

Kompetencije nastavnika u nastavi usmjerenoj na učenika

Beljan, Beti

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:958597>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-26**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Dvopredmetni sveučilišni prijediplomski studij sociologije i pedagogije

Beti Beljan

Kompetencije nastavnika u nastavi usmjerenoj na učenika

Završni rad

Mentorica: izv. prof. dr.sc. Renata Jukić

Osijek, 2024.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za pedagogiju

Dvopredmetni sveučilišni prijediplomski studij sociologije i pedagogije

Beti Beljan

Kompetencije nastavnika u nastavi usmjerenoj na učenika

Završni rad

Znanstveno područje: društvene znanosti

Znanstveno polje: pedagogija

Znanstvena grana: didaktika

Mentorica: izv. prof. dr.sc. Renata Jukić

Osijek, 2024.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisao/napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 6.9.2024.

B. Beljan, 0122239697

Ime i prezime studenta, JMBAG

Sažetak

Kompetencije nastavnika u nastavi usmjerenoj na učenika uključuju ključne vještine i znanja potrebna za uspješno vođenje odgojno-obrazovnog procesa. Posebno se ističu pedagoške kompetencije koje omogućuju prilagodbu nastavnog pristupa prema individualnim potrebama i interesima učenika, kao i didaktičke kompetencije koje su ključne za organizaciju učenja, izradu kurikuluma, oblikovanje poticajnog okruženja te evaluaciju učenikovih postignuća. Nastavnici suvremenog doba moraju biti fleksibilni, inovativni i kontinuirano usmjereni na osobni i profesionalni razvoj kako bi odgovorili na zahtjeve suvremenog obrazovanja. Važnost primjene aktivnih metoda učenja, poticanja kritičkog razmišljanja i suradničkog rada naglašava se kao ključna za motivaciju učenika te postizanje optimalnih obrazovnih ishoda. Kontinuirano prilagođavanje pedagoških pristupa novim tehnologijama i suvremenim pedagoškim trendovima neizostavan je dio profesionalne prakse svakog nastavnika koji želi osigurati dinamično i učinkovito obrazovno okruženje. Kompetencije nastavnika u nastavi usmjerenoj na učenika konkretno su definirane i potkrijepljene brojnim spoznajama i teorijama u ovom radu.

Ključne riječi: nastavničke kompetencije, pedagoške kompetencije, didaktičke kompetencije
suvremeni pristup nastavi, nastava usmjerena na učenika

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Pojmovno objašnjenje kompetencija	2
3. Profesionalne kompetencije.....	4
4. Nastavničke kompetencije.....	6
4.1 Pedagoška dimenzija kompetencija	6
4.1.1 Osobna kompetencija	7
4.1.2 Komunikacijska kompetencija	7
4.1.3 Socijalna kompetencija	8
4.1.4 Analitička kompetencija.....	8
4.1.5 Emocionalna kompetencija	9
4.1.6 Interkulturalna kompetencija.....	10
4.1.7 Razvojna kompetencija	11
4.1.8 Vještine u rješavanju problema	11
4.2 Didaktička dimenzija kompetencija.....	12
4.2.1 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma	12
4.2.2 Organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa	13
4.2.3 Oblikovanje razredno-nastavnog ozračja.....	14
4.2.4 Utvrđivanje učenikova postignuća u školi	16
4.2.5 Razvoj modela odgojnoga partnerstva roditelja i škole	17
5. Temeljna nastavana umijeća.....	20
6. Nastava usmjerena na učenika.....	22
6.1 Suvremeni pristup nastavi	23
6.2 Nastavne metode i strategije.....	25
6.3 Projektna nastava	27
6.4 Aktivna nastava.....	28
6.5 Učenička motivacija.....	29
6.6 Mediji u odgoju i obrazovanju.....	30
6.7 Socio-emocionalno okruženje	31
7. Zaključak	33
8. Popis literature	35

1. Uvod

Posljednjih desetljeća uloga nastavnika u suvremenom obrazovnom sustavu doživjela je značajne promjene, zahtijevajući kontinuirani razvoj profesionalnih kompetencija neophodnih za efikasno vođenje nastave i postizanje visokih obrazovnih standarda. Kao ključni nositelji obrazovnog procesa, nastavnici trebaju posjedovati širok spektar vještina i znanja kako bi uspješno odgovorili na izazove suvremenog obrazovanja. Suvremeni obrazovni sustav stoga zahtijeva kvalitetno inicijalno obrazovanje nastavnika, ali i njihovo kontinuirano usavršavanje, prilagodbu novim izazovima i primjenu učinkovitih i inovativnih metoda poučavanja. Razvoj i primjena profesionalnih kompetencija presudni su za uspjeh nastavnika i učenika. Ovaj rad analizira različite vrste kompetencija koje nastavnicima omogućuju uspješno suočavanje s izazovima u obrazovanju koje u središte nastavnog procesa stavlja učenika. Kompetencije nastavnika obuhvaćaju pedagošku i didaktičku dimenziju. Pedagoška dimenzija uključuje osobne, komunikacijske, analitičke, socijalne, emocionalne, interkulturalne i razvojne kompetencije, kao i vještine u rješavanju problema koje nastavnicima omogućuju prilagodbu različitim obrazovnim situacijama, razvoj motivacije učenika te poticanje interkulturalnog razumijevanja i suradnje. Didaktička dimenzija uključuje metodologiju izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja te utvrđivanje učenikovih postignuća, što je ključno za planiranje i izvođenje nastavnog procesa te postizanje obrazovnih ciljeva. Ovaj rad analizira utjecaj nastavničkih kompetencija na nastavne metode i strategije te kako one doprinose uspjehu učenika u suvremenom obrazovnom sustavu. Posebna pažnja posvećena je nastavi usmjerenoj na učenika, koja se temelji na prilagođavanju nastavnog procesa potrebama i interesima učenika, čime se povećava njihova angažiranost i motivacija za učenje. Razmotrit će se važnost razvoja modela odgojnog partnerstva između roditelja i škole, što je ključno za stvaranje poticajnog i podržavajućeg obrazovnog okruženja. Nastavnici i roditelji zajednički rade na ostvarivanju obrazovnih ciljeva i izgradnji podrške učenicima, čime se osigurava cjelokupan razvoj učenika. U zaključku rada će se pružiti sveobuhvatan pregled nastavničkih kompetencija i njihovog značaja u suvremenom obrazovnom sustavu s naglaskom na metode i strategije koje podržavaju nastavu usmjerenu na učenika.

2. Pojmovno objašnjenje kompetencija

Kompetencije nije jednostavno univerzalno definirati jer ne postoji jedinstvena definicija. Poole, Nielsen, Horrigan i Langan-Fox (1998) prema Hrvatić i Piršl (2007, str. 396) smatraju kako „kompetencija predstavlja kombinaciju znanja, vještina, stajališta, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju da aktivno i učinkovito djeluje u određenoj situaciji“. Kurtz i Bartram (2002, str. 229) kompetencije definiraju kao „skupove ponašanja koji su instrumentalni za postizanje željenih rezultata i ishoda“. Istodobno, Woodruffe (1991, str. 31) definira kompetencije kao „skup ponašanja koje osoba mora izvesti da bi zadatke i funkcije posla obavila kompetentno“. Ovakva vrsta određenja pojma kompetencije odnosi se na kvalifikacije ili standarde obavljanja posla. Dok se sljedeće određenje odnosi na visoku uspješnost na poslu ili superiorno obavljanje posla. Tako Boyatzis (1982) prema Kurtz i Bartram (2002, str. 229) smatra kako je kompetencija „temeljna karakteristika osobe koja rezultira u učinkovitom i/ili superiornom obavljanju posla, a može biti osobina, motiv, vještina, aspekt slike o sebi ili socijalne uloge, ili korpus znanja koju ona ili on koristi“. Slično kompetencije definira i Crawford (2007) prema Buble (2011) koji kompetencije vidi kao „sposobnost pojedinca da uspješno obavlja određene poslove, odnosno da te poslove obavlja prema određenim standardima.“ Pri definiranju kompetencija od strane različitih autora razvija se kompetencijski pristup. Prema ovom pristupu fokus je na identificiranju konkretnih ponašanja potrebnih za uspjeh na poslu, umjesto dosadašnjeg mjerenja inteligencije i ličnosti (McClelland, 1973). Stoga, kada govorimo o kompetencijama one se uglavnom povezuju s konceptom uspješnosti i produktivnosti kroz menadžerstvo i stilove vođenja. Prema tomu, uvrježena su dva temeljna pristupa vještinama: pristup trima vještinama i model vještina. Katz (1955) prema Buble (2011) navodi da efektivno vodstvo ovisi o trima temeljnim vještinama: tehničkim, humanim (interpersonalnim, socijalnim) i konceptualnim (kognitivnim). Tehničke vještine odnose se na poznavanje i vladanje znanjima koje se odnose na izvođenje specifičnih zadataka, poput znanja o metodama, procesima i organizaciji. Humane (interpersonalne, socijalne) vještine baziraju se na sposobnosti rada s ljudima i još se nazivaju „vještine ljudi“. Posljednje vještine su one konceptualne (kognitivne) koje uključuju analitičku sposobnost, sposobnost analize događaja i uočavanja trendova te kreativnost u osmišljavanju ideja i rješavanju problema (Buble, 2011). Mumford (2000) prema Buble (2011) ističe kako ovaj model nije bio prihvaćen do 1990-ih, zatim na temelju njegovih empirijskih istraživanja dokazao je da efektivnost vođe ovisi o sposobnosti vođe da rješava kompleksne probleme. Prema Buble (2011) istraživači su težili identifikaciji faktora vodstva radi izvedbe određenog

posla, iz toga je proizašao model vještina koji se sastoji od pet različitih komponenti, a to su: kompetencije, individualna obilježja, rezultata vodstva, iskustvo u karijeri i utjecaj okoline. U literaturu se često spominje i pojam stručnosti kao sinonim pojmu kompetentnosti. Autor Beaumont (1996) prema Kurz i Bartram (2002, str. 235) definira stručnost kao “sposobnost primjene znanja, razumijevanja i vještina u obavljanju aktivnosti prema standardima koji se očekuju u zaposlenju.” Iz definicije je jasno vidljivo iako možda ova dva pojma jesu slična i teško ih je odvojiti, ona doista imaju različito značenja i upotrebu te je važno uvidjeti njihovu razliku.

3. Profesionalne kompetencije

Profesionalne kompetencije su pojam koji prethodi pojmovima profesije, zanimanja te profesionalnog statusa. Bouillet i sur. (2011) profesiju (struku) opisuju preko skupine radnih aktivnosti od značenja za društvo koje obavljaju za to educirani stručnjaci koji svoje kompetencije temelje na specijaliziranim znanjima. Zanimanje je s druge strane uže od profesije ili struke. Nacionalna klasifikacija zanimanja (NN, 111/98, prema Bouillet i sur., 2011, str. 22) daje sljedeću definiciju zanimanja: „Zanimanje je skup poslova i radnih zadataka (radnih mjesta) koji su svojim sadržajem i vrstom organizacijski i tehnološki toliko srodni i međusobno povezani da ih obavlja jedan izvršitelj koji posjeduje odgovarajuća znanja, sposobnosti i vještine.“ Na status određene profesije utječu pripadnici profesije već i drugi akteri u društvu. Ovakav pristup „socijalnih aktera“ polazi od toga da u borbi za određene socijalne statuse osim profesionalaca sudjeluju i drugi poput države, korisnika (klijenta), akademska institucija te mediji. Svatko od njih posjeduje svoje interese i raspolaže različitim resursima (Burrage i Torhstendahl, 1990, prema Bouillet i sur., 2011). S druge strane, profesionalni status određene struke zavisi od njezine sposobnosti da jasno definira svoja specifična znanja i da ograniči pripadnicima drugih struka prelazak tih profesionalnih granica (Bouillet i sur., 2011). Kada govorimo o nastavnicima i njihovoj profesiji Barth (1992) prema Foro (2015) navodi razlike koje odvajaju nastavnike od drugih profesija, a neke od razlika su:

- Nastavnik ima proširenu ulogu, dok za druga zanimanja vrijede specifični prioriteti, od nastavnika se u isto vrijeme zahtjeva ispunjavanje svih njegovih uloga i zadataka (promicanje znanja - obrazovanje, odgoj, korekcija društvenih problema, individualna pažnja i promocija osobnost učenika...).
- Učenici ne dolaze dobrovoljno nastavniku, odnosno nastavnici ne mogu birati svoje učenike i obratno. Nastavnici moraju raditi s učenicima nasuprot kojih u pravilu posjeduju veliko znanje i životno iskustvo. Takve razlike u iskustvu nastavnika i učenika najčešće vode u jednostrani odnos davanja.
- Nastavnici često imaju malu kontrolu nad svojim radom te njihov uspjeh u konačnici bitno ovisi o učenicima i njihovoj suradnji.
- Školski zakoni i propisi omogućuju ograničenja i otvorenost odnosno pružaju fleksibilnost i mogućnost prilagođavanja, kada su zadaci ispunjeni. Ovo može dovesti do toga da angažirani nastavnici koji su posvećeni svom poslu osjećaju da uvijek postoji još nešto što treba poboljšati. Pored formalnih pravila predanost nastavnika znači da

njihov posao nikada nije u potpunosti završen, jer uvijek teže daljem napretku i usavršavanju.

