedinih nivoa i oblika obrazovanja. Razvojni prioriteti proizlaze iz potreba za unapređenjem obrazovne prakse, osiguravanjem pravičnih obrazovnih mogućnosti, prilagođavanjem društvenim i tehnološkim promjenama te jačanjem kapaciteta obrazovnog sistema za dugoročan i održiv razvoj.

Kvalitet obrazovanja kao razvojni prioritet

Unapređenje kvaliteta predstavlja jedan od ključnih izazova razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Složenost sistema upravljanja, različita dinamika obrazovnih promjena i neujednačeni institucionalni kapaciteti odražavaju se na mogućnosti kontinuiranog unapređenja obrazovne prakse na različitim

nivoima obrazovanja. Kvalitet se u tom kontekstu povezuje s uvjetima u kojima se odvijaju odgoj, obrazovanje i učenje, relevantnošću obrazovnih programa, kompetencijama njihovih nosilaca, načinima praćenja ostvarenih rezultata i sposobnošću institucija da nalaze vrednovanja koriste za planiranje razvoja.

Na nivou predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja razvoj kvaliteta povezan je s unapređenjem kurikuluma, nastavne prakse, profesionalnog razvoja nastavnika, odgajatelja, pedagoga i drugih stručnih saradnika te stvaranjem poticajnog okruženja za učenje i razvoj. Kurikularne promjene zasnovane na ishodima učenja i kompetencijama otvaraju prostor za drukčije oblikovanje procesa učenja i podučavanja. Njihova primjena zahtijeva kontinuiranu stručnu podršku i razvoj profesionalnih kompetencija nosilaca odgojno-obrazovnog rada.

U visokom obrazovanju izazovi kvaliteta povezani su s razvojem i relevantnošću studijskih programa, kvalitetom nastave i učenja, kompetencijama akademskog osoblja, istraživačkim radom i funkcioniranjem sistema unutrašnjeg i vanjskog osiguranja kvaliteta. Razvoj ovog područja uključuje kontinuirano praćenje studijskih programa i ishoda učenja te korištenje rezultata vrednovanja u njihovom unapređenju. Posebnu važnost imaju institucionalni kapaciteti visokoškolskih ustanova za razvoj vlastite kulture kvaliteta i povezivanje obrazovne, naučno-istraživačke i društvene funkcije visokog obrazovanja.

U obrazovanju odraslih kvalitet se povezuje s relevantnošću programa za obrazovne, profesionalne i društvene potrebe polaznika, kompetencijama realizatora programa, priznavanjem prethodno stečenih znanja i vještina te uspostavljanjem pouzdanih mehanizama vrednovanja. Raznovrsnost formalnih i neformalnih oblika obrazovanja dodatno naglašava potrebu za standardima koji omogućuju transparentnost programa i prepoznatljivost stečenih kompetencija. Razvoj kvaliteta u ovom području posebno je značajan za stvaranje pouzdanih obrazovnih puteva koji odraslima omogućuju nastavak učenja, stjecanje kvalifikacija i profesionalni razvoj.

Zajednički izazov svih nivoa obrazovanja predstavlja razvoj kulture kvaliteta zasnovane na kontinuiranom praćenju, vrednovanju, samovrednovanju i korištenju podataka za unapređenje obrazovne prakse. OECD (2022) ukazuje na značaj kapaciteta za vrednovanje i korištenje podataka u razvoju obrazovnih sistema. U Bosni i Hercegovini takav pristup zahtijeva povezivanje procesa koji se odvijaju unutar odgojno-obrazovnih ustanova sa stručnom i institucionalnom podrškom nadležnih obrazovnih vlasti i agencija. Perspektiva unapređenja kvaliteta obrazovanja povezana je s razvojem koherentnijih mehanizama

praćenja i vrednovanja, kontinuiranim profesionalnim učenjem, unapređenjem obrazovnih programa i jačanjem institucionalnih kapaciteta. Njihovo povezivanje omogućuje da se kvalitet razvija kao trajno obilježje obrazovnog sistema i obuhvati različite faze obrazovanja i učenja tokom života.

Obrazovna pravičnost i inkluzivna škola

Osiguravanje obrazovne pravičnosti i inkluzivnosti predstavlja jedan od značajnih izazova razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Pravičnost se odnosi na stvaranje uvjeta u kojima obrazovne mogućnosti, učešće u obrazovanju i mogućnosti napredovanja nisu određeni socijalnim, ekonomskim, razvojnim, geografskim ili drugim okolnostima pojedinca. Inkluzivnost ovom pitanju daje neposrednu obrazovnu dimenziju kroz prilagođavanje obrazovnog okruženja različitim potrebama, mogućnostima i iskustvima djece, učenika, studenata i odraslih polaznika. UNESCO (2021) povezuje ostvarivanje prava na obrazovanje s dostupnošću, učešćem i stvaranjem uvjeta za učenje i razvoj svakog pojedinca.

U Bosni i Hercegovini izazovi obrazovne pravičnosti pojavljuju se u različitim fazama obrazovnog puta. Dostupnost predškolskog odgoja i obrazovanja, uvjeti školovanja i podrška učenicima, mogućnosti nastavka obrazovanja, pristup visokom obrazovanju te uključivanje odraslih u cjeloživotno učenje određuju mogućnosti pojedinca da učestvuje u obrazovanju i koristi njegove razvojne potencijale. Socioekonomski položaj, mjesto stanovanja, prethodno obrazovanje i dostupnost institucionalne podrške mogu utjecati na obrazovne puteve i mogućnosti nastavka učenja.

Razvoj inkluzivnosti zahtijeva obrazovna okruženja koja uvažavaju različitost potreba i omogućuju odgovarajuće oblike podrške. U predškolskim ustanovama i školama to uključuje fleksibilne pristupe učenju i podučavanju, stručnu podršku i saradnju s obitelji i lokalnom zajednicom. U visokom obrazovanju inkluzivnost se povezuje s pristupačnošću studiranja, podrškom studentima i stvaranjem uvjeta za ravnopravno učešće u akademskom životu. U obrazovanju odraslih poseban značaj imaju dostupnost obrazovnih mogućnosti, fleksibilnost programa i mogućnost ponovnog uključivanja u obrazovanje u različitim fazama života.

Perspektiva razvoja obrazovne pravičnosti povezana je s prepoznavanjem prepreka koje ograničavaju pristup, učešće i napredovanje kroz obrazovanje. Podaci o obuhvatu, obrazovnim postignućima, napuštanju obrazovanja i učešću različitih društvenih skupina mogu pružiti osnovu za usmjeravanje

podrške prema područjima u kojima su nejednakosti najizraženije. Važnu ulogu imaju kapaciteti obrazovnih ustanova i nadležnih institucija za oblikovanje mjera koje odgovaraju različitim obrazovnim potrebama. Obrazovna pravičnost i inkluzivnost time postaju sastavni dio razvoja kvaliteta obrazovanja na svim nivoima. Njihovo unapređenje usmjereno je prema stvaranju obrazovnog sistema u kojem različite životne okolnosti pojedinca u što manjoj mjeri ograničavaju mogućnosti učenja, razvoja i nastavka obrazovanja tokom životnog vijeka.

Obrazovanje u kontekstu društvenih i tehnoloških promjena

Društvene, tehnološke, demografske i ekonomske promjene oblikuju nove zahtjeve prema obrazovanju i predstavljaju značajan izazov za njegov budući razvoj u Bosni i Hercegovini. Razvoj digitalnih tehnologija, rast dostupnosti informacija, promjene u svijetu rada, migracijska i demografska kretanja te međunarodna mobilnost utječu na obrazovne potrebe pojedinca tokom različitih životnih razdoblja. Sposobnost obrazovnog sistema da prepoznaje ove promjene i odgovara na njih povezana je s njegovom relevantnošću za lični, profesionalni i društveni razvoj.