- Nastavnik je u interakciji kao pojedinac s grupom gdje djeluje u složenim situacijama, najčešće pod vremenskim pritiskom (određeno vrijeme za svaki zadatak ili lekciju), s malo informacija (često moraju donositi odluke bez svih potrebnih informacija) i stalnom potrebom za donošenje odluka.

Pred nastavničku profesiju se stavljaju mnogi izazovi i problemi koje stručan nastavnik treba znati riješiti i nositi se s istima. Nastavnikova uloga je poučavati, odgajati, savjetovati, inovirati i surađivati s učenicima, roditeljima, kolegama i nadređenima. To postavlja velike zahtjeve na njihove osjećaje i odnos prema radu, bez kojih se ne mogu postići spremnost na suradnju. Posao nastavnika iako je nevidljiv u pogledu njegova djelovanja u učionici, ipak je u određenoj stupnju izložen javnosti što znači njegovo profesionalno djelovanje prožeto promatranjem i ocjenjivanjem kako od strane učenika, tako i od strane roditelja (Foro, 2015). Profesionalne kompetencije nastavnika se dakle odnose na sve pedagoške kompetencije: osobna, analitička, komunikacijska, emocionalna, socijalna, interkulturalna, razvojna kompetencija i vještine u rješavanju problema te ih je nužno promatrati implementirano u temeljnim područjima nastavnikova rada. Bitan dio profesionalnih kompetencija nastavnika odnosi se i na didaktičke kompetencije koje omogućuju uspješan rad u odgojno obrazovnoj instituciji, a čine ih: metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi, razvoj modela odgojnoga partnerstva roditelja i škole (Jurčić, 2014). Sve navedene dimenzije pedagoških i didaktičkih kompetencija biti će pomno definirane i objašnjene u nastavku rada. Previšić (2013) smatra da pedagoška kompetencija obuhvaća profesionalnu i socijalnu komunikaciju koja je ključna za razvoj ljudskih predispozicija u različitim situacijama. Primjena demokratskog i socijalno-integrativnog načina komunikacije od strane nastavnika u radu i interakciji s učenicima doprinosi pozitivnom školskom i nastavnom okruženju. Pedagoška kompetencija se može razviti kroz kvalitetnu pedagošku naobrazbu, uz kontinuirano (samo)procjenjivanje i usavršavanje (Previšić, 2010).

4. Nastavničke kompetencije

Nakon objašnjenja pojma kompetencije i određenja profesionalnih kompetencija važno je dotaknuti se termina nastavničkih kompetencija. Nastavničke kompetencije su ključne za kvalitetno obrazovanje i razvoj učenika, te iskorištavanje njegova puna potencijala. Prema Hrvatić i Piršl (2005) dolazi do novih izazova koje se postavljaju pred pojedinca i društvo u suvremeno doba, a ogledaju se u ustroju i kvaliteti današnje škole, sustava odgoja i obrazovanja i izobrazbe nastavnika. Stoga, nastavnik kao inicijator promjena teži prenošenju demokratskih vrijednosti, osnaživanju osobnosti i samopouzdanja učenika, razvijanje motivacije za učenje, promjene u načinu rada („učiti kako učiti“). Dolazi do potrebe za cjeloživotno obrazovanje, uvođenja interkulturalnih sadržaja u nastavne programe (interkulturalni kurikulum), te standardizacija obrazovanja kao jedna od bitnih odrednica za izradu nacionalnog kurikulumu (Hrvatić i Piršl 2005). Također, Markić (2014) navodi kompetencije koje pridonose radu i stvaranju didaktičke kulture pojedine škole. Autor donosi dvanaest normi, prvih šest odnosi se na pedagoško-stručnu kvalitetu nastavnika koji svoj temelj pronalazi u kolegijalnosti, sklonosti inovacijama i promjenama, visokim očekivanjima i vjerom u napredak, povjerenju i samopouzdanosti, potpori te stručnom znanju. Dok se drugih šest fokusira na učinkovitost i sklonost prema uspostavljanju suradničkih odnosa, kao što je uvažavanje i priznavanje drugih, razvijanje brižnog odnosa, uključenosti, odlučnosti i otvorenosti u komunikaciji. Potvrđeno je kako su ove karakteristike ključne za pozitivne promjene, ali značajno utječu na brzinu kojom se pozitivne promjene realiziraju u odgojno-obrazovnoj instituciji (Markić, 2014). Jurčić (2014) nastavničke kompetencije promatra kroz dvije dimenzije: pedagošku i didaktičku. Svaka od njih sadrži niz kompetencija koje nastavnik u svojoj praksi mora primjenjivati prema zahtjevu suvremenog oblika nastave, ali i nastave usmjerene na učenika.

4.1 Pedagoška dimenzija kompetencija

U odgojno-obrazovnom procesu, dimenzije pedagoške kompetencije nastavnika dolaze do značajnog izražaja u kombinaciji s dimenzijama didaktičke kompetentnosti. One su ključne u svakom dijelu procesa odgoja i nastave. Pedagoške kompetencije omogućuju nastavnicima fleksibilnu prilagodbu zahtjevima raznovrsnih visokostručnih poslova, što im omogućava da produbljuju i šire uspješnost i učinkovitost te kvalitetu u svim područjima nastavnog procesa. Pedagošku kompetenciju nastavnika moguće je svrstati u osam dimenzija: osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine u rješavanju problema (Jurčić, 2014).

4.1.1 Osobna kompetencija

Pod pedagošku dimenziju kompetencija podrazumijevamo osobne kompetencije koje se odnose se na nastavnikova uvjerenja, stavove, iskustvo, sustav vrijednosti i motiviranost, no njima nastavnik ne bi trebao zanemariti svoju ulogu i u neformalnim školskim i izvanškolskim situacijama (Troha, 2012). Jurčić (2014) navodi kako se osobne kompetencije temelje na činiteljima poput: empatije, uvažavanju učenika njihovih zahtjeva i problema, razumijevanju, fleksibilnosti, susretljivosti, brižljivosti, entuzijazmu, profesionalnom etosu (ono označava spremnost za preuzimanje odgovornosti za uspjeh svakoga od učenika), dobrom raspoloženju, smirenosti, strpljenju, pravednosti, objektivnosti, dosljednosti te u sposobnosti odabira odgovarajućega ponašanja u određenoj situaciji. Nastavnik bi trebao biti objektivan promatrač nastavnoga procesa pa bi tako svoje subjektivne pretpostavke i očekivanja trebao uskladiti s trenutnom i realnom situacijom kako bi svaki učenik dobio individualiziran pristup svome obrazovnome, ali i odgojnom procesu koji često izostaje. U procjenjivanju obrazaca ponašanja učenika postoji rizik da nastavnik stekne netočna ili djelomično točna saznanja, pri čemu može protumačiti učenikovo ponašanje kao stereotipno. Iako određeno ponašanje može biti uočljivo u većini situacija, to ne znači nužno da je takvo ponašanje uobičajeno za učenika. Tada je zadaća nastavnika, na temelju osobnih kompetencija, izgraditi individualiziran plan rada i poučavanja koji isključuje implikaciju učenikovih eventualnih obrazaca ponašanja, nego se usredotočuje na rad s trenutno iskazanim učenikovim mogućnostima i sposobnostima (Jurčić, 2014).

4.1.2 Komunikacijska kompetencija

Komunikacija u odgoju i obrazovanju je proces stvaranja značenja između nastavnika i učenika u kojem nastavnik treba pomoći učeniku da stvara značenja, formira stavove i uvjerenja. U komunikaciji prenošenje poruke teče u oba smjera, a poruka se prenosi znakovima stoga ti znakovi moraju imati nekakvo značenje kako bi se komunikacija uopće mogla odvijati (Bratanić, 1993). Komunikacijsku kompetenciju prema tomu uključuje skup socijalnih vještina započinjanja, uspostavljanja i održavanja dijaloga s učenicima u kojemu se informacije, mišljenja, stajališta i ideje međusobno dijele razmjenom verbalnih i neverbalnih simbola (Brooks i Heath, 1993, prema Jurčić, 2014). Kompetentnost nastavnika u komunikaciji prije svega pridonosi emotivnom i kognitivnom razvoju učenika. Komunikacija pruža mogućnost izražavanja emocija, postavljanja pitanja i davanja odgovora, zauzimanja stavova, razvoja aktivnoga slušanja i fokusiranja pažnje. Ovo su samo neke od vještina koje učenici izgrađuju

uslijed uspješno organiziranog i realiziranog nastavnog komunikacijskog procesa (Jurčić, 2014).

4.1.3 Socijalna kompetencija

Socijalne kompetencije nastavnika kao dio pedagoške dimenzije očituju se u njegovoj sposobnosti uspostavljanja, održavanja i njegovanja odnosa s ključnim sudionicima škole, roditeljima i kolegama (Jurčić, 2014). „S obzirom na to da je u središtu odgojnoga i obrazovnoga procesa učenik, najveće dobro ostvaruje se suradnjom njemu najbližih osoba i autoriteta“ (Pongračić, Marinac, 2020, str. 97). Rad s kolegama u svrhu postizanja ugodnije radne okoline utječe posljedično i na učenikovo shvaćanje škole. Nastavnikova kompetencija u području odgojnoga partnerstva i suradnje s roditeljima, uvelike unaprjeđuje učenikovo ostvarivanje odgojnih i obrazovnih ciljeva. Kada učenici vide uspješnu suradnju nastavnika i roditelja, oni te dvije ključne figure doživljavaju kao jednu cjelinu. To ih čini glavnim pokazateljima socijalnih interakcija, oblikujući učenikove prve iskustvene suradnje. (Pongračić, Marinac, 2020). Prema Markiću (2014, str. 631) suradništvo je definirano kao „zajednički rad na ostvarenju ciljeva, odnosno kao proces kada se više pojedinaca organizira u zajednice s ciljem ostvarivanja jednog zadatka ili misije“. Vještine koje proizlaze i koje se usvajaju iz promatranja uspješnih socijalnih konverzacija su sposobnost suradnje i timskoga rada, ljubaznost, uljudnost, sposobnost svladavanja nesuglasica i zajedničkih problema, tolerancija, uvažavanje autoriteta te prihvaćanje i poštivanje zajedničkih pravila, običaja i normi (Jurčić, 2014, str. 81). Navedene sposobnosti učenike dovode do općeprihvaćenih normi međuljudskih odnosa i pokazuju im kako uspješno navoditi socijalizaciju prigodom suradnje. Nastavnikova zadaća je ne samo naučiti, nego i pokazati primjerom kako se dolazi do kompromisa, koji načini suradnje se mogu implementirati u svrhu učenja, na koji način kontrolirati vlastite emocije, poglavito ljutnju i nezadovoljstvo, kako uključiti druge, ali i sebe u suradnički rad i kako izgraditi prijateljske odnose u svome okruženju (Jurčić, 2014).

4.1.4 Analitička kompetencija

S druge strane, bitna je vještina nastavnikove analitike koja se odnosi na progresiju nastavnog procesa i događaja koji prethode, slijede i nastaju tijekom njegova održavanja. Sadržaji nastavnih satova, ponašanja učenika i ostali čimbenici nastavnog procesa trebali bi biti smisleno ukomponirani u koherentnu cjelinu. Ta cjelina uzimajući u obzir raznovrsne individualne potrebe učenika, mora biti oblikovana analitičkom kompetencijom nastavnika te usmjerena na postizanje odgojnih i obrazovnih ciljeva propisanih kurikulumom (Jurčić, 2014). „Kako bi se nastava uistinu ostvarila potrebno je organizirati i planirati gotovo svaku aktivnost

subjekata nastavnoga procesa, no ipak je poželjno da nastavnik ima na umu da je nastava živ proces i da ima sposobnost pravovremenoga prilagođavanja svakoj situaciji koja nije planirana“ (Pongračić, Marinac, 2020, str. 96). Kod nepredvidivih odmicanja od predodređenoga tijeka, nastavnikova je dužnost i zadaća analizirati proizašle varijable koje su prouzročile odudaranje, te na temelju ustanovljenog prilagoditi daljnje aktivnosti. Nastavnik bi trebao moći na neki način sabrati misli, uključiti unaprijed stečena iskustva i na licu mjesta analizirati nastalu situaciju i predvidjeti kako bi se ta iskustva mogla ukomponirati u trenutno nastalu situaciju u praksi (Chee, Choy, San Oo, 2012).

4.1.5 Emocionalna kompetencija

Emocije su sastavnice odgojno-obrazovnog procesa i odgojno-obrazovne klime (Bognar, 2005). Nastavnici trebaju u središnju točku staviti učenika sa svojim emocijama i potrebama, budući da se rezultati učenja ne sastoje samo od intelektualne komponente već i od emocionalne. Problem današnjeg odgojno-obrazovnog sustava je što zanemaruje emocionalnu funkciju nastave te teži hladnim racionalnim pristupom. Zadaća odgojno-obrazovnog sustava treba se očitovati u kvalitetnom razvoju učenika i poticanju njegovog prosocijalnog ponašanja (Bognar, 2005). U nastavi prisutna je emocionalna klima koja u skladu s negativnim i pozitivnim emocijama može biti ugodna ili neugodna (Bognar i sur., 2012). U školskom okruženju, učenici doživljaju različiti spoj emocija. Na taj način emocije djeluje na učenikov odnos i komunikaciju s učenicima u razredu kao i na odnos s nastavnikom (Gosarić, 2020). Emocionalna klima utječe na motivaciju, koncentraciju, školsko postignuće i zdravlje svakog pojedinog učenika u razredu. U osnovnoj školi, učenici su skloni agresiji prema drugoj djeci, stoga se preporučuje različiti intervencijski programi vezani uz suzbijanje agresivnog ponašanja (Brebrić, 2008). Učenici su manje skloni izražavanju negativnih emocija ukoliko su škole usmjerene na emocionalnu i socijalnu pomoć učenika (Munjas Samarin i sur., 2009, prema Gosarić, 2020). Sukladno tome, Arnold (2008) prema Jurčić (2014) definira emocionalnu komponentu kao sposobnost pojedinca u ovom slučaju nastavnika da osvijesti vlastite i tuđe emocije te da se nosi s njima, kao i sposobnost suočavanja s vlastitim teškoćama (samosvijest, samosvladavanje i motiviranost), te sposobnost upravljanja odnosima s drugim ljudima (empatija i društvene vještine), koje su ključne za emocionalnu inteligenciju. Emocionalna kompetencija ključna je za rad odgojno-obrazovane institucije, budući da pomaže učenicima u jačanju njihovog emocionalnog intenziteta učenja tako da nauče kontrolirati svoju okolinu. Ono tako potiče na aktivnost, dosljednost i upornost, suzbijajući osjećaj inferiornosti. Također, pruža im izbor nastavnih situacija i strategija koje slijede njihove

ciljeve, te tako nudi pomoć u izgradnji visokog mišljenja o sebi i pozitivnim stajalištima pri izazovima i problemima. Potrebno je stvoriti situacije u kojima je učenje nusproizvod, te poticati emocionalni intenzitet učenja kroz rasprave, glazbu, dramu, igranje uloga i slično (Jensen, 2003, prema Jurčić, 2014).

4.1.6 Interkulturalna kompetencija

U odgojno-obrazovnom procesu, koji se fokusira na stjecanje znanja i razvijanje sposobnosti primjene znanja o različitim, temeljenom na razrednoj komunikaciji, integraciji i interkulturalnoj osjetljivosti kao osnovnim čimbenicima interkulturalnih odnosa, nastavnik demonstrira svoju interkulturalnu kompetenciju (Jurčić, 2014). Interkulturalnu kompetenciju možemo definirati kao skup složenih sposobnosti potrebnih za učinkovito i svrsishodno djelovanje u interakciji s osobama koje su jezično i kulturno drukčije od nas (Fantini, 2000, prema Piršl, 2014). Deardorffu (2004) prema Piršl (2014) smatra kako je to sposobnost odgovarajuće i učinkovite interakcije u interkulturalnim situacijama koja se temelji na specifičnim stavovima, interkulturalnom znanju, vještinama i refleksiji. Ove definicije obuhvaćaju četiri dimenzije interkulturalne kompetencije koje su neophodne, ali ne i dovoljne: 1. stavovi (motivacija); 2. vještine; 3. sposobnost refleksije o ciljevima i osobnim, unutarnjim ishodima interkulturalne kompetencije; 4. konstruktivna interakcija kao vanjski ishod interkulturalne kompetencije (Deardorff, 2004, prema Piršl, 2014). Navedene dimenzije međusobno utječu jedna na drugu pri susretu s različitim ljudima i kulturama, kada naši stavovi i cjelokupno ponašanje postaju predmetom osobne refleksije i preispitivanja o poznavanju određene kulture i njenih specifičnosti (Piršl, 2014). OECD (2007) prema Sablić (2014) navodi da je ono sposobnost koja ne čini samo određena znanja i vještine, već ona uključuje sljedeće:

- kognitivnu kompetenciju odnosi se na korištenje teorija i informalno znanje koje se stječe praksom,
- funkcionalnu kompetenciju (vještine) odnosno sposobnost odabira odgovarajućeg ponašanja u određenoj situaciji,
- osobnu kompetenciju čini sposobnost odabira odgovarajućeg ponašanja u određenoj situaciji,
- etičku kompetenciju koja podrazumijeva odgovarajuće korištenje određenih osobnih i stručnih vještina.

Neophodnost interkulturalne kompetencije s godinama se povećava posebice pojavom procesa globalizacije gdje raste važnost multinacionalnih kompanija i organizacija, te pojedinaca koji nastoje ostvariti uspješnu komunikaciju koja nezamisliva bez interkulturalne kompetentnosti (Sablić, 2014).

4.1.7 Razvojna kompetencija

Kompetentan nastavnik kontinuirano nadograđuje svoje znanje, sposobnosti, vrijednosti i motivaciju te kritički procjenjuje svoju pedagošku i didaktičku učinkovitost. Iako pod stalnim vremenskim ograničenjima nastavnik teži stalnom usavršavanju kroz učenje i profesionalni razvoj. Za kontinuirani razvoj svih potrebnih nastavničkih kompetencija ključni su elementi: osposobljavanje nastavnika i njihovo trajno i sveobuhvatno uključivanje u organizirane procese učenja, praćenje novih pedagoških teorija i znanstvenih spoznaja te usmjerenost na novitete u predmetu koji predaju (Jurčić, 2014). Nastavnici su stalno suočeni s poteškoća u sudjelovanju u daljnjem stručnom usavršavanju zbog svakodnevnice njihova posla. Stoga im je potrebna odgovarajuća podrška kreatora politike kako bi dobili potrebnu slobodu za korištenje takvih tečajeva (OECD, 2018, prema Jentsch i König, 2022). Ako nastavnici steknu dodatna znanja i vještine o svojim predmetima, to bi moglo značajno poboljšati kvalitetu nastave i u konačnici postignuća njihovih učenika. Zajednički rad na studijama slučaja i supervizija od strane kolega posebno su korisni u kontekstu profesionalnog razvoja (Jentsch i König, 2022). Vizija i misija razvoja nastavničke profesije temelje se na razvoju kompetencija nastavnika. Zbog navedenih razloga, napredovanje nastavnika u obrazovanju treba kontinuirano pratiti i nagrađivati promicanjem u više pozicije (mentor, savjetnik). Planiranje razvoja kompetencija nastavnika mora biti implementirano u školski kurikulum te formalne okvire profesije. Ono podrazumijeva stalno preispitivanje i organizaciju razvojnih procesa koji su stručno vođeni i usmjereni na poboljšanje kvalitete obrazovanja. Najvažniju ulogu imaju ustanove za stalno usavršavanje nastavnika, prosvjetne vlasti te fakulteti kao organizatori i koordinatori stručnog usavršavanja (Jurčić, 2014).

4.1.8 Vještine u rješavanju problema

Ljudska komunikacija u obrazovnom okruženju može nailaziti na prepreke u obliku nesporazuma i konflikata, na koje ponekad možemo reagirati nepromišljeno. Često smo robovi naučenih obrazaca ponašanja, ali to ne može biti isprika za negativan oblik ponašanja. Konstruktivno rješavanje sukoba i tehnike asertivnog ponašanja mogu se naučiti i uvježbati. U školama vježbe koje pomažu u rješavanju sukoba i poboljšanju komunikacije mogu značajno unaprijediti socijalne interakcije među učenicima i nastavnicima, pružajući im novu kvalitetu

i podižući cjelokupni obrazovni proces na višu razinu. Time se stvara pozitivno i poticajno okruženje koje je ključno za uspjeh učenika i kvalitetnu nastavu (Skupnjak, 2020). Rješavanje problema učenika zasniva se na sposobnostima i vještinama nastavnika i njihovom korištenju problemskih rješenja u nastavi. Neka od rješenja mogu biti humor, pozitivan stav, realna očekivanja, priznavanje pogrešaka, ali i prepoznavanje i uvažavanje individualnih potreba učenika, a ono doprinosi razvoju učeničkih kompetencija (Previšić, 2001, prema Jurčić, 2014). Primjer ovakve prakse ogleda se u šali koja umanjuje stresne situacije, no ona mora biti primjerena te pridonositi pozitivnom stavu koji povećava povjerenje učenika u vlastite sposobnosti. Kada nastavnik svoj rad bazira na nastavi usmjerenoj na učenika te prepozna i reagira na individualne učenikove potrebe učenika, učenici imaju osjećaj sigurnosti i razvijaju dobre odnose i pozitivne strategije suočavanja s problemima. Ako nastavnik nastoji priznati svoje pogreške on istodobno jača svoj autoritet i tako pruža učenicima pozitivan model ponašanja. Bitno je prepoznavanje stilova i strategija učenja, ono omogućava nastavnicima prilagođavanje njihovih nastavnih metoda i sadržaja, što posljedično utječe na povećanje motivacije i učinkovitosti učenja (Sunko, 2008, prema Jurčić, 2014).

4.2 Didaktička dimenzija kompetencija

Jurčić (2014) navodi kako se didaktičke kompetencije nastavnika izražavaju kroz odabir i primjenu metodologije izrade predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, procjenu učenikovih postignuća u školi te razvoj modela odgojnog partnerstva s roditeljima.