Digitalna transformacija zauzima značajno mjesto među savremenim razvojnim izazovima. Uvođenje digitalnih tehnologija mijenja načine pristupa znanju, učenja, podučavanja i komunikacije unutar obrazovnog procesa. Razvoj digitalnih kompetencija obuhvata kritičko vrednovanje informacija, medijsku i informacijsku pismenost, odgovorno korištenje tehnologije i razumijevanje mogućnosti i ograničenja novih digitalnih alata (European Commission, 2023). Razvoj umjetne inteligencije dodatno otvara pitanja načina njenog korištenja u učenju i podučavanju, akademskog integriteta, pouzdanosti informacija i kompetencija potrebnih za odgovorno djelovanje u digitalnom okruženju.

Promjene u svijetu rada ističu potrebu za kontinuiranim razvojem znanja i kompetencija tokom životnog vijeka. U srednjem stručnom i visokom obrazovanju ovo pitanje povezano je s relevantnošću obrazovnih i studijskih programa te njihovom sposobnošću praćenja promjena u područjima rada i profesionalnog djelovanja. Obrazovanje odraslih dobiva poseban značaj kroz mogućnosti usavršavanja, prekvalifikacije, stjecanja novih kompetencija i ponovnog uključivanja u obrazovanje. Cjeloživotno učenje u takvim okolnostima postaje važna razvojna osnova za prilagođavanje promjenjivim profesionalnim i društvenim potrebama.

Demografska kretanja i migracije stvaraju dodatne izazove za planiranje obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Promjene broja djece, učenika i studenata odražavaju se na organizaciju obrazovne mreže, raspoloživost ljudskih resursa i dugoročno planiranje kapaciteta obrazovnih ustanova. Migracije istovremeno utječu na strukturu obrazovne populacije i dostupnost stručnog kadra. Ovakva kretanja zahtijevaju pouzdane podatke i razvojne politike koje mogu pravovremeno odgovoriti na promjene obrazovnih potreba.

Perspektiva razvoja obrazovanja u ovom području povezana je sa sposobnošću sistema da kontinuirano prati društvene i tehnološke promjene i njihove implikacije za obrazovanje. Razvoj digitalnih kompetencija, prilagođavanje obrazovnih programa, jačanje cjeloživotnog učenja i korištenje podataka za planiranje stvaraju osnovu za odgovor na promjenjive potrebe pojedinca i društva. Fleksibilnost obrazovnih puteva i mogućnost nastavka učenja u različitim životnim razdobljima pritom imaju poseban značaj za dugoročnu relevantnost obrazovanja.

Perspektive razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini

Perspektive razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini povezane su s izgradnjom sistema sposobnog da kontinuirano odgovara na obrazovne, društvene, tehnološke i ekonomske promjene. U međunarodnim razvojnim dokumentima, uključujući Ciljeve održivog razvoja Ujedinjenih nacija i zaključke Samita o transformaciji obrazovanja (engl. *Transforming Education Summit*), obrazovanje se prepoznaje kao jedan od ključnih pokretača društvenog razvoja, ekonomskog napretka i demokratskog građanstva (UNESCO, 2022). Ovakva razvojna usmjerenja u bosanskohercegovačkom kontekstu otvaraju pitanja dugoročnog planiranja, institucionalnih kapaciteta i kontinuiteta obrazovnih promjena na različitim nivoima i u različitim oblicima obrazovanja.

Održivost razvoja zahtijeva pouzdane mehanizme praćenja stanja i vrednovanja ostvarenih rezultata. Sistematsko prikupljanje, povezivanje i korištenje obrazovnih podataka omogućuje preciznije prepoznavanje razvojnih potreba i pruža osnovu za planiranje obrazovnih politika. Poseban značaj imaju sistemi osiguranja kvaliteta koji podržavaju kontinuirano unapređenje rada obrazovnih ustanova i programa. Razvoj stručnih i institucionalnih kapaciteta za korištenje rezultata praćenja i vrednovanja može ojačati povezanost utvrđenih potreba, obrazovnih politika i njihovog provođenja.

Decentralizirana struktura obrazovanja u Bosni i Hercegovini posebno naglašava značaj koordinacije nadležnih obrazovnih vlasti i stručnih institucija. Različite nadležnosti i razvojni konteksti stvaraju potrebu za mehanizmima saradnje koji omogućuju razmjenu iskustava, usklađivanje razvojnih pravaca i djelovanje u područjima od zajedničkog interesa. Kontinuitet takve saradnje značajan je za razvoj standarda kvaliteta, prohodnost kroz obrazovni sistem i stvaranje mogućnosti za učenje tokom cijelog životnog vijeka.

Dugoročna perspektiva razvoja obrazovanja povezana je sa sposobnošću sistema da obrazovne potrebe sagledava kroz različite faze života. Povezanost predškolskog, osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja s obrazovanjem odraslih omogućuje cjelovitije razumijevanje obrazovnog puta pojedinca i naglašava značaj cjeloživotnog učenja. Razvoj fleksibilnijih obrazovnih puteva, priznavanje prethodno stečenih znanja i kompetencija te mogućnosti ponovnog uključivanja u obrazovanje mogu doprinijeti većoj prohodnosti i dostupnosti obrazovanja.

Budući razvoj obrazovanja u Bosni i Hercegovini oblikovat će se kroz pitanja kvaliteta, obrazovne pravičnosti, društvenih i tehnoloških promjena te dugoročne održivosti sistema. Ova područja otvaraju teorijske, praktične i društvene horizonte odgoja i obrazovanja. Teorijski horizonti obuhvataju promišljanje svrhe, vrijednosti i značenja odgoja i obrazovanja u savremenom društvu te koncepata na kojima se zasniva njihov razvoj. Praktični horizonti odnose se na ostvarivanje obrazovnih vrijednosti, ciljeva i politika kroz različite nivoe, oblike i kontekste odgoja i obrazovanja. Društveni horizonti proizlaze iz povezanosti obrazovanja s društvenim, kulturnim, ekonomskim, demografskim i tehnološkim promjenama koje oblikuju obrazovne potrebe pojedinca i zajednice.

Sagledavanje teorijskih, praktičnih i društvenih horizonata u globalnom kontekstu omogućuje razumijevanje širih pravaca razvoja odgoja i obrazovanja i promjena koje oblikuju njihovu ulogu u savremenom društvu. U bosanskohercegovačkom kontekstu ovi horizonti poprimaju specifična obilježja određena institucionalnim uređenjem, društvenim okolnostima i razvojnim potrebama obrazovnog sistema. Njihova međusobna povezanost pruža osnovu za promišljanje odgoja i obrazovanja kao kontinuiranog društvenog i razvojnog procesa koji prati potrebe pojedinca tokom životnog vijeka i doprinosi razvoju zajednice i društva.

Osvrt

Odnos škole i društva teško je razumjeti kao jednostavan odnos utjecaja. Društvena shvatanja znanja, uspjeha, poželjnog razvoja i zajedničkog života ulaze u obrazovanje, dok škola kroz ono što vrednuje, omogućuje i očekuje, učestvuje u njihovom daljnjem oblikovanju. U tom odnosu obrazovanje istovremeno prenosi postojeće društvene obrasce i otvara prostor za njihovo preispitivanje i mijenjanje. Upravo ta napetost čini društveni horizont školske pedagogije posebno značajnim. Kakvo društvo pretpostavljaju obrazovni ciljevi, a kakvom društvu doprinosi način na koji se oni ostvaruju? Odgovor se teško može tražiti samo u onome što škola namjerava postići; potrebno ga je tražiti i u mogućnostima, odnosima i razlikama koje obrazovanje proizvodi u iskustvu učenika. Time pitanje šta je u obrazovanju vrijedno znati, postići i postati istovremeno prerasta u pitanje o društvenim pretpostavkama na kojima takvi izbori počivaju i njihovim posljedicama za različite učenike.

Jednakost obrazovnih mogućnosti dobiva drukčije značenje kada se posmatra iz perspektive onoga što učenici stvarno mogu ostvariti. Različita iskustva, resursi i podrška s kojima dolaze u školu susreću se s istim pravilima, očekivanjima i kriterijima. Upravo taj susret zaslužuje pažnju. Ako jednak postupak proizvodi različite mogućnosti, gdje tada tražiti mjeru pravednosti? Inkluzija i participacija otvaraju srodnu dilemu. Pristup, učešće i postignuće mogu imati veoma različita značenja u iskustvu učenika. Možda se zato pitanje inkluzivnosti škole najjasnije postavlja upravo tamo gdje ponuđeni prostor ostaje neiskorišten: šta nam govori iskustvo učenika koji u tom prostoru teško pronalazi svoje mjesto?