4.2.1 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma

Curriculum je riječ latinskog porijekla čije je značenje natjecanje, život (Bognar i Matijević, 2005). Glossary (1984) prema Bognar i Matijević (2005, str. 183) definira kurikulum u pedagoškim okvirima kao „planiranu interakciju učenika s nastavnim sadržajima i nastavnim resursima, te nastavni proces za ostvarivanje odgojnih ciljeva“. Pod izrazom curriculum podrazumijevamo i sustav postupaka za učenja u uskoj vezi s operacionalizacijom ciljeva učenja, a ono obuhvaća: ciljeve učenja (kojima treba težiti), sadržaje (predmete, koji su važni za postizanje ciljeva učenja), metode (sredstva i putove za postizanje ciljeva učenja), situacije (grupiranje sadržaja i metoda), strategije (planiranje situacija) te evaluaciju (dijagnozu stanja izlaza, mjerenje uspjeha učenja i poučavanja objektivnim postupcima) (Köck i Ott, 1997, prema Bognar i Matijević, 2005, str. 183). Usmjeravanje nastave prema učeniku u kurikulumu podrazumijeva racionalnu zastupljenost različitih nastavnih metoda, socijalnih oblika rada, didaktičkih sustava i načela, uzimajući u obzir sadržaj i ciljeve odgojno-obrazovnog procesa.

Krajnji cilj kurikulumskeg pristupa je cjelovito obrazovanje i odgoj učenika. Izgradnja i primjena predmetnog kurikuluma danas predstavlja priliku za obogaćivanje kreativnog položaja učenika i nastavnika te inovativne pristupe u obrazovnom procesu. Metodologija se može temeljiti na kurikulumskom krugu koji obuhvaća sve aspekte odgoja i obrazovanja, počevši od definiranja općih ciljeva učenja - odgojnih, materijalnih i funkcionalnih, do specifičnih ciljeva kao što su stjecanje kompetencija učenika (učenje učenja, vješta komunikacija, kritičko razmišljanje, informatička pismenost, poduzetništvo, postavljanje životnih ciljeva, rješavanje problema, timski rad i regulacija odgovornog ponašanja), zatim sadržaja učenja (na osnovnoj, interdisciplinarnoj, povezujućoj razini i razini količine pojmova), situacija i strategija poučavanja i učenja (definirane metode, razumna kombinacija socijalnih oblika rada, didaktičkih načela i sustava suvremene nastave) te vrednovanja učenikovih postignuća i samovrednovanja vlastitog rada (Jurčić, 2014). Predmetni kurikulum stoga pruža smjernice za svakodnevnu praktičnu didaktičku djelatnost, omogućujući učenicima da uče aktivno, kreativno, partnerski, projektno i otkrivajuće u prijateljskom okruženju. Na taj način učenici mogu iskoristiti svoje potencijale i podražaje iz obrazovnog procesa kako bi postigli dobre razvojne rezultate, uključujući i učenike s posebnim potrebama (darovite učenike i učenike s teškoćama u razvoju) (Previšić, 2005, prema Jurčić 2014) . Ciljevi i zadaci odgoja i obrazovanja ostvaruju se kroz odgovarajuće sadržaje i aktivnosti. Sadržaji su usmjereni na ispunjavanje društvenih ciljeva, dok se aktivnosti fokusiraju na ostvarivanje individualnih aspekata odgojno-obrazovnih zadataka. Stoga, možemo govoriti o egzistencijalnim, socijalnim i humanističkim sadržajima, kao i o aktivnostima koje zadovoljavaju biološke, socijalne i potrebe samoaktualizacije učenika. Također, razlikujemo znanstvene, umjetničke i tehnološke sadržaje, te kognitivne, doživljajne i psihomotorne aktivnosti učenika u vezi s tim sadržajima. U praksi postoje dva pristupa: sadržaji se mogu organizirati kao samostalni predmeti ili grupirati u odgojno-obrazovna područja. Ova pitanja rješavaju se odgojno-obrazovnim programom koji obično sadrži zadatke i sadržaje, te se donosi kao državni dokument ili kao dokument na razini škole (Bognar i Matijević, 2005).

4.2.2 Organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa

Nastavnikov zadatak je osmisлити aktivnosti na nastavi koje postižu pedagoške rezultate za svakog učenika, pri čemu se i zadovoljavaju i sami pedagoški ciljevi. Elementi dobrog i efikasnog planiranja i pripreme su: odluka o pedagoškim ciljevima koje se žele postići, izbor i pismena priprema za nastavni sat koja sadrži vrstu aktivnosti i vrijeme predviđeno za određenu aktivnost, priprema svih predviđenih nastavnih sredstva i pomagala kao i nastavnih materijala

te izgled razreda u kojem se održava nastavni sat, kao i odluka o tome kako pratiti i ocjenjivati učenički napredak. Najvažnija svrha planiranja nastavnog sata ogleda se u razmišljanju nastavnika o vrsti učenja koja se određuje za pojedini sadržaj koji se uči, a da su pri tom zadovoljeni postavljeni pedagoški ciljevi. Planiranje istodobno smanjuje vrijeme promišljanja nastavnika na samom nastavnim satu, pri tom jednom napisana pismena priprema koja je ključna u organiziranju, koristi i za organizaciju drugih nastavnih sati (Kyriacou, 1995). Kompetentnost nastavnika u njegovu organiziranju i planiranju nastavnog sata povezuje se s demokratskim stilom vođenja. Demokratski stil karakterizira nastavnika kao voditelja procesa koji svojim utjecajem, poticanjem i zadobivanjem suradnje i pažnje osigurava usmjerenost na učenika i njegove potrebe i interese. Nastavnik koji prakticira demokratsko vođenje sklon je ohrabrivanju i davanju priznanja učenicima, pomaže im u rješavanju problema, sklon je dobroj komunikaciji kroz dijalog. U pogledu organiziranja i vođenja odgojno-obrazovnog procesa važno je objasniti i njegove etape. Osnovne etape odgojno-obrazovnog procesa smatraju se dogovor, realizacija i evaluacija. Dogovor, ujedno prva etapa, čini razgovor nastavnika s učenicima o onome što će se raditi (sadržaj i aktivnosti) i na koji način će se to odraditi (oblici, metode). Nakon toga slijedi realizacija koja vremenski najviše i oduzima od nastavnog sata u njoj se ostvaruju odgojno-obrazovni zadaci kroz organizaciju i izvođenje. Posljednja etapa, proces je evaluacije kojom se podrazumijeva ocjenjivanje, to jest procjena uspješnosti realizacije. U evaluaciji nužno je procijeniti ostvarenost pojedinih ciljeva humanističkih, egzistencijalnih i socijalnih, ali i ciljeva koji se odnose na kognitivni, afektivni i psihomotorički razvoj učenika, te ostvarivanje kako individualnih tako i društvenih ciljeva (Bognar, 2005). Prilikom vođenja odgojno-obrazovnog procesa važno je obratiti pozornost na nekoliko aspekata. Nastavnici moraju biti točni prilikom početka nastavnog sata odnosno zajedno s učenicima ne gubiti nepotrebno vrijeme. Nužno je uspostaviti pozitivni mentalni sklop koji se prije svega usredotočuje na nastavnikovu samopouzdanost. Važno je da nastava teče glatko, prijelazi aktivnosti ne smiju biti nagli i nepovezani, a pri kraju nastavnog sata nastavnik bi trebao uputiti pohvalu učenicima i zaključiti naučeno. Za uspješno vođenje nastavnog sata važan element je održavanje učeničkog sudjelovanja kroz upravljanje učenikovim vremenom, praćenjem ritma i tijeka sata, poticanjem na povratne informacije, te izmjenjivanjem metoda rada (rad u grupi, individualan rad, praktične aktivnosti) (Kyriacou, 1995).

4.2.3 Oblikovanje razredno-nastavnog ozračja

Loukas (2007) definira školsku klimu kao skup osjećaja i stavova koje izaziva školsko okruženje te ističe da je to multidimenzionalni konstrukt s fizičkim, socijalnim i akademskim

dimenzijama. Fizičke dimenzije uključuju izgled zgrade škole i učionica, veličinu škole i omjer učenika i nastavnika, red i organizaciju učionica, dostupnost resursa te sigurnost i udobnost. Socijalna dimenzija obuhvaća kvalitetu međuljudskih odnosa među učenicima, nastavnicima i osobljem, pošteno postupanje prema učenicima od strane nastavnika i osoblja, stupanj konkurencije i socijalnu usporedbu među učenicima te stupanj na kojem učenici, nastavnici i osoblje pridonose donošenju odluka u školi. Akademska dimenzija uključuje kvalitetu nastave, nastavnička očekivanja za postignuća učenika te praćenje napretka učenika i pravovremeno izvješćivanje o rezultatima učenicima i roditeljima. Slično Loukasu, Wang i Degol (2015) opisuju multidimenzionalnost školske klime kroz akademsku, društvenu i sigurnosnu sferu te institucionalno okruženje. Akademska klima fokusira se na ukupnu kvalitetu akademske atmosfere, uključujući nastavne planove i programe, poučavanje, osposobljavanje nastavnika i njihov profesionalni razvoj. Društveni aspekt naglašava kvalitetu međuljudskih odnosa unutar škole. Sigurnosni aspekt predstavlja stupanj fizičke i emocionalne sigurnosti koju pruža škola, kao i prisutnost djelotvorne, dosljedne i poštene disciplinske prakse. Institucionalno okruženje odražava organizacijske ili strukturne značajke školskog okruženja. Zajedno ove četiri dimenzije obuhvaćaju svaki aspekt školske sredine koji utječe na kognitivni, psihološki i ponašajni razvoj. Perkins (2006) prema Čilić (2018) smatra da je školska klima ozračje za učenje nastalo kroz interakciju povezanosti ljudi, fizičke okoline i psihološke atmosfere. Matijević (1997) tvrdi da je školsko ozračje uvjetovano pedagoškim i didaktičkim čimbenicima, odnosno brojnim objektivnim i subjektivnim čimbenicima, a značajno ovisi o ravnatelju škole, stručnim suradnicima, svim nastavnicima i drugim djelatnicima škole. Bognar (2005) klasificira odgojno-obrazovnu klimu u dva tipa, od kojih svaki ima svoje specifičnosti: socijalnu i emocionalnu klimu. Socijalnom klimom podrazumijevamo kvalitetu odnosa sudionika u odgojno-obrazovnom procesu (odnos nastavnik-učenik), kvalitetu samih odnosa diktiraju obilježja i osobnost nastavnika, učenik i njegova prihvaćenost u grupi te sama zainteresiranost i uključenost obitelji. S druge strane, emocionalna klima definira se kroz prevlast osjećaja ugođe ili neugode kod sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Bognar, 2005). Bošnjak (1997) donosi elemente koji čine razredno okruženje: entuzijizam povezano s učeničkom uključenosti i aktivnosti, nezavisnost koja se odnosi na ohrabrivanje učeničke inicijative, divergentnost to jest nalaženje više rješenja problema, humor kroz smijeh i šalu u razredu, nastavnikov govor te domaća zadaća koji čini učenikovu pripremu za nastavni sat. Pozitivna emocionalna klima ogleda se u zainteresiranosti nastavnika koji bi stvorio opušteni, srdačni, poticajni, ali i sređeni razredni ugođaj. Na taj način nastavnici svojim učenicima olakšavaju učenje čime se postiže pozitivan odnos prema školi te se održava učenikova

motiviranost za rad na nastavnom satu (Kyriacou, 1995). Nepovoljnu klimu karakterizira konstantan strah i dominaciju, ali i strah od mogućeg neuspjeha. Ovakvi faktori povećavaju učeničku apstinenciju, te dolazi do izbjegavanja nastave i svega vezanog uz školu i školske obaveze. Problem sadašnje škole je prisutnost dosade, što ukazuje na nepovoljnu klimu, pa se tako postavlja pitanje kako prevladati strah i pronaći rješenja (Bognar, 2005).