Vrijednosti škole provjeravaju se u svakodnevici. Demokratija, uvažavanje različitosti, odgovornost i zajedništvo dobivaju konkretan sadržaj kroz odnose, odlučivanje, neslaganje i mogućnost djelovanja. Posebno su indikativne situacije u kojima se deklarirana vrijednost susretne s iskustvom koje joj proturječi. Da li takav nesklad predstavlja odstupanje od školske kulture ili otkriva nešto o njenim granicama? Perspektiva učenika koji se u dominantnoj slici škole teže prepoznaje ovdje dobiva posebnu analitičku vrijednost jer može dovesti u pitanje ono što se iz institucionalne perspektive podrazumijeva kao zajedničko iskustvo.

Savremene obrazovne promjene zahtijevaju sličan refleksivni oprez. Novi sadržaji, sredstva i očekivani ishodi mogu mijenjati formu obrazovanja, dok pitanje njihovog pedagoškog značenja ostaje otvoreno. Šta se promijenilo u učenikovoj mogućnosti da razumije, djeluje i učestvuje? Još zahtjevnije pitanje odnosi se na kriterije prema kojima promjenu uopće prepoznajemo kao napredak. Slično vrijedi za procjenu kvaliteta. Mjerljivi pokazatelji usmjeravaju pogled prema određenim aspektima školskog života, pa izbor onoga što mjerimo istovremeno oblikuje predstavu o tome šta smatramo vrijednim. Šta ostaje izvan te predstave i kakve posljedice ima kada upravo ona postane osnova za prosuđivanje kvaliteta?

Bosanskohercegovački obrazovni kontekst ovdje može poslužiti kao ilustracija složenosti razvoja obrazovnih sistema u tranzicijskim društvima. Različite nadležnosti, resursi i uvjeti rada omogućuju da se institucionalno uređenje sagleda kroz ono što ono znači u obrazovnom putu učenika. Time pitanje strukture sistema postaje pitanje obrazovnih mogućnosti: koliko mjesto školovanja može određivati podršku, pristup resursima i mogućnosti nastavka obrazovanja? Još važnije, u kojem trenutku institucionalna različitost dobiva značenje obrazovne nejednakosti? Takva perspektiva upućuje na preispitivanje i samog načina na koji nejednakost prepoznajemo, jer razlike koje su na nivou sistema samo administrativne mogu za učenika imati sasvim konkretne obrazovne posljedice.

Škola svojim kriterijima, odnosima i odlukama učestvuje u oblikovanju društvenih okolnosti u kojima djeluje. Kritički pogled na njenu društvenu ulogu zato se može graditi upravo na mjestima na kojima se namjera i učinak razilaze. Takav razmak vrijedi razumjeti kao izvor pedagoškog saznanja. Šta o obrazovanju možemo naučiti iz posljedica koje ono nije predvidjelo? Možda se upravo tu otvara jedno od važnijih pitanja školske pedagogije: koliko smo spremni preispitati vlastite predstave o kvalitetu, pravednosti i uspjehu onda kada ih iskustvo učenika dovede u pitanje?

Popis tabela

Tabela 1. Matrica dijalektičke evolucije škole
Tabela 2. Ključne dimenzije razlikovanja opće pedagogije i školske pedagogije
Tabela 3. Osnovna obilježja istraživačkih paradigmi u školskoj pedagogiji
Tabela 4. Prednosti i izazovi duhovno-naučne teorije škole
Tabela 5. Prednosti i izazovi strukturalno-funkcionalne teorije škole
Tabela 6. Prednosti i izazovi historijsko-materijalističke teorije škole
Tabela 7. Prednosti i izazovi psihoanalitičke teorije škole
Tabela 8. Prednosti i izazovi interakcionističke teorije škole
Tabela 9. Prednosti i izazovi radikalne teorije škole
Tabela 10. Škola kao institucija, sistem i zajednica: analitički okvir razumijevanja
Tabela 11. Škola kao birokratska i profesionalna organizacija
Tabela 12. Paradigmatski zaokret u upravljanju školom: od šefa do voditelja
Tabela 13. Faze profesionalnog razvoja nastavnika
Tabela 14. Kompetencijski okviri za 21. vijek – zajednička obilježja i specifičnosti
Tabela 15. Nastavni pristupi u razvoju kompetencija učenika
Tabela 16. Ključne dimenzije obrazovanja za održivi razvoj i globalno građanstvo u školskom kontekstu
Tabela 17. Tri dimenzije razvoja inkluzivne škole prema Indeksu inkluzivnosti
Tabela 18. Osnovni pojmovi obrazovanja u pluralnom društvu
Tabela 19. Komplementarni pristupi obrazovanju u pluralnom društvu

Popis slika

Slika 1. Tri temeljna horizonta razumijevanja škole i njihovi međusobni odnosi
Slika 2. Ekološka ugniježđenost školskog sistema
Slika 3. Upravljanje, rukovođenje i vođenje kao povezani nivoi obrazovne organizacije
Slika 4. Model profesionalnog djelovanja nastavnika
Slika 5. Maslowljeva hijerarhija potreba
Slika 6. Pet temeljnih potreba u Glasserovoj teoriji izbora
Slika 7. Hartova skala participacije učenika
Slika 8. Progresivni spiralni model akcijskog istraživanja
Slika 9. Konceptualni model participativne demokratske kulture škole
Slika 10. Odnos pravednosti, jednakosti, pravičnosti i inkluzivnosti
Slika 11. Institucionalni okvir upravljanja obrazovanjem u Bosni i Hercegovini
Slika 12. Međuzavisnost ključnih područja razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini

Literatura

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109–124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Ajanović, Dž. i Stevanović, M. (1997). *Školska pedagogija*. Varaždinske toplice: Tonimir.

Ajduković, M. i Ajduković, D. (Ur.). (1994). *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć (DPP).

Althusser, L. (2009). *Ideologija i državni ideološki aparati: Beleške za istraživanje* (A. Filipović, Prev.). Loznica: Karpos.

Andevski, M. (2007). *Menadžment obrazovanja*. Novi Sad: CEKOM-books d.o.o.

Anhalt, E. (2004). Bildsamkeit: J. F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus heutiger Sicht. In K. Klattenhoff (Ed.), *Zum aktuellen* Erbe Herbarts: Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende (pp. 99–138). Oldenburg: Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). London: Routledge Falmer.

Apple, M. W. (2012). *Can Education Change Society?* (1st ed.). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203083550

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Aristotel. (1988). *Nikomahova etika* (T. Ladan, Prev.). Zagreb: Globus.

Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. London: Routledge.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bašić, S. (1999). Odgoj. U A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 175–203). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Becker, G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with Special Reference to Education (1st ed)*. New York: NBER.

Beetham, H., & Sharpe, R. (Eds.). (2013). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning* (2nd ed.). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203078952

Benner, D. (2023). Education (Bildung)–literality–competence: On competing tasks of public schools and the need for new links between teaching and educational research. *ECNU Review of Education, 6*(1), 15–32. https://doi.org/10.1177/2096531120943614

Bernstein B. (1971). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul. https://doi.org/10.4324/9780203014035

Bernstein, B. (1979). *Jezik i društvene klase* (R. Bugarski, Prev.). Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory: Foundations, development, and applications*. New York: George Braziller.

Bezinović, P., Ristić Dedić, Z., Odak I., i Rister, D. (2010). *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Bjelopoljak, Š., Osmić, L., Midžić, A. i Kafedžić, L. (2022). Povezanost startnih pozicija i učeničkih postignuća iz matematike na TIMSS 2019 u zemljama Zapadnog Balkana. *Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju, 4*(4), 65–81.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 33–46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9*

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2011). Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship. Rotterdam: Sense Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3

Biesta, G. J. J. (2015). *The beautiful risk of education*. London: Routledge.

Blase, J., & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly, 38*(1), 6–44. https://doi.org/10.1177/0013161X02381002

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1)*. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). London and Beverly Hills: Sage Publications.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.

Bozkuş, K. (2014). School as a social system. *Sakarya University Journal of Education, 4*(1), 49–61. https://doi.org/10.19126/suje.10732

Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija – Interakcijsko – komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Dordrecht & Hong Kong:

Springer & Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society, 9*(3), 275–305. https://doi.org/10.1177/104346397009003002

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Bruner, J. S. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). London: Sage Publications.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management, 34*(5), 553–571. https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680

Camović, Dž., & Hodžić, L. (2017). An analysis of preschool education in Bosnia and Herzegovina: Fairness and equal opportunities for all children. *Sodobna pedagogika, 68*(3), 154–170.

Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Buckingham: Open University Press.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24*(1), 249–305. https://doi.org/10.3102/0091732X024001249

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Los Angeles: SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.

Davis, K., & Moore, W. E. (1945). Some principles of stratification. *American Sociological Review, 10*(2), 242–249. https://doi.org/10.2307/2085643

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. San Francisco: Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119210214

Deal, T., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. San Francisco: Jossey-Bass.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Decroly, O. (1984). *Funkcija globalizacije i nastava (P. Radoman, prev.)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. (Originalno djelo objavljeno 1920).

Delors, J. (1998). *Učenje: Blago u nama (Izvješće Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće pripremljeno za UNESCO)*. Zagreb: Educa.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Los Angeles: SAGE Publications.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1935). *Škola i društvo*. Nova Gradiška: Štamparija Nikola Debač.

Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U V. Vizek Vidović (Ur.), *Učitelji i njihovi mentori* (str. 12–37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Domović, V., & Vizek Vidović, V. (2011). Teacher education in Croatia: Recent developments in teacher education (2005–2010). In M. Valenčič Zuljan & J. Vogrinc (Eds.), *European dimensions of teacher*

education: Similarities and differences (pp. 253–270). Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana.

Durkheim, E. (1996). *Obrazovanje i sociologija*. Zagreb: Zavod za sociologiju Filozofskog fakulteta.

Durkheim, E. (2012a). *Sociologija i filozofija*. Zagreb: Jesenski i Turk.

Durkheim, E. (2012b). *Moral education*. Mineola: Courier Corporation.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools: Describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 25(1), 3–43. https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4*

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90095-6

Filipović, N. (1981). *Didaktika 1*. Sarajevo: Svjetlost.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 219–232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002

Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University Press.

Freinet, C. (1993). *Education Through Work: A Model for Child-centered Learning*. Lewiston: Edwin Mellen Press.

Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Gadamer, H.G. (1975). *Truth and method*. New York: Seabury Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gewirtz, S. (2002). *The managerial school: Post-welfarism and social justice in education*. London: Routledge.

Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition* (revised and expanded). Westport: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing.

Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa.

Glasser, W. (2000). *Teorija izbora: Nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.

Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Goleman, D. (2009). *Socijalna inteligencija – Nova nauka o ljudskim odnosima*. Beograd: Geopoetika.

Gross, J. M. S., Haines, S. J., Hill, C., Francis, G. L., Blue-Banning, M., & Turnbull, A. P. (2015). Strong school–community partnerships in inclusive schools are "part of the fabric of the school... We count on them". *The School Community Journal, 25*(2), 9–34.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Volume 1. Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching, 6*(2), 151–182. https://doi.org/10.1080/713698714

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1056–1080. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Hart, R.A. (1992) Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF International Child development Center.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Hebib, E. (2013a). *Kako razvijati školu – Razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Hebib, E. (2013b). Pedagoška teorija i školska praksa: izazovi u radu školskog pedagoga. U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Januarski susreti pedagoga/Nacionalni naučni skup: Pedagog između teorije i prakse, Zbornik radova* (str. 9–18). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje, 63*(2), 337–350.

Hebib, E. i Matović, N. (2012). Istraživački rad školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje, 61*(1), 67–83.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312*(5782), 1900–1902. https://doi.org/10.1126/science.1128898

Hentig, H. von. (1997). *Humana škola – Škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa.

Herbart, J. F. (1896). *The science of education*: *Its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world* (H. M. Felkin & E. Felkin, Trans.). Boston: D. C. Heath & Co.

Hopkins, B. (2011). *The restorative classroom: Using restorative approaches to foster effective learning*. Milton Keynes: Speechmark Publishing.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer. https://doi.org/10.4324/9780203165799

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice* (3rd ed.). New York: Random House.

Huberman, A. M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.

Illich, I. (2022). *Dole škole!!!*. Beograd: Mir Publishing/Altomedia.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499–534. https://doi.org/10.3102/00028312038003499

Istrate, O. (2022). Digital pedagogy: Definition and conceptual area. *Journal of Digital Pedagogy, 1*(1), 3–10. https://doi.org/10.61071/JDP.0313

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 491-525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jonas, H. (1984). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age*. Chicago: University of Chicago Press.

Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika – prijedlog. Školske novine, (22), Prilog 9.

Kant, I. (1922). *Spis o pedagogiji* (M. Šević, Prev.). Beograd: Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića.

Kant, I. (1991). *Political writings* (H. B. Nisbet, Trans., H. Reiss, Ed.). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511809620

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1998). *The nature of action research*. In The action research planner. Geelong: Deakin University Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 559–603)*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Kerschensteiner, G. (1939). *Teorija obrazovanja*. Beograd: Geca Kon.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5. Aufl.)*. Weinheim: Beltz.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2*. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row.

Komenski, J. A. (1954). *Velika didaktika: Koja obuhvata opštu veštinu o tome kako valja poučavati svakoga u svemu*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). London: Routledge.

Kvintilijan, M. F. (1985). *Obrazovanje govornika*. Sarajevo: Veselin Masleša.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.

Ledić, J., Staničić, S., i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 201–227.

Levitas, R. (2006). The concept and measurement of social exclusion. In C. Pantazis, D. Gordon, & R. Levitas (Eds.), *Poverty and social exclusion in Britain: The millennium survey* (pp. 123–160). Bristol: Policy Press.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34–46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology, 10*(2), 271–299. https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366

Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: Implications for education policy. *Comparative Education, 47*(4), 489–502. https://doi.org/10.1080/03050068.2011.555941

Lopes, A., & Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: The ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education, 35*(1), 17–38. https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lukaš, M., & Munjiza, E. (2014). Education system of John Amos Comenius and its implications in modern didactics. *Život i škola*, 60(31), 32–44.

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927–942.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.

Maleš, D. (2004). Roditelji i učitelji zajedno. U H. Vrgoč (Ur.), *Strategija odgojnog rada razrednika* (str. 101–110). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor (HPKZ).

Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C., & Cowper, R. (2022). Getting out of the classroom and into nature: A systematic review of nature-specific outdoor learning on school children's learning and development. *Frontiers in Public Health, 10*, Article 877058. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058

Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: Temeljni koncepti*. Zagreb: Educa.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: Didaktičko-pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society (C. W. Morris, Ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Simon and Schuster.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations. In D. E. Schendel & C. W. Hofer (Eds.), *Strategic management: A new view of business policy and planning* (pp. 322–352). New York: Macmillan.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Montaigne, M. de. (2004). *The complete essays* (M. A. Screech, Trans.). London: Penguin Books.

Montessori, M. (2003). *Metoda Montessori*. Beograd: Prosveta.

Mužić, V. (1973). *Metodologija pedagoškog istraživanja* (2. prerađeno i dopunjeno izd.). Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Nair, P., & Fielding, R. (2009). *The language of school design: Design patterns for 21st century schools* (Revised 2nd ed.). Minneapolis: DesignShare.

Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. New York: Hart Publishing.

Nikšić Rebihić, E. (2017). *Inkluzivna kultura škole. U Zbornik radova s Međunarodnog znanstvenog skupa "Identitet i različitost u odgoju i obrazovanju" (str. 133–149)*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Nikšić Rebihić, E., i Komar, Z. (2024). *Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet.

Noddings, N. (2005). The challenge to care in schools. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.

Osmić, L. (2020). Subjektivna socijalna isključenost studenata i rizičnih skupina mladih. *Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju, 3*(3), 8–20.