4.2.4 Utvrđivanje učenikova postignuća u školi

Prilikom nastavnog sata nastavnik je dužan pratiti i ocjenjivati učenikov napredak, kako bi sama nastava bila uspješna, odnosno kako bi nastavnik znao što u svojoj nastavi treba unaprijediti, a što su učenici usvojili od gradiva. Nastavnikova uloga je obavezno i redovito ocjenjivati napredak svojih učenika, te primati prijedloge za unaprjeđenje putem povratnih informacija učenika (verbalno/neverbalno) (Kyriacou, 1995). Prema Cindrić i sur. (2010, str. 206) vrednovanje je određeno kao „proces utvrđivanja razine učenikova postignuća u ostvarenju ciljeva odgoja i obrazovanja“. Vrednovanje učeničkih postignuća može se provoditi na formativni i sumativni način. Formativno vrednovanje (evaluacija) provodi se tijekom ostvarivanja kurikuluma. Nastavnici prikupljaju i interpretiraju podatke o učenikovu napredovanju tijekom školske godine, ali i o kvaliteti procesa učenja i nastave. To omogućuje nastavnicima da odaberu nove nastavne metode, strategije kao i tehnike vrednovanja. Važno je osposobljavati učenike za praćenje njihova razvoja i napredovanja (samoprocjenjivanje). Nasuprot tomu, sumativno vrednovanje provodi se na kraju jednoga vremenskog razdoblja (primjerice na kraju polugodišta ili školske godine) te proučenih sadržajnih cjelina. Pritom se primjenjuju odgovarajuće tehnike i postupci poput testova znanja, skala sudova, procjena crteža, referata i drugih učeničkih programskih uradaka. Vrednovanje se može klasificirati prema svrsi i subjektima provođenja kao unutarnje i vanjsko. Unutarnje vrednovanje predstavlja strukturnu sastavnicu odgojno-obrazovnog procesa, ovakva razina postignuća iskazuje školskim ocjenama. Provode ga nastavnici zajedno s učenicima, prateći aktivnosti i utvrđujući rezultate ili ishode (postignuća) realiziranih ciljeva učenja u kognitivnom, psihomotoričkom i afektivnom području (Cindrić i sur., 2010). Unutarnje vrednovanje obuhvaća tri međusobno povezane etape:

1. Praćenje aktivnosti: u prvoj etapi tijekom školske godine, nastavnik osim što izražava učenikov uspjeh ocjenom, bilježi zapažanja o njegovim sposobnostima, interesima i potrebama. Na taj način nastoji uočiti učenikove kvalitete te područja u kojima pokazuje osobit napredak i razvoj. Bilješke su potrebne za planiranje i usmjeravanje učenikova razvoja, te za pedagošku intervenciju ako učenik ima teškoće.

2. Provjeravanje postignuća: u drugoj etapi nastavnik sustavno prikuplja podatke o rezultatima ili ishodima učenja koristeći tri tehnike provjeravanja:

Usmeno provjeravanje: uključuje učenikovo samostalno izlaganje, objašnjavanje, dokazivanje ili odgovaranje na nastavnikova pitanja,

Pisano provjeravanje: obuhvaća učenikove zadaće, kontrolne zadatke, zadatke objektivnog tipa, testove znanja i slično,

Praktično provjeravanje: odnosi se na učenikove crteže, modele, mape, grafičke prikaze i slične aktivnosti.

Nijedna tehnika provjeravanja ne smije dominirati u nastavnom procesu. Sve su međusobno ovisne i promjenljive te pomažu učenicima da se izraze na različite načine.

3. Ocjenjivanje učenikova postignuća: treća etapa uključuje ocjenjivanje učenikovih postignuća. Školska ocjena kao izraz postignuća treba biti sinteza dviju prethodnih etapa vrednovanja (praćenje i vođenje učenika te podaci prikupljeni različitim tehnikama provjeravanja). Ocjenjivanje mora biti sadržajno valjano, što znači da utvrđuje što učenik zna i kakve su njegove sposobnosti (Cindrić i sur., 2010, str. 207).

Kada govorimo o vanjskom vrednovanju, njegovu svrhu definiraju prosvjetne vlasti, stručnjaci, neovisni znanstveni instituti ili međunarodne ustanove i organizacije za odgoj, obrazovanje ili školstvo, poput OECD-a (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj) i UNESCO-a (Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu). Vanjskim vrednovanjem općenito se utvrđuje ostvarivanje širih društvenih i gospodarskih ciljeva te razina znanja, sposobnosti, vještina i vrijednosti. Međutim, svaki oblik vanjskog vrednovanja ima specifične ciljeve koje određuje vanjski provoditelj ili organizator. Najčešći oblici vanjskog vrednovanja uključuju: nacionalne ispite, državnu maturu, međunarodno vrednovanje postignuća pomoću PISA programa (Programme for International Student Assessment) (Cindrić i sur., 2010).

4.2.5 Razvoj modela odgojnoga partnerstva roditelja i škole

Odnosi između škole i obitelji imaju duboko ukorijenjenu povijest, s obzirom da su zahtjeve za suradnjom prvi postavili utjecajni pedagoški mislioci poput Pestalozzija i Komenskog. Međutim, tek u 20. stoljeću stvoreni su mogući uvjeti za stvarnu suradnju između roditelja i škole. Tradicionalno društvo razvijalo je školu kao zatvoreni tip institucije prema modelu birokratske organizacije, dok su se odnosi između obitelji i škole razvijali kao rivalski odnosi socijalizacijskih institucija (Mušanović, 1995, prema Relja, 2021). Današnji oblici suradnje

između obitelji i škole su raznoliki, a definirani su kroz različita teorijska utemeljenja kao i terminologiju. Stoga se u području suradnje škole i obitelji rabi niz različitih termina: uključivanje roditelja/obitelji, rad s roditeljima, obiteljska podrška, roditeljska participacija, uključenost korisnika, suradnja, partnerstvo. U našoj zemlji najčešće se koristi termin "suradnja s roditeljima", što obuhvaća proces međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja i druženja, s ciljem dijeljenja odgovornosti za dječji razvoj (Maleš, 1994 prema Relja, 2021).

Relja (2021, str. 48-49) ističe najčešće oblike suradnje roditelja i škole u pedagoškoj praksi:

Sudjelovanje roditelja u odgojno-obrazovnoj djelatnosti

- predavanja roditelja određene struke,
- predavanja u okviru profesionalne orijentacije,
- predavanja na razrednim satima,
- sudjelovanje i pomoć pri integriranim nastavnim danima/tjednima,
- pomoć u terenskoj nastavi,
- pomoć u organizaciji stručnih izleta i ekskurzija,
- pomoć u organizaciji školskih priredbi i sportskih natjecanja.

Uključivanje roditelja u savjetodavni rad

- predavanje roditelja određene struke,
- sudjelovanje u pedagoškim radionicama,
- predavanja stručnog suradnika,
- individualno savjetovanje roditelja,
- informativni pano za roditelje,
- organizacija tribina i škole za roditelje,
- školski list i pedagoška biblioteka.

Sudjelovanje roditelja u upravnim i drugim tijelima škole

- školski odbor,
- vijeće roditelja,
- različita povjerenstva u okviru određenih projekata.

Uključivanjem roditelja s visokom kompetentnošću koju su usvojili kroz radnu ulogu, poboljšava se povezanost sa školom koja omogućuje bolje sagledavanje školskih procesa i stvara otvoreniju i pozitivniju školsku atmosferu. Roditelji trebaju iskazati podršku i inicijativu školskom radu i djelovati odgojno na učenike. Savjetodavni rad za koji je odgovoran pedagog škole, obuhvaća planiranje i programiranje aktivnosti, pri čemu roditelji participiraju kao vanjski suradnici. U upravnim tijelima izabrani su predstavnici roditelja koji zastupaju stavove roditelja, procjenjuju rad škole i daju smjernice za razvojni plan škole te na taj način roditelji sudjeluju u samom odgojno-obrazovnom radu. Uloga pedagoga u suradnji roditelja i škole je planiranje, programiranje, organiziranje i često sudjelovanje u provedbi aktivnosti s roditeljima. Uloga pedagoga ostvaruje se kroz: neposrednu suradnju putem individualnog savjetodavnog rada, predavanja, pedagoške radionice, škole za roditelje, tribine, te posrednu suradnju koja podrazumijeva uključivanje roditelja u školske aktivnosti (nastava, razredni odjeli, izvannastavne aktivnosti, priredbe, sportska natjecanja i projekti) (Relja, 2021).

5. Temeljna nastavana umijeća

Suvremena škola postavlja pred nastavnike inovativne ciljeve, zahtijevajući njihovu kompetentnost i uspješno djelovanje na različitim razinama. Na jednoj razini, odgajanje se shvaća kao svjestan postupak razvijanja osobina ličnosti učenika, uzimajući u obzir njihove posebnosti, potrebe i dužnosti. Na drugoj razini, obrazovanje se shvaća kao proces razvijanja spoznajnih aktivnosti, tijekom kojeg učenici usvajaju znanja, izgrađuju svoje sposobnosti te stječu opće i posebne kompetencije (Previšić, 2007). Važnost kvalitete i procesa odgoja i obrazovanja te razvijanja potrebnih kompetencija nastavnika proizlazi iz njihove povezanosti s poboljšanjem odgoja, obrazovanja i razvoja kompetencija učenika (Jurić, 2007, prema Muller i sur., 2008).

Kyriacou (1995, str. 19-20) uvodi pojam nastavnih umijeća koja značajno doprinose uspješnoj nastavi, a mogu se sažeti na sljedeći način:

- Planiranje i priprema: umijeća potrebna za odabir predviđenih pedagoških ciljeva i rezultata i načina kako ih najlakše postići,
- Izvedba nastavnog sata: umijeća potrebna za uspješno uključivanje učenika u učenje, osobito u odnosu na kakvoću pouke,
- Vođenje i tijek nastavnog sata: umijeća potrebna za organizaciju aktivnosti za vrijeme nastave kojima se održava učenička pozornost, zanimanje i sudjelovanje,
- Razredni ugođaj: umijeća potrebna da bi se razvili i održali motivacija i pozitivni učenički odnos prema nastavi,
- Disciplina: umijeća potrebna da se održi red te da se riješe problemi učeničkog neposluha,
- Ocjenjivanje učeničkog napretka: umijeća potrebna da se ocijeni učenički napredak, a koja uključuju formativno (pomaže učenikovom razvitku) i sumativno (evidentira postignuća) ocjenjivanje,
- Osvrt i prosudba vlastitog rada: umijeća potrebna da se prosuđuje o vlastitoj nastavi kako bi se poboljšala.

Nastavnik stoga mora biti samouvjeren, srdačan, profesionalan, pokretljiv, koristiti humor i jasna pravila. Ta obilježja pomažu iskusnim nastavnicima brzo uspostaviti radni ugođaj i afirmirati se u razredu. Ulaskom u razred nastavnik unosi temeljna nastavna umijeća stečena obrazovanjem i iskustvom, kao i svoja osobna obilježja kroz neverbalnu komunikaciju. Neverbalna komunikacija naglašava, nadopunjuje i usklađuje verbalnu komunikaciju te je ključna za uspostavljanje odnosa u razredu (Tulić, 2020).