Osmić, L. (2026). Planinarenje kao pedagoški resurs u visokom obrazovanju: Dobrobit studenata i obrazovanje za održivi razvoj. In I. P. Gortan-Carlin, M. Diković, S. Kadum, I. Kiss, & B. Antunović (Eds.), *Tradicija i suvremenost u odgoju i obrazovanju – bezvremenski susret: 22. dani Mate Demarina međunarodna znanstvena konferencija: Knjiga sažetaka* (pp. 273–278). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Osmić, L., i Bjelan, S. (2024a). Digitalni alati u funkciji povećanja pristupačnosti osobama s intelektualnim invaliditetom. *Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju, 5*, 81–95.

Osmić, L., i Bjelan, S. (2024b). Inkluzivne vrijednosti i principi inkluzivnog obrazovanja u visokoškolskoj nastavi. U K. Ivon, T. Košta, & D. Vidaković Samaržija (Ur.), *Kakav odgoj želimo?* (str. 117–132). Zadar: Sveučilište u Zadru. https://doi.org/10.15291/9789533315379.09

Osmić, L., & Bjelan, S. (2025). Efekti neformalnih programa obrazovanja na unapređenje životnih vještina i kvalitete iskustva studiranja. In S. Kušić, M. Koludrović, & T. Žiljak (Eds.), *Perspektive razvoja obrazovanja odraslih u sljedećem desetljeću: Zbornik radova 10. Međunarodne znanstvene konferencije o obrazovanju odraslih* (pp. 62–71). Split: Filozofski fakultet u Splitu.

Osmić, L., i Kafedžić, L. (2019). *Obuka akademskog osoblja za inkluzivno obrazovanje: Model dobre prakse. U Zbornik radova (str. 135–148)*. Sarajevo: Misija OSCE-a u Bosni i Hercegovini.

Osmić, L., i Topalović, A. (2022). Studentska percepcija vršnjačke podrške u visokoškolskom obrazovanju. *Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju, 4*(4), 98–108.

Osmić, L. (2026). Razumijevanje socijalne isključenosti kroz socio-pedagošku perspektivu: Teorijski okviri i pedagoške implikacije. *Društvene i humanističke studije, 11*(1), 703–718. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2026.11.1.703

Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: E. P. Dutton & Company.

Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review, 29*(4), 297–318.

Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.

Pažin-Ilakovac, R. (2015). Od savjetodavnog rada do pedagoškog savjetovanja u školi. *Magistra Iadertina, 10*(1), 101–114. https://doi.org/10.15291/magistra.696

Pestalozzi, J. H. (1973). *How Gertrude teaches her children: An attempt to help mothers to teach their own children and an account of the method*. New York: Gordon Press.

Petersen, P. (1927). *Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule*. Weinheim: Julius Beltz.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Grossman Publishers.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10314-000

Platon. (2002). Država. Beograd: Beogradski izdavačko–grafički zavod.

Poljak, V. (1984). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Previšić, V. (Ur.). (2007). *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Školska knjiga.

Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. Journal of Engineering Education, 93, 223-231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809

Pušina, A. (2014). *Stil u psihologiji: Teorije i istraživanja*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu. https://ebooks.ff.unsa.ba/index.php/ebooks_ffunsa/catalog/book/23

Rabelais, F. (1950). *Gargantua & Pantagruel*. Beograd: Prosveta.

Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Bristol: Policy Press. https://doi.org/10.56687/9781447330646

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (Y. Punie, Ed.)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635–674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Rousseau, J.J. (1989). *Emil ili o odgoju*. Sarajevo: Svjetlost.

Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. London: Continuum.

Sachs, J. (2010). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy, 16*(2), 149–161. https://doi.org/10.1080/02680930116819

Sahlberg, P. (2013). *Finske lekcije: Šta svet može da nauči iz obrazovnih reformi u Finskoj*. Beograd: Novoli Publishing.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education (Ofsted).

Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner – how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology (Vol. 25, pp. 1–65)*. San Diego: Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08\60281-6)

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.

Selwyn, N. (2024). On the limits of artificial intelligence (AI) in education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 10*(1), 3–14. https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Siljander, P. (2012). Educability and Bildung in Herbart's theory of education. In P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (Eds.), *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism* (pp. 87–105). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-031-6_6

Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms of social exclusion. *International Labour Review, 133*(5–6), 531–578.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417–453. https://doi.org/10.3102/00346543075003417

Slatina, M. (2002a). Pojam obrazovnog menadžmenta i menadžerske uloge i kompetencije školskog direktora. *Obrazovanje odraslih: Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu, 2*(1), 111–129.

Slatina, M. (2002b). Obrazovni menadžment u Bosni i Hercegovini (prepreke i savladavanje prepreka). Didaktički putokazi, br. 27, 1–13.

Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: Dom štampe.

Slatina, M. (2023). *O pedagogiji čovjeka: Od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva*. Bužim: Ilum.

Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.

Spajić-Vrkaš, V. (2008). *Pedagoški zanemaren div: Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik i mjerilo njezine učinkovitosti*. U Mirisi djetinjstva: Koncepcije, pristupi i programi predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj (str. 44–54). Makarska: Dječji vrtić Biokovsko zvonce.

Spasenović, V., i Hebib, E. (2014). Kako inicijalno obrazovanje i zahtevi prakse doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. U N. Matović, V. Spasenović, i R. Antonijević (Ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 2–7). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja, 2*(1), 35–46.

Staničić, S. (2006). Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Odgojne znanosti, 8*(2), 515–533. https://hrcak.srce.hr/23543

Stefanski, A., Valli, L., & Jacobson, R. (2016). Beyond involvement and engagement: The role of the family in school–community partnerships. *The School Community Journal, 26*(2), 135–160.

Stoll, L., i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.

Tan, S. C., Koh, J. H. L., & Binte Abdul Samad, N. H. (2024). Introduction to digital pedagogy: A proposed framework for design and enactment. *Pedagogies: An International Journal, 19*(3), 327–336.

Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.

Tillmann, K.J. (Ur.). (1994). *Teorije škole*. Zagreb: Educa.

Tomaševski, K. (2006). *Human rights obligations in education: The 4-A scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.

Väätäjä, J. O., & Ruokamo, H. (2021). Conceptualizing dimensions and a model for digital pedagogy. *Journal of Pacific Rim Psychology, 15*, 1–12. https://doi.org/10.1177/1834490921995395

Valli, L., Stefanski, A., & Jacobson, R. (2016). Typologizing school-community partnerships: A framework for analysis and action. *Urban Education, 51*(7), 719–747. https://doi.org/10.1177/0042085914549366

Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola*, 59(30), 17–36.

Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*. Beograd: Naučna knjiga.

Vilotijević, M. (2001). *Didaktika 1: Predmet didaktike*. Sarajevo: BH most.

Vincent, C. (2000). *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.

Vives, J. L. (1913). *On education: A translation of the De Tradendis Disciplinis* (F. Watson, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.

Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Vrcelj, S. (2003). Školska kultura: Faktor kvalitete škole. U M. Kramar i M. Duh (Ur.), *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja: Knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenega posveta* (str. 87–91). Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.

Vrcelj, S. (2018). Što *školu čini školom: teorijski pristupi, koncepti i trendovi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Vrcelj, S., Kušić, S., i Čekolj, N. (2023). Zašto je (ne)važan pedagoški takt? *Metodički ogledi, 30*(2), 11–27. https://doi.org/10.21464/mo.30.2.11

Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja, 5* (1), 7-20.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.)*. Cambridge: Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Washburne, C. W., & Marland, S. P., Jr. (1963). *Winnetka: The history and significance of an educational experiment*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 411–419. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411

Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (13th ed.). Boston: Pearson.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203073667

Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.

Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 9–27). London: Falmer Press.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina, 7*(1), 89–100.

Dokumenti i institucionalni izvori

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. (n.d.). Instrumentarij za samovrednovanje škola u području inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja. Mostar: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/Instumentarij-inkl.i-interkul.-CRO-final1.pdf

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. (n.d.). Zajednička jezgra nastavnih planova i programa definirana ishodima učenja. Mostar: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. (n.d.). Instrumentarij za samovrednovanje škola. Mostar: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/Instrumentarij-za-samovrednovanje-CRO-final1.pdf

Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta Bosne i Hercegovine. (n.d.). Bolonjski proces u BiH. Banja Luka: Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta Bosne i Hercegovine.
https://www.hea.gov.ba/Content/Read/bolonjski-proces-bih

Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine. (2025). Finansijska statistika obrazovanja, 2023. Sarajevo: Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine.
https://bhas.gov.ba/data/Publikacije/Saopstenja/2025/EDU_06_2023_Y1_1_BS.pdf

Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine. (2026). Visoko obrazovanje u školskoj 2025/2026. godini: Prethodni podaci. Sarajevo: Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine.

Council of Europe. (2016). Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
https://rm.coe.int/16806ccc0c

Council of Europe. (2018). Reference framework of competences for democratic culture (Vols. 1–3). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of the European Union. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, 61(C 189), 1–13.

Council of the European Union. (2021). Council resolution on a new European agenda for adult learning 2021–2030. Official Journal of the European Union, C 504, 9–20.

European Association for Quality Assurance in Higher Education, European Students' Union, European University Association, & European Association of Institutions in Higher Education. (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels: EURASHE.

European Commission. (2001). Making a European area of lifelong learning a reality (COM(2001) 678 final). Brussels: Commission of the European Communities.

European Commission. (2019). SELFIE: Self-reflection on effective learning by fostering innovation through educational technologies. Brussels: European Commission.
https://education.ec.europa.eu/selfie/about-selfie

European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: The teaching profession. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/5_Teachers_0.pdf

European Higher Education Area. (2020). Rome Ministerial Communiqué. Rome: Author.

OECD. (2006). 21st century learning environments. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2013a). Innovative learning environments. Paris: OECD Publishing.
https://doi.org/10.1787/9789264203488-en

OECD. (2013b). Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment. Paris: OECD Publishing.
https://doi.org/10.1787/9789264190658-en

OECD. (2018). Equity in education: Breaking down barriers to social mobility. Paris: OECD Publishing.

https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

OECD. (2019a). Education at a glance 2019: OECD indicators. Paris: OECD Publishing.
https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

OECD. (2019b). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. Paris: OECD Publishing.
https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

OECD. (2019c). TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. Paris: OECD Publishing.
https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD. (2021). 21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world. Paris: OECD Publishing.
https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en

OECD. (2022). OECD reviews of evaluation and assessment in education: Bosnia and Herzegovina. Paris: OECD Publishing.
https://doi.org/10.1787/a669e5f3-en

OECD. (2023). Education at a glance 2023: OECD indicators. Paris: OECD Publishing.
https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

OECD. (2024). Western Balkans competitiveness outlook 2024: Bosnia and Herzegovina. Paris: OECD Publishing.
https://doi.org/10.1787/82e0432e-en

Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, br. 88/07 (2007).

Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, br. 18/03 (2003).

Okvirni zakon o srednjem stručnom obrazovanju i obuci u Bosni i Hercegovini, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, br. 63/08 (2008).

Okvirni zakon o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, br. 59/07 i 59/09 (2007).

Pedagoški standardi i normativi za odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi. (2024). Službene novine Kantona Sarajevo, br. 10/24. Sarajevo: Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo.

Ujedinjene nacije. (1989). Konvencija o pravima djeteta. New York: United Nations.

https://www.unicef.org/bih/konvencija-o-pravima-djeteta

UNESCO. (2015a). Incheon declaration: Education 2030 – Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris: UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

UNESCO. (2015b). Rethinking education: Towards a global common good? Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015c). Recommendation on adult learning and education. Paris: UNESCO.
https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-adult-learning-and-education

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

UNESCO. (2020). Education for sustainable development: A roadmap. Paris: UNESCO.
https://doi.org/10.54675/YFRE1448

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). Fifth global report on adult learning and education: Citizenship education: Empowering adults for change. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights (A/RES/217 A (III)). New York: United Nations.
https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights

United Nations. (1966). International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. New York: United Nations.
https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1). New York: United Nations.
https://docs.un.org/en/A/RES/70/1

Ustavni sud Bosne i Hercegovine. (n.d.). Ustav Bosne i Hercegovine. Sarajevo: Ustavni sud Bosne i Hercegovine.

https://www.ustavnisud.ba/uploads/documents/ustav-bih-bs_1611076095.pdf

Vijeće ministara Bosne i Hercegovine. (2014a). Principi i standardi u oblasti obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini. Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, br. 39/14. Sarajevo: Vijeće ministara Bosne i Hercegovine.

Vijeće ministara Bosne i Hercegovine. (2014b). Strateška platforma razvoja obrazovanja odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja u Bosni i Hercegovini za period 2014–2020. Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, br. 96/14. Sarajevo: Vijeće ministara Bosne i Hercegovine.

Working Group on Qualifications Frameworks. (2005). A framework for qualifications of the European Higher Education Area. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation. https://ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf

World Health Organization Regional Office for Europe. (2021). Green and blue spaces and mental health: New evidence and perspectives for action. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Summary

School Pedagogy: Theoretical, Practical and Social Horizons offers a comprehensive examination of the school as a pedagogical and social institution whose purposes, practices and development are shaped by changing understandings of education and by the wider context in which schooling takes place. The book approaches school pedagogy as a dynamic field connecting theoretical knowledge, professional practice and social processes, thereby providing a framework for understanding both the enduring foundations of schooling and the challenges generated by contemporary educational change.

The theoretical horizon addresses the conceptual foundations of school pedagogy and the key categories through which schooling, education and upbringing are understood. It considers the purposes and values of education, the position of the learner, the roles of educational actors and the relationships that structure pedagogical processes. Theoretical perspectives serve not only as a basis for interpreting educational phenomena but also as a means of critically examining the assumptions, concepts and values that underpin practice.

The practical horizon focuses on the ways in which pedagogical principles are translated into everyday educational work. Particular attention is given to the quality of teaching and learning, curriculum development, supportive learning environments, professional competencies and continuous professional learning, as well as cooperation among the various actors involved in schooling. Practice is understood as a reflective and developmental domain in which professional knowledge, experience, evaluation and responsiveness to learners' needs contribute to the continuous improvement of educational work.

The social horizon situates schooling within its cultural, institutional, economic, technological and broader social environment. Education both reflects existing social conditions and contributes to shaping future social development. Questions of equity, inclusion, democratic culture, intercultural understanding, social cohesion and equal opportunities therefore occupy a central place in examining the relationship between school and society. Globalization, digital transformation, demographic change, mobility and changing patterns

of work further reshape expectations of contemporary education and reinforce the importance of lifelong learning.

Within this broader framework, the book examines the education system of Bosnia and Herzegovina, with particular attention to its decentralized governance, institutional complexity and the distribution of educational responsibilities. The analysis encompasses different levels and forms of education, from preschool, primary and secondary education to higher and adult education. Such a perspective makes it possible to understand educational pathways as part of a wider continuum of lifelong learning while drawing attention to the importance of coherence, accessibility, quality assurance and institutional cooperation across the system.

The book also considers current challenges and future directions of educational development. Quality, equity and inclusion, responses to social and technological change, and the long-term sustainability of the education system are approached as closely interconnected areas. Progress in these domains depends on institutional capacity, relevant curricula and programmes, sustained professional development, reliable mechanisms of monitoring and evaluation, meaningful use of educational data, and effective cooperation among institutions and educational actors.

By bringing together theoretical, practical and social horizons, the book presents school pedagogy as a field that develops continuously in response to changes in knowledge, professional practice and society. The three horizons offer complementary perspectives on the purposes of schooling, the processes through which educational aims are realized, and the social conditions that shape opportunities, experiences and needs. Viewed both within broader international developments and through the specific context of Bosnia and Herzegovina, schooling emerges as a central space of individual and social development, while school pedagogy provides the conceptual, critical and professional framework needed to understand, evaluate and advance it.