6. Nastava usmjerena na učenika

Prije objašnjenja pojma „nastava usmjerena na učenika“ potrebno je definirati i objasniti pojam nastave. Prema Matijević (2010) nastava je djelotvoran organizirani proces učenja i poučavanja ako su učenici aktivni, a nastavnici organiziraju raznovrsne metodičke scenarije i aktivnosti koje im omogućuju stjecanje kompetencija važnih za život i nastavak školovanja. Didaktička literatura s početka dvadeset i prvog stoljeća prepuna je sintagmi kao što su „nastava usmjerena na dijete“, „aktivno učenje“, „kurikulum usmjeren na dijete“ i sl. (Matijević, 2008, prema Matijević, 2010, str. 6). Uloga nastavnika je prije svega organizacija i vođenje nastave, koja će biti prilagođena potrebama i mogućnostima učenika. Potrebno je dobro poznavanje odgojno-obrazovnih ciljeva, te upotreba niza strategija poučavanja koje će olakšati učenicima zadovoljenje očekivanih ishoda učenja. Nastava se smatra uspješnom kada nastavnik poštuje već navedene strategije i ciljeve u odgojno-obrazovnom procesu, ali i svojom participacijom kroz motivaciju, fleksibilnost i spremnost za pružanje pomoći svojim učenicima, gdje i sam uči (Marcius Logožar, 2021). Nastavu označenu sintagmom „nastava usmjerena na učenika“ karakterizira aktivan učenik koji bi trebao biti aktivniji od nastavnika ili bar da parira nastavnikovoj aktivnosti. Učenici svojom aktivnosti pokazuju želju za učenjem, dok učenjem stječu određena iskustva. To nije moguće postići u nastavi gdje nastavnici imaju uloge predavača, demonstratora ili prikazivača (Matijević, 2010). U predavačko-prikazivačkoj nastavi učenici su ograničeni na sjedenje, slušanje i gledanje, premda dobar nastavnik atraktivnim predavanjem može potaknuti njihove misaone aktivnosti (Palekčić, 2002, prema Matijević, 2010). Takav oblik nastave ne može zadovoljiti biološke, socijalne ili samoaktualizirajuće potrebe učenika, niti njegovu znatiželju i želju za djelovanjem. U nastavi usmjerenoj na učenika potreban je nastavnik u ulozi mentora, suradnika i organizatora, a ne predavača (Matijević, 2010). Nastavnik mora posjedovati određene kompetencije koje mu omogućuju prilagodbu nastavnih strategija u skladu s potrebama učenika kako bi realizirao nastavu usmjerenu na učenika. Uvodi se koncept ”pedagoškog sadržaja znanja” koji uključuje duboko razumijevanje ne samo predmeta kojeg predaje već i način na koje učenici najbolje uče taj predmet. Ovo znanje omogućava nastavnicima prilagoditi metode poučavanja kako bi bile najučinkovitije ovisno o tipu učenika (Shulman, 1987). U izvješću Europske komisije (2013) istaknuta je važnost razvijanja nastavničkih kompetencija koje obuhvaćaju pedagoške, didaktičke, komunikacijske i refleksivne aspekte. Ove kompetencije su od ključnog značaja za stvaranje obrazovnog okruženja koje potiče aktivno sudjelovanje u učenju, kritičko razmišljanje i samostalnost učenika. Uloga nastavnika u nastavi usmjerenoj na učenika bitno

se mijenja u odnosu na tradicionalni model predavača.. Umjesto da bude primarni izvor informacija, nastavnik postaje facilitator koji usmjerava učenike, pruža im podršku i stvara okruženje u kojem mogu slobodno istraživati i učiti. Ovaj pristup naglašava potrebu za aktivnim slušanjem, prilagođavanjem nastavnih materijala, te pružanjem konstruktivne povratne informacije koja potiče daljnji razvoj učenika (Garrison i Vaughan, 2008). Felder i Brent (2005) ističu da razumijevanje različitih stilova učenja omogućava nastavnicima da prilagode svoju ulogu i strategije, pružajući fleksibilno i kreativno okruženje u kojem mogu brzo reagirati na potrebe učenika i omogućiti im autonomiju u učenju. Empirijska istraživanja potvrđuju učinkovitost nastave usmjerene na učenika. Freeman i sur. (2014) pokazali su da aktivno učenje koje je usko povezano s nastavom usmjerenom na učenika, značajno povećava uspjeh učenika u STEM područjima. Ovi rezultati ističu važnost nastavnikove uloge u stvaranju aktivnog i poticajnog okruženja za učenje. Nastava usmjerena na učenika predstavlja suvremeni obrazovni pristup koji stavlja učenika u središte obrazovnog procesa. Uspjeh ovog pristupa ovisi o sposobnosti nastavnika da prepozna i odgovori na individualne potrebe učenika, što zahtijeva specifične nastavničke kompetencije i promjenu uloge nastavnika iz predavača u vodiča. Kombinacija teorijskih osnova, nastavničkih kompetencija i prilagodbe uloge nastavnika omogućuje stvaranje obrazovnog okruženja koje potiče aktivno učenje, razvoj kritičkog mišljenja i autonomije učenika (Biggs & Tang, 2011; Freeman i sur., 2014; Shulman, 1987; Cindrić i sur., 2010). U sljedećim poglavljima biti će detaljno razrađeni suvremeni pristup nastavi, inovativne nastavne metode i strategije, projektna nastava, aktivna nastava, učenička motivacija te uloga medija u odgoju i obrazovanju s naglasak na nastavnu praksu usmjerenu na učenika.

6.1 Suvremeni pristup nastavi

Suvremena nastava definira se kao pristup obrazovanju koji se ističe cjelovitim razvojem učenika te korištenjem inovativnih metoda i tehnologija. Ovaj pristup nema za cilj samo prenošenje znanja nego i razvitak ključnih vještina kao što su kritičko mišljenje, kreativnost i socijalne vještine. Suvremena nastava koristi interaktivne metode umjesto tradicionalnog predavanja i pruža individualiziranu podršku za učenike koja potiče njihovu aktivnosti. Ovim pristupom omogućava se angažiranje učenika kroz različite aktivnosti, projekte i suradničke zadatke, pri čemu grade međuljudske odnose i stvaraju veze. Suvremena nastava prepoznaje različite potrebe učenika i prilagođava se njima primjenom specifičnih metoda i materijala, čime doprinosi stvaranju inkluzivnog obrazovnog okruženja. Cilj je stvoriti atmosferu u kojoj svi učenici mogu napredovati bez obzira na svoje početne sposobnosti i stilove učenja. (Tirri,

2021). Suvremena nastava temelji se na aktivnom učenju koje uključuje aktivno sudjelovanje učenika u diskusijama, zajedničko otkrivanje pravila i definicija kroz razgovor s nastavnikom, usmjereno čitanje radi pronalazjenja odgovora na određena pitanja te poticanje učenika na raspravu o određenim temama. Također se fokusira na rješavanje stvarnih ili simuliranih problema. Glavni cilj ovakve nastave je poticanje učenja kroz nastavne metode koje motiviraju i osnažuju učenike. Suvremeni pristupi nastavi naglašavaju važnost specifičnog odnosa između učenika i nastavnika, koji je usmjeren na motiviranje učenika i poticanje njihove samostalnosti. Krajnji cilj je razvoj samoreguliranog učenja, koje podrazumijeva razvoj učenikove osobnosti, individualnosti i originalnosti te poticanje osobne odgovornosti učenika za postignute rezultate. (Matijević, 2011). Ovakav oblik nastave predstavlja dinamičan proces koji je usmjeren na poticanje razvoja spoznajnih i intelektualnih sposobnosti učenika kroz sustavno organiziranje znanja. Ključna je misija suvremene nastave omogućiti učenicima da ne samo da otkrivaju i usvajaju znanje, već i da ga integriraju u cjeloviti i logički dosljedan sustav. Ovaj pristup podrazumijeva aktivno angažiranje učenika u procesu spoznavanja znanstvenih teorija i pojmova, potičući razvoj sposobnosti za znanstveno-teorijsko razmišljanje (Morin, 2002, prema Tot, 2010). Iako Gudjons još 1994. govori o ključnim karakteristikama suvremenog pristupa nastavi, njegova su promišljanja i dalje aktualna i recentna. Otvorenost u nastavi koja promovira aktivno učenje, fleksibilan kurikulum te općenito otvorenost škole obilježja su suvremenog pristupa nastavi. Glavno obilježje suvremene nastave je usmjerenost na učenika, pri čemu se posebna pažnja posvećuje njegovim potrebama i interesima. Ovaj pristup uključuje poticajnu sredinu za učenje, fleksibilnu organizaciju, kreativne i samostalne metode rada, sustavnu dokumentaciju rezultata učenja, planiranje dnevnih i tjednih aktivnosti, slobodan rad prema odlukama djece, projektnu nastavu i nastavna sredstva koja podržavaju različite oblike rada (Gudjons, 1994). Suvremena nastava koja se temelji na humanističkom pristupu usmjerena je na cjelovit razvoj djeteta te integrira obrazovne i odgojne aspekte. Fokusira se na povezivanje škole s stvarnim životom, gledajući na školu kao dio svakodnevnog života, a ne samo kao pripremu za budućnost. Ovakva nastava naglašava aktivno učenje koje je usmjereno na duboko razumijevanje svakog učenika te potiče učenje kroz otkrivanje, istraživanje i iskustvo (Rogers, 1969; Fink, 2003, 2013, prema Zelembroz i sur., 2022). Suvremeni pristup nastavi nije samo puko prenošenje informacija, već kompleksan proces koji podržava razvoj učenikovih kognitivnih sposobnosti, potičući ih na kritičko razmišljanje, samostalno zaključivanje i konstruktivno rješavanje problema. Ovaj pristup osnažuje učenike za suvremene izazove i priprema ih za aktivno sudjelovanje u globalnoj zajednici znanja (Tot, 2010). Individualizacija je ključni aspekt suvremenog pristupa nastavi jer omogućuje

prilagođavanje obrazovnog procesa specifičnim potrebama i sposobnostima svakog učenika. Nastavnici tako koriste različite metode kako bi podržali učenje učenika, uključujući predavanja, objašnjavanja, demonstracije, usmjeravanje i savjetovanje. Oni također mogu pomoći uklanjanjem prepreka koje stoje na putu uspješnom učenju. Kada se ove metode primjenjuju na diferenciranoj, individualnoj osnovi, možemo govoriti o individualiziranoj nastavi. Takav pristup osigurava da svaki učenik dobije podršku koja mu je potrebna za postizanje svog punog potencijala, čime se dodatno osnažuje njihovo samopouzdanje i motivacija za učenje (Romiszowski, 1994). Aktivno, kolaborativno i suradničko učenje isto tako čine ključni elementi suvremene nastave jer omogućuju holistički pristup obrazovanju koji se usredotočuje na učenikove potrebe i interese. Ovi pristupi promiču autonomiju učenika, potiču kritičko razmišljanje i stvaranje novih znanja kroz praktična iskustva. Uključivanje učenika u aktivne oblike učenja također im pomaže da razviju važne socijalne i emocionalne vještine, što je ključno za njihovo cjelokupno osobno i profesionalno sazrijevanje (Ljubac Mec, 2022). Nastavnici u suvremenoj nastavi komuniciraju s učenicima, potiču njihovo učenje i brinu o vlastitom profesionalnom razvoju. Moraju biti stručnjaci otvoreni za promjene, prilagoditi sadržaje suvremenim tehnologijama i kritički razmišljati. Također, trebaju surađivati s roditeljima i poštovati učenike kao ravnopravne partnere u obrazovanju. Nastavnik je stoga ključna figura koja podržava, motivira i doprinosi razvoju učenika, tražeći pravi put u suvremenom obrazovnom okruženju (Uršič, 2023). Uloga nastavnika u suvremenoj nastavi je raznovrsna i dinamična. Odgovornosti nastavnika obuhvaćaju planiranje, pripremu i evaluaciju cjelokupnog obrazovnog procesa. Nastavnici trebaju razumjeti razvojne karakteristike učenika i primjenjivati suvremene tehnike i tehnologije u poučavanju. Suvremeni nastavnici djeluju kao organizatori, inovatori, evaluatori, mentori i suradnici, doprinoseći razvoju učenika kroz aktivno i partnersko stjecanje znanja. Njihova sposobnost prilagodbe i kontinuiranog profesionalnog razvoja ključna je za uspješan obrazovni proces u današnjem društvu (Ćaro, 2017).

6.2 Nastavne metode i strategije

Nastavne metode su načini za ostvarenje željenih ciljeva učenja, obuhvaćajući organizaciju sadržaja, izvora, iskustava, komunikaciju i socijalnu interakciju. Ciljevi bez zadanih metoda su besmisleni, a metode bez jasne svrhe neefikasne. Pojedinačni metodički postupak ima smisla samo unutar cjelovite metode. Nema postoji jedna najbolja nastavne metode jer njihova vrijednost ovisi o ciljevima, sadržaju i nastavniku. Stoga je važno odabrati metode koje najbolje odgovaraju svakom nastavnom sadržaju kako bi se postigli optimalni rezultati. Kombiniranjem

i dopunjavanjem različitih metoda postiže se sve veća djelotvornost u nastavi (Cindrić i sur., 2010).