Indeks autora

A

Adamson, B. 261
Ainscow, M. 50, 97, 167, 176, 179, 181, 204, 210, 211, 212, 221, 222, 259, 261
Ajanović, Dž. 40, 41, 80, 259
Ajduković, D. 129, 259
Ajduković, M. 259
Althusser, L. 53, 58, 175, 259
Altrichter, H. 264
Andevski, M. 81, 259
Anhalt, E. 31, 259
Apple, M. W. 46, 57, 163, 165, 166, 174, 175, 179, 180, 259
Argyris, C. 146
Aristotel 24, 259

B

Ball, S. J. 53, 57, 259
Bandura, A. 132, 260
Bašić, S. 132
Bauman, Z. 182, 260
Beauchamp, C. 108, 122, 260
Becker, G. 57, 260
Beetham, H. 195, 260
Benner, D. 54, 260
Bentsen, P. 269
Bernstein, B. 170, 172, 208, 260
Bertalanffy, L. von. 69, 260
Bezinović, P. 96, 260
Bierema, L. L. 241, 269
Biesta, G. J. J. 36, 37, 44, 133, 134, 165, 167, 168, 171, 176, 178, 180, 183, 188, 212, 260, 261
Binte Abdul Samad, N. H. 274
Bjelan, S. 190, 198, 211, 270
Bjelopoljak, Š. 202, 260
Blase, J. 129, 261
Blue-Banning, M. 265
Bonwell, C. C. 134, 261
Booth, T. 97, 210, 211, 212, 221, 259, 261
Boudon, R. 170, 172, 261
Bourdieu, P. 53, 58, 165, 170, 175, 207, 261
Bowles, S. 59, 170, 175, 261
Bozkuş, K. 69, 261
Bratanić, M. 111, 174, 261
Braun, V. 50, 261
Bray, M. 46, 261
Breen, R. 172, 262
Bronfenbrenner, U. 70, 136, 166, 262
Brookfield, S. D. 262
Bruner, J. S. 36, 50, 132, 134, 178, 262
Brymer, E. 269
Bush, T. 47, 81, 82, 83, 84, 85, 262

C

Camović, Dž. 172, 227, 228, 262
Campbell, E. 111, 262
Campbell, E. Q. 111, 262
Carr, W. 50, 126, 262
Čekolj, N. 275
Clarke, V. 50, 261
Cochran-Smith, M. 146, 262
Cohen, L. 48, 49, 262
Coleman, J. S. 171, 262
Cowper, R. 269
Creemers, B. P. M. 93, 262
Creswell, J. D. 49, 50, 262, 263
Creswell, J. W. 49, 50, 262, 263
Curry, C. 269

D

Davis, K. 169, 263
Day, C. 109, 110, 114, 263, 264
Deal, T. E. 89, 151, 153, 263
Deci, E. L. 136, 141, 263
Decroly, O. 33, 263
Delors, J. 263

Denzin, N. K. 50, 263, 265, 267
Dewey, J. 32, 72, 132, 166, 168, 175, 178, 263
Domović, V. 108, 155, 263
Durkheim, E. 36, 46, 53, 56, 72, 163, 165, 166, 174, 264
Durlak, J. A. 137, 264
Dymnicki, A. B. 264
Dyson, A. 97, 259

E

Ehren, M. C. M. 93, 264
Eison, J. A. 134, 261

F

Fend, H. 23, 57, 74, 165, 167, 171, 264
Fielding, R. 88, 135, 270
Filipović, N. 45, 80, 259, 264
Fink, D. 36, 71, 77, 94, 95, 121, 163, 274
Flores, M. A. 109, 110, 264
Flutter, J. 135, 272
Francis, G. L. 265
Fraser, N. 174, 264
Freinet, C. 34, 264
Freire, P. 37, 53, 64, 131, 135, 165, 167, 175, 264
Fullan, M. 47, 73, 94, 95, 107, 116, 124, 125-128, 163, 179, 264, 265

G

Gadamer, H.G. 13, 264
Gardner, H. 137, 264
Gewirtz, S. 129, 264
Gintis, H. 59, 170, 175, 261
Giroux, H. A. 154, 175, 265
Glasser, W. 84, 139-141, 265
Glover, D. 81, 82, 83, 262
Goldthorpe, J. H. 172, 262
Goleman, D. 137, 265
Gray, T. 269
Greenberg, M. T. 152, 267
Gross, J. M. S. 90, 265
Guba, E. G. 48, 265
Gudjons, H. 22, 24, 43, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 265

H

Habermas, J. 178, 265
Haines, S. J. 265
Hargreaves, A. 47, 87, 107, 110, 116, 124, 126, 127, 153, 163, 179, 265
Hart, R.A. 142, 144, 265, 270
Hattie, J. 49, 94, 96, 134, 193, 209, 265
Hebib, E. 21, 41, 71, 72, 74, 75, 77, 118, 120-123, 125, 229, 265, 266, 274
Heckman, J. J. 173, 226, 227, 266
Hentig, H. von. 72, 266
Herbart, J. F. 30, 31, 55, 266, 273
Hill, C. 265
Hillman, J. 272
Hobson, C. J. 262
Hodžić, L. 172, 227, 228, 262
Holton, E. F., III 268
Hopkins, B. 36, 91, 94, 152, 156, 266
Hopkins, D. 36, 91, 94, 152, 156, 266
Ho, S. 269
Hoy, W. K. 81, 85, 266
Huberman, A. M. 115, 117, 266

I

Illich, I. 64, 266
Ingersoll, R. M. 110, 266
Istrate, O. 194, 195, 266

J

Jackson, P. W. 37, 179, 219, 267
Jacobson, R. 274

Jantzi, D. 83, 85, 268
Jencks, C. 171, 267
Jennings, P. A. 152, 267
Jonas, H. 267
Jurić, V. 119, 122, 124, 125, 267

K

Kafedžić, L. 114, 260, 271
Kant, I. 30, 267
Kemmis, S. 50, 126, 147, 149, 262, 267
Kerschensteiner, G. 33, 267
Klafki, W. 54, 267
Knowles, M. S. 241, 268
Koehler, M. J. 196, 269
Koh, J. H. L. 274
Kohlberg, L. 178, 267
Komar, Z. 22, 31, 42, 152, 270
Komenski, J. A. 27, 86, 267
Kušić, S. 270, 275
Kvintilijan, M. F. 25, 268
Kyriakides, L. 93, 262

L

Lareau, A. 172, 268
Ledić, J. 119, 123, 125, 127, 268
Leithwood, K. 83, 85, 268
Levitas, R. 209, 268
Lewin, K. 83, 147, 268
Lincoln, Y. S. 48, 50, 263, 265, 267
Lingard, B. 184, 268
Lippitt, R. 268
Lloyd, C. A. 272
Lopes, A. 108, 268
Lortie, D. 268
Lukaš, M. 28, 268
Lundy, L. 145, 268
Lytle, S. L. 146, 262

M

MacBeath, J. 91, 95, 96, 126, 269
Maleš, D. 129, 269
Manion, L. 48, 49, 262
Mann, J. 200, 269
Marland, S. P., Jr. 35, 275
Marsh, C. J. 36, 154, 269
Maslow, A. H. 139, 140, 141, 269
Mason, M. 261
Matijević, M. 26, 30, 269
Matović, N. 120, 123, 266, 274
McNamara, G. 264
McPartland, J. 262
McTaggart, R. 50, 147, 149, 267
Mead, G. H. 62, 269
Merriam, S. B. 241, 269
Merton, R. K. 56, 269
Mezirow, J. 133, 135, 269
Midžić, A. 260
Mintzberg, H. 76, 269
Mishra, P. 196, 269
Miskel, C. G. 81, 85, 266
Montaigne, M. de. 27, 269
Montessori, M. 33, 269
Mood, A. M. 262
Moore, W. E. 169, 263
Morrison, K. 48, 49, 221, 222, 262
Mortimore, P. 272
Munjiza, E. 28, 268
Mušanović, M. 119, 267
Mužić, V. 47, 270

N

Nair, P. 88, 270
Neill, A. S. 34, 65, 270
Nikšić Rebihić, E. 22, 31, 42, 151, 152, 153, 154, 156, 270
Noddings, N. 112, 136, 155, 167, 178, 179, 270