Malić i Mužić (1986) klasificirali su nastavne metode prema glavnom osjetilnom kanalu korištenom za prezentaciju i primanje sadržaja:

1. verbalne metode: usmeno izlaganje (predavanje, opisivanje, objašnjavanje, obrazlaganje), rad na tekstu, pisanje, razgovor (razvojni razgovor, diskusija),
2. vizualne metode: demonstracija, crtanje,
3. prakseološka metoda (stjecanje iskustva izravnim izvođenjem praktične radnje).

Poljak (1991) prema Cindrić i sur. (2010, str. 150) je metode razvrstao prema težini njihove primjene u nastavi, od najlakših do najzahtjevnijih:

1. metoda demonstracije,
2. metoda praktičnih radova,
3. metoda crtanja odnosno ilustrativnih radova,
4. metoda pismenih radova,
5. metoda čitanja i rada na tekstu,
6. metoda razgovora,
7. metoda usmenog izlaganja.

Ciljevi učenja usmjereni su na osposobljavanje učenika za samostalno učenje. Učenici trebaju primjenjivati učinkovite misaone modele, što se postiže različitim nastavnim strategijama. Ove strategije kombiniraju metode koje potiču aktivnost učenika i omogućuju im upravljanje vlastitim učenjem (Cindrić i sur., 2010). Mnogi autori različito definiraju i razvrstavaju nastavne strategije. Reece i Walker (1994) dijele strategije na rad u velikim grupama, malim grupama i individualni rad. S druge strane, Bognar i Matijević (2005) navode strategije poučavanja i učenja, doživljavanja, vježbanja i stvaranja. Prema Mijatović (2000) ističu se razlike između strategija gdje učenik aktivno sudjeluje uz podršku učitelja i strategija gdje je učenik pasivan. Postoje različite nastavne strategije, među kojima se ističu strategija učenja otkrivanjem i rješavanja problema, strategija interaktivnog učenja te strategija timskog rada. Odabir prikladnih strategija ključan je za razvoj kognitivnih, psihomotoričkih i afektivnih sposobnosti učenika. Škola bi trebala evoluirati od tradicionalnog učenja pamćenja prema

suvremenom učenju koje potiče aktivno razmišljanje i istraživanje znanja, umjesto pasivnog prihvaćanja informacija (Cindrić i sur., 2010).

6.3 Projektna nastava

Projekt u nastavi je ključan za postizanje ciljeva učenja, sastoji se od niza aktivnosti s jasno određenim rezultatima u zadanom vremenskom okviru. Svaki projekt ima definiran početak i kraj te se tako fokusira na konkretne rezultate. Projekti su izazovni i zahtijevaju različite vještine, a njihova uspješnost ovisi o pripremi nastavnika i aktivnoj provedbi učenika. Projekti mogu biti unutar jednog predmeta ili povezivati više predmeta kako bi se tema istražila iz različitih gledišta. Trajanje može varirati od kratkoročnih (mjesečnih) do dugoročnih (cjelogodišnjih projekata). Po završetku projekta provodi se evaluacija za procjenu uspješnosti i ostvarenih rezultata (Rašić, 2022). U projektnoj nastavi učenici aktivno sudjeluju u konkretnim aktivnostima. Nastava obuhvaća različite discipline i potiče učenike da koriste i proširuju svoja znanja i vještine. Ova vrsta nastave je fleksibilna i otvorena jer učenici imaju slobodu donošenja odluka tijekom procesa, a rezultati se razvijaju postepeno kroz nastavni rad. Projektna nastava je jedinstvena po tome što uspješno povezuje interese učenika s obrazovnim ciljevima (Mattes, 2007). Nastavnikova uloga je osmišljavanje aktivnosti, osiguravanje potrebnih resursa i pružanje podrške učenicima tijekom rada. Učenici samostalno analiziraju prikupljene podatke, izvode zaključke i prezentiraju ih. Ovakav pristup zadovoljava potrebu učenika za praktičnim radom, što rezultira trajnijim pamćenjem u odnosu na druge oblike nastave (Matijević, 2011).

Ciljevi projektne nastave:

- osamostaliti učenike u učenju/radu
- stvaralački ih probuditi
- samoobrazovati
- osposobiti ih za samostalno procjenjivanje postignutog uz samokritičnost

Etape projektne nastave:

- razgovor o temi, zajednički izbor teme i izrada cilja i rada,
- izbor problema proučavanja, izrada cilja rada vezanog uz problem proučavanja
- određivanje zadaća rada, podjela uloga
- izrada plana rada (akcijsko planiranje), određivanje vremena rada, mjesto rada,
- potrebnog materijala i pribora, određivanje sudionika rada

- ostvarivanje plana i programa rada projektne nastave
- prikaz rezultata rada
- vrednovanje rezultata rada

Tehnike rada:

- planiranje
- vremenski plan za neku aktivnost, tko će što raditi, kada, gdje i kako?
- prikazivanje i dokumentiranje
- izvještaj, igra po ulogama, foto zidovi, plakati, izrada informativnih listova, razrednih novina
- dobivanje informacija
- izrada upitnika, intervju, pribavljanje informacija putem pisane ili telefonske ankete,
- fotografiranje, korištenje leksikona, priručnika, enciklopedija, rječnika odnosno stručne literature i sl. (Matijević, 2011, str. 154-155)

Prednosti projektne nastave u odnosu na tradicionalnu uključuju zajednički rad na ostvarivanju ciljeva, gdje svaki učenik doprinosi prema svojim sposobnostima. Ono potiče veću aktivnost učenika i slobodniju komunikaciju među članovima skupine, što omogućava međusobno nadopunjavanje, podsjećanje na prijašnje gradivo i zajedničko postizanje rezultata. Projektna nastava također poboljšava odnose između učenika te između učenika i nastavnika. Učenici razvijaju socijalizacijske vještine, komunikaciju, toleranciju i smanjuju predrasude. Najveća prednost je timski rad koji jača samopoštovanje i samopouzdanje učenika, povećava njihovu motivaciju za rad i učenje. Znanja i metode stečene kroz projektnu nastavu pamte se dugotrajno, dok su stečene vještine i navike primjenjive su u svakodnevnom životu učenika (Mattes, 2007).

6.4 Aktivna nastava

Aktivna nastava usmjerena je na komunikaciju između učenika i nastavnika s fokusom na interaktivne metode koje se stalno integriraju u nastavni proces. U ovoj dinamici učenici često preuzimaju vodeću ulogu u nastavi, dok nastavnici imaju ulogu trenera koji usmjeravaju učenike prema stjecanju znanja. Cilj je stvoriti okruženje koje podržava nastavne aktivnosti i usklađuje ih s željenim ishodima učenja (Biggs i Tang, 2011). Cindrić i sur. (2010) navode kako je u središtu nastave učenik s naglaskom na iskustveno učenje i pozitivna iskustva, pri čemu aktivna nastava poboljšava obrazovne ishode omogućujući učenicima da aktivno konstruiraju svoje znanje, slobodno donose odluke i izražavaju se. Jedan od osnovnih principa

aktivne nastave je iskustveno učenje koje se temelji na ideji da učenici uče najbolje kada su izravno uključeni u aktivnosti koje zahtijevaju primjenu znanja u stvarnim situacijama. U tom kontekstu iskustveno učenje omogućava učenicima da izgrade svoje razumijevanje kroz refleksiju o vlastitim iskustvima, čime se potiče dublje razumijevanje i primjena znanja (Kolb, 1984, prema Gazibara, 2018). Gazibara (2018) ističe da aktivno učenje zahtijeva partnerski odnos između nastavnika i učenika koji se gradi na aktivnom sudjelovanju u planiranju, organizaciji i evaluaciji nastavnog procesa. Nastava usmjerena na učenika oslanja se na principe aktivne nastave te dodatno naglašava individualizaciju obrazovnog procesa. U ovom pristupu nastavni plan i program se prilagođava specifičnim potrebama, interesima i sposobnostima svakog učenika, čime se osigurava da svaki učenik ima priliku učiti na način koji najbolje odgovara njegovim osobnim stilovima učenja i obrazovnim ciljevima. Nastavnik u ovom kontekstu više nije samo predavač, već mentor i vodič koji podržava učenike u procesu autonomnog učenja i razvoja kritičkog mišljenja (Bognar, 2006, prema Grakalić Plenković, 2023). Aktivna nastava i nastava usmjerena na učenika predstavljaju komplementarne pristupe koji zajedno stvaraju dinamično i interaktivno obrazovno okruženje. Dok aktivna nastava omogućava učenicima da sudjeluju u svom obrazovanju na dublji i smisleniji način, nastava usmjerena na učenika osigurava da su te aktivnosti i metode usklađene s individualnim potrebama, stilovima učenja i obrazovnim ciljevima svakog učenika. Kroz ove pristupe nastavnici mogu stvoriti obrazovni proces koji ne samo da prenosi znanje, već i razvija ključne životne vještine i kompetencije (Biggs i Tang 2011; Grakalić Plenković, 2023).

6.5 Učenička motivacija

Motivacija učenika je važna za uspjeh u obrazovanju, ono je temeljni element koji podržava cjelokupni razvoj učenika, njihov akademski uspjeh i osobni rast. Nastavnici igraju ključnu ulogu u poticanju i održavanju motivacije kod učenika kroz stvaranje poticajnog i podržavajućeg okruženja za učenje. Najvažniji utjecaji na učeničku motivaciju su sljedeći faktori: unutarnja motivacija, vanjska motivacija i očekivanje uspjeha (Kyriacou, 1995). Unutarnja motivacija ili intrinzična motivacija obično je rezultat vlastitih interesa i preferencija. Učenici tako biraju aktivnosti koje ih zanimaju kako bi zadovoljili svoju znatiželju i interes. Kroz taj proces učenici razvijaju vještine i kompetencije, žele istražiti i naučiti nove do tad nepoznate i neotkrivene sadržaje. Često proces istraživanja za same učenike biva važniji od samog rezultata. Prednost unutarnje motivacije posebno se odlikuje u ustrajnosti i zadovoljstvu u postizanju cilja. Vanjsku (ekstrinzičnu) motivaciju, za razliku od unutarnje karakterizira vanjski utjecaj, obično je riječ o određenoj određenoj pozitivnoj ili negativnoj

posljedici. Pozitivne posljedice su primjerice pohvala ili priznanje koje nas ohrabruju, dok negativne pripisujemo lošoj ocjeni, opomeni i slično koje djeluju kao vrsta kazne. Tako učenike više ne zanima sami sadržaj ili aktivnost na nastavi već i što im ono donosi kao rezultat (Marentič Požarnik, 2020, prema Križaj Grušovnik, 2022). Zadnji faktor koji utječe na učeničku motivaciju je očekivanje uspjeha koji se odnosi na učenikov predosjećaj i prognozu kako će se snaći u određenoj situaciji. Učenici će se manje truditi oko preteških zadataka koji se njima čine ne rješivima, ali jednako tako neće se truditi ako su zadaci prelagani, najbolje učenicima pružiti izazovne zadatke koje mogu riješiti uz trud i interes. Najvažniji načini kojima nastavnici mogu pobuditi i privući učeničku motivaciju su već navedeni faktori koji utječu na motivaciju (unutarnja, vanjska motivacija i očekivanja uspjeha). Korištenje učeničke unutarnje motivacije uključuje odabir tema koje su povezane s njihovim životnim iskustvima i vjerojatno će ih zanimati, pružanje mogućnosti izbora te uključivanje novosti i raznolikosti kako bi se osigurala poticajna iskustva. Učeničku vanjsku motivaciju možemo koristiti povezujući trud i uspjeh s nagradama i povlasticama. Pritom je potrebno paziti na primjerenost nagrade i uvažavanje želja učenika kao i da ne dolazi do smanjenja unutarnje motivacije. Poticaji temeljeni na očekivanju uspjeha kod učenika osiguravaju da zadaci budu izazovni, ali ostvarivi dok se uzimaju u obzir njihove sposobnosti i predznanje (Kyriacou, 1995). Nastavnikova zadaća je stvarati pozitivno i poticajno okruženje te pažljivo pratiti učenikova postignuća svakodnevno. Motivirana djeca su ključ uspješnog odgojno-obrazovnog rada, dok je nastavnik odgovoran za odabir najučinkovitijih sredstava i metoda rada. U motiviranju djece ključno je pronaći pravu ravnotežu između vanjske i unutarnje motivacije (Križaj Grušovnik, 2022).

6.6 Mediji u odgoju i obrazovanju

Obrazovanje putem suvremenih interaktivnih medija je znatno učinkovitije od klasičnih, tradicionalnih metoda podučavanja. Digitalizirane informacije mogu se lakše obraditi uz pomoć slika, animacija i zvuka, omogućujući istovremeno angažiranje više osjetila i pružajući cjelovitu informaciju. Prednosti online sustava uključuju brzinu prijenosa informacija i mogućnost njihovog ažuriranja, dok raznovrsni mediji omogućuju bogat prijenos znanja. Budućnost obrazovnih sustava nalazi se u sposobnosti za samostalno učenje, ono se najbolje realizira putem e-učenja koje igra značajnu ulogu u procesu učenja i usavršavanja (Nadriljanski i sur., 2007). Obrazovna tehnologija obuhvaća programe, postupke i sredstva koja čine odgojno-obrazovni proces efikasnijim, ekonomičnijim, produktivnijim i jasnijim. U didaktici se poseban naglasak stavlja na nastavne medije koji posreduju između teme i radnog procesa učenika (Meyer, 2002, prema Cindrić i sur., 2010, str. 65). Nastavni mediji imaju dvije važne

uloge: kada služe kao izvor znanja ili kada su sredstvo za prijenos informacija. Podjelu medija čine dvije skupine prema izvoru informacija: personalni mediji gdje je izvor osoba poput nastavnika, te apersonalni mediji koji uključuju tehnička pomagala i uređaje. Apersonalni mediji se koriste kada učenici ne mogu dobiti informacije izravno. Razlikujemo tri skupine apersonalnih medija: auditivni mediji, vizualni mediji i audiovizualni mediji (Cindrić i sur., 2010). Auditivni mediji poput magnetofonskih zapisa i CD-ova igraju ključnu ulogu u suvremenom obrazovanju, posebice u nastavi jezika, glazbe i prirodoslovlja. Svaki audiozapis se mora oblikovati s ciljem da bude pedagoški efikasan za poticanje učenja i samostalnog stjecanja znanja. Često se kombiniraju s vizualnim materijalima kao što su flanelografi ili dijaprojektori kako bi se bolje prezentirali sadržaji. Vizualni mediji su potrebni u suvremenom obrazovanju jer olakšavaju postizanje nastavnih ciljeva. Vizualni mediji uključuju nastavne listiće, knjige, dijapozitive, modele, slajdove u PowerPoint prezentacijama i druge materijale. Važno je koristiti ih razumno izbjegavajući nepotrebnu tehnologiju. Prednost treba dati materijalima iz stvarnog svijeta, uz podršku raznih statičnih i dinamičnih medija kad je to pedagoški opravdano. Izraz "audiovizualni mediji" obuhvaća medije koji koriste i zvuk i sliku za komunikaciju. Televizijske emisije, zvučni nastavni filmovi i CD-ovi su primjeri ovih medija koji se koriste za obrazovanje. Treba balansirati njihovu upotrebu kako bi se izbjegla pretjeranost, ali i iskoristiti njihov potencijal na optimalan način u skladu s pedagoškim ciljevima i aktivnostima učenja (Matijević, 2005). Digitalni mediji imaju široku primjenu u obrazovanju, uključujući nastavne programe, baze podataka, alate, edukativne igre, eksperimente i simulacije, kao i kompleksna komunikacijska i kooperativna okruženja. Takva raznovrsnost omogućava brojne načine korištenja digitalnih medija u nastavi i raznovrsne nastavne aktivnosti. Digitalni mediji su postali neizostavni dio modernog društva, utječući na sve sfere života, od kulture i komunikacije do obrazovanja i poslovanja. Oni omogućuju nove metode učenja i podučavanja te zahtijevaju prilagodbu obrazovnih sustava, infrastrukture i osoblja. U školama nastavnici često vode uvođenje tehnoloških i pedagoških inovacija, uz podršku administracije koja osigurava potrebne resurse i strukture. Naglasak treba staviti na je stalno uključivanje nastavnika u edukacije čiji je cilj razvoj tehničkih i didaktičkih vještina (Nadrljanski i sur., 2007).

6.7 Socio-emocionalno okruženje

Socio-emocionalno okruženje odnosi se na kvalitetu međuljudskih odnosa i emocionalne klime unutar specifičnih konteksta kao što su obitelj, škola ili radno okruženje. Ovo okruženje ima ključnu ulogu u oblikovanju socijalnih i emocionalnih vještina pojedinca koje imaju bitan

utjecaj na njihov cjelokupni razvoj i dobrobit. Prema ekološkoj teoriji razvoja, razvoj djeteta rezultat je dinamične interakcije između pojedinca i višestrukih slojeva okruženja, od neposrednih, svakodnevnih iskustava unutar mikrosustava poput obitelji i škole, do šireg društvenog i kulturnog konteksta unutar makrosustava. U ovom okviru socio-emocionalno okruženje unutar mikrosustava kao što je obitelji i škole od presudne je važnosti za razvoj emocionalnih i socijalnih kompetencija (Bronfenbrenner, 1979). Školsko okruženje ima presudnu ulogu u razvoju socio-emocionalnih vještina učenika jer pruža kontekst u kojem učenici svakodnevno stječu iskustva i razvijaju svoje socijalne interakcije. Kroz interakciju s vršnjacima i nastavnicima, učenici uče prepoznavati i upravljati vlastitim emocijama, kao i razvijati empatične odnose s drugima. Prema tome, socio-emocionalno učenje nije samo dodatak obrazovnom procesu, već temeljni element koji doprinosi cjelokupnom akademskom uspjehu. Osim što poboljšava akademske rezultate, socio-emocionalno učenje potiče emocionalnu stabilnost, samosvijest i otpornost, što su ključni čimbenici za dugoročnu dobrobit i uspjeh učenika u životu (Zins i sur., 2004). Učionice koje potiču pozitivne socio-emocionalne odnose između nastavnika i učenika stvaraju okruženje u kojem se učenici osjećaju sigurno i podržano što dodatno potiče njihovu motivaciju i angažiranost (Pianta, Hamre i Allen, 2012). Interakcija s vršnjacima i nastavnicima u školskom okruženju može trajno utjecati na mentalno zdravlje i socio-emocionalni razvoj učenika (Roeser i Eccles, 2000). U takvom okruženju ključnu ulogu u socijalnim odnosima i akademskom uspjehu ima emocionalna inteligencija odnosno sposobnost prepoznavanja, upravljanja vlastitim emocijama te razumijevanja emocija drugih (Goleman, 1995, prema Mayer i Salovey, 1997). Emocionalna inteligencija se sve više prepoznaje kao bitan aspekt uspješnog socijalnog funkcioniranja i adaptacije u različitim okruženjima. Često emocionalna inteligencija može biti važnija od kognitivne inteligencije za postizanje uspjeha u životu. Socio-emocionalno okruženje koje promovira emocionalnu pismenost omogućava pojedincima da razviju vještine upravljanja stresom, empatije i međuljudskih odnosa (Goleman, 1995). Potreba za pripadanjem je osnovna ljudska motivacija koja se nalazi u srži našeg emocionalnog života. Kvalitetno socio-emocionalno okruženje koje uključuje podršku, prihvaćanje i pozitivne socijalne interakcije ključno je za zadovoljenje ove potrebe. Pružanje podrške i iskreno prihvaćanje doprinosi osjećaju sigurnosti i vrijednosti, dok pozitivne socijalne interakcije poboljšavaju socijalne vještine i stvaraju mrežu podrške (Baumeister i Leary, 1995).

7. Zaključak

U ovom radu su detaljno istražene i analizirane kompetencije koje su ključne za uspješno provođenje nastave usmjerene na učenika. Poseban naglasak stavljen je na pedagoške i didaktičke kompetencije, pri čemu su naglašene sve one dimenzije koje nastavnik mora razvijati kako bi bio uspješan u svojoj ulozi. Od osobnih i komunikacijskih, preko socijalnih i analitičkih, pa sve do emocionalnih i interkulturalnih kompetencija, jasno je da nastavnik danas mora biti svestran i prilagodljiv profesionalac sposoban odgovoriti na izazove suvremenog obrazovanja. Pedagoške kompetencije nastavnika predstavljaju osnovnu komponentu usmjerenog i učinkovitog podučavanja. Nastavnik koji posjeduje razvijene pedagoške kompetencije sposoban je prepoznati različite stilove učenja svojih učenika te na temelju toga prilagoditi metode i pristupe podučavanju. U tom smislu, ključno je razumjeti da svaki učenik ima individualne potrebe, interese i sposobnosti te da nastava koja je fleksibilna i prilagođena tim individualnim karakteristikama omogućava postizanje optimalnih obrazovnih ishoda. Nastavnik treba biti mentor i vodič kroz proces učenja, a ne samo prenositelj znanja, što zahtijeva sposobnost aktivnog slušanja, empatiju i osjetljivost na potrebe učenika. Didaktičke kompetencije nadopunjuju ovu pedagošku osnovu. Nastavnici s razvijenim didaktičkim kompetencijama mogu učinkovito planirati i organizirati nastavni proces na način koji osigurava visoku angažiranost učenika. Ovo uključuje korištenje različitih nastavnih strategija, poput problemskog učenja, projektne nastave te suradničkog učenja, koje omogućuju učenicima da aktivno sudjeluju u vlastitom obrazovanju. Didaktička kompetencija također podrazumijeva sposobnost evaluacije učenikovog napretka na način koji je konstruktivan i usmjeren na daljnji razvoj, a ne samo na ocjenjivanje postignutog znanja. Ova evaluacija mora biti holistička, uzimajući u obzir ne samo akademske, već i socijalne i emocionalne aspekte učenikovog razvoja. Uz pedagoške i didaktičke kompetencije važno je istaknuti i važnost socijalnih i komunikacijskih vještina. U nastavi usmjerenoj na učenika, komunikacija između nastavnika i učenika je od presudne važnosti. Nastavnici moraju biti sposobni stvoriti otvorenu i sigurnu komunikacijsku klimu u kojoj se učenici osjećaju slobodnima izraziti svoje ideje, postaviti pitanja i sudjelovati u diskusijama. Socijalne vještine nastavnika omogućuju mu da izgradi pozitivne odnose s učenicima, što dodatno motivira učenike i povećava njihovu angažiranost u nastavnom procesu. Ova dimenzija također obuhvaća razvoj partnerskog odnosa s roditeljima, što je ključni čimbenik u stvaranju podržavajućeg okruženja za učenika. Socio-emocionalno okruženje koje obuhvaća kvalitetu međuljudskih odnosa i emocionalne klime unutar specifičnih konteksta poput obitelji i obrazovnih institucija ima presudnu ulogu u

oblikovanju emocionalnih i socijalnih kompetencija pojedinca. Ovo okruženje doprinosi razvoju ključnih vještina potrebnih za uspjeh u akademskom i profesionalnom životu, ali igra i značajnu ulogu u osiguravanju emocionalne stabilnosti, samosvijesti i otpornosti. Inovativnost i fleksibilnost nastavnika čine još jedan ključni aspekt kompetencija potrebnih za nastavu usmjerenu na učenika. Suvremeni obrazovni proces zahtijeva stalnu prilagodbu novim tehnologijama, metodama i društvenim promjenama. Nastavnici koji su spremni prihvatiti inovacije i kontinuirano se usavršavati, stvaraju dinamično i relevantno obrazovno okruženje. Fleksibilnost je također važna u prilagodbi nastavnih planova i metoda kako bi se zadovoljile promjenjive potrebe učenika i obrazovnog sustava u cjelini. Zaključno, kompetencije nastavnika u nastavi usmjerenoj na učenika nisu samo tehničke vještine već odražavaju cjelokupan profesionalni i osobni razvoj nastavnika. One uključuju sposobnost prilagodbe, inovacije, empatije i komunikacije te zahtijevaju stalno usavršavanje i refleksiju. Uloga nastavnika u ovakvom