O

Odak, I. 260
Osmić, L. 114, 133, 138, 173, 190, 198, 200, 209, 210, 211, 260, 270, 271

P

Parkhurst, H. 34, 271
Parsons, T. 53, 56, 169, 271
Passeron, J.C. 53, 58, 165, 170, 175, 207, 261
Passy, R. 269
Pastuović, N. 22, 271
Pažin-Ilakovac, R. 119, 129, 271
Pereira, F. 108, 268
Pestalozzi, J. H. 29, 271
Petersen, P. 34, 271
Peterson, K. D. 89, 151, 153, 263
Piaget, J. 134, 271
Pianta, R. C. 152, 271
Plano Clark, V. L. 50, 263
Platon 24, 271
Poljak, V. 131, 271
Previšić, V. 21, 125, 271
Prince, M. 134, 192, 272
Pušina, A. 45, 272

R

Rabelais, F. 27, 272
Rawolle, S. 184, 268
Reay, D. 173, 272
Redecker, C. 97, 196, 197, 272
Rister, D. 260
Ristić Dedić, Z. 260
Robinson, V. M. J. 85, 272
Rousseau, J.J. 28, 272
Rowe, K. J. 272
Rudduck, J. 135, 272
Ruokamo, H. 195, 197, 274
Ryan, R. M. 136, 141, 263

S

Sachs, J. 108, 124, 127, 129, 272
Sahlberg, P. 71, 73, 185, 269, 272
Sammons, P. 93, 272
Scheerens, J. 93, 94, 272
Schein, E. H. 151, 153, 272
Schellinger, K. B. 264
Schön, D. A. 36, 50, 106, 109, 123, 124, 146, 272
Schwartz, S. H. 177, 273
Seligman, M. E. P. 145, 273
Selwyn, N. 37, 273
Senge, P. M. 126, 150, 273
Sharpe, R. 195, 260
Shulman, L. S. 106, 273
Siljander, P. 31, 273
Silver, H. 192, 209, 273
Sirin, S. R. 172, 273
Slatina, M. 81, 85, 109, 132, 133, 140, 184, 273
Sockett, H. 111, 274
Spajić-Vrkaš, V. 151, 153, 155, 274
Spasenović, V. 122, 274
Spillane, J. P. 126
Staničić, S. 82, 84, 85, 118, 119, 122, 124, 125, 267, 268, 274
Stefanski, A. 90, 274
Stevanović, M. 40, 41, 80, 259
Stoll, L. 36, 71, 77, 89, 94, 95, 121, 163, 274
Swanson, R. A. 268

T

Tan, S. C. 195, 196, 197, 274
Taylor, R. D. 264
Terhart, E. 86, 88, 274
Thomas, L. 108, 122, 260
Tillmann, K.J. 53, 54, 55, 59, 60, 62, 63, 274

Tomaševski, K. 207, 274
Topalović, A. 133, 138, 271
Truong, S. 269
Turk, M. 119, 264, 268
Turnbull, A. P. 265

V

Väätäjä, J. O. 195, 197, 274
Valli, L. 90, 274
Vican, D. 151, 152, 154, 155, 156, 275
Vilotijević, M. 45, 91, 93, 275
Vincent, C. 129, 275
Vives, J. L. 27, 275
Vizek Vidović, V. 108, 263
Vrcelj, S. 22, 40, 41, 45, 55, 74, 75, 85, 151, 229, 275
Vrgoč, H. 119, 267, 269
Vujičić, L. 129, 275
Vygotsky, L. S. 50, 134, 226, 275

W

Walberg, H. J. 276
Wang, M. 276
Ward, K. 269
Washburne, C. W. 34, 275
Weinfeld, F. D. 262
Weissberg, R. P. 264, 276
Wenger, E. 73, 106, 109, 122, 275
Wentzel, K. R. 179, 275
White, R. K. 268
Woolfolk, A. 45, 275

Y

Yin, R. K. 50, 276
York, R. L. 262
Young, M. 168, 188, 276

Z

Zaninović, M. 22, 25, 26, 276
Zeichner, K. M 276
Zins, J. E. 138, 276
Zrilić, S. 126, 128, 276

Biografija autorice

Prof. dr. Lejla Osmić
Odsjek za pedagogiju
Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet
lejla.osmic@ff.unsa.ba
lejla.osmic.ffsa@gmail.com



Lejla Osmić rođena je 15. aprila 1978. godine u Sarajevu. Na Univerzitetu u Sarajevu zaposlena je od 2005. godine, a trenutno je vanredna profesorica na Odsjeku za pedagogiju Univerziteta u Sarajevu – Filozofskog fakulteta. Zvanje doktora pedagoških nauka stekla je 2016. godine.

Nastavno djeluje u oblastima školske pedagogije, sociologije odgoja i obrazovanja, obrazovnog prava te metodologije pedagogijskih istraživanja. Učestvuje u planiranju i realizaciji inkluzivnog studijskog programa, pri čemu njeguje interdisciplinarni pristup koji povezuje pedagoške i društvene perspektive.

Njeni naučni i stručni interesi usmjereni su na teoriju i praksu škole, savremene odgojno-obrazovne izazove, obrazovne politike, inkluziju i pravičnost u obrazovanju. Posebnu pažnju posvećuje društvenom kontekstu obrazovanja, ljudskim pravima, marginalizaciji te mogućnostima razvoja pristupačnog i podržavajućeg obrazovnog okruženja.

Mentorski je angažirana na drugom i trećem ciklusu studija. Obavljala je funkcije rukovoditeljice Odsjeka za pedagogiju i voditeljice programa Pedagoškog obrazovanja nastavnika. Učestvuje u domaćim i međunarodnim projektima i konferencijama te ostvaruje ekspertske i konsultantske angažmane za domaće i međunarodne organizacije. Autorica je i koautorica brojnih naučnih i stručnih publikacija. Članica je Stručnog tima Ureda za podršku studentima Univerziteta u Sarajevu te je angažirana u programima osposobljavanja akademskog i neakademskog osoblja u području inkluzivnog obrazovanja.

Doprinos i mjesto u literaturi

Rukopis *Školska pedagogija: Teorijski, praktični i društveni horizonti* predstavlja vrijedan i ambiciozan doprinos području školske pedagogije. Njegove su osobite vrijednosti širina zahvaćenih problema, povezivanje teorijskih, praktičnih i društvenih dimenzija škole, aktualnost odabranih tema te nastojanje da se suvremena školska pedagogija sagleda kao dinamično i interdisciplinarno područje. […] U kontekstu ograničenog broja suvremenih radova koji se bave školskom pedagogijom odnosno školom kao posebno složenim sustavom ovaj rukopis predstavlja značajan doprinos pedagogiji na lokalnoj i široj razini.

Prof. dr. Sofija Vrcelj
Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Jezik i stil – kome je knjiga namijenjena

Jezik i stil pisanja su jasni i precizni i usklađeni s definisanim standardima akademskog pisanja. Iako nije primarno pisana kao udžbenik, za očekivati je da ova knjiga, zbog svoje osnovne tematike i načina na koji je ona obrađena, može predstavljati obavezan izvor za učenje studentima pedagogije. Pored toga, ona može biti zanimljiva i korisna za čitanje i univerzitetskim nastavnicima koji studentima pedagogije predaju Školsku pedagogiju, kao i kreatorima obrazovne politike kako bi ih, eventualno, podstaknula na razmišljanje o povezanosti i međuzavisnosti politike obrazovanja s teorijom i praksom obrazovanja i školskog rada.

Prof. dr. Emina Hebib
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Škola kao pedagoški fenomen i odgojna dimenzija

Posebnu vrijednost rukopisa vidim u pristupu školi kao pedagoškom fenomenu čije razumijevanje uključuje pitanja njezine svrhe, odgojno-obrazovnog djelovanja, odnosa među akterima i odgovornosti prema pojedincu i zajednici. […] Posebno važnim smatram zadržavanje odgojne dimenzije škole u razmatranju njezinih savremenih funkcija. Time se u središtu rasprave zadržavaju vrijednosti, odnosi, participacija te (samo)odgoj i (samo) obrazovanje pojedinca.

Doc. dr. Edina Nikšić Rebihić
Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

9 789926 491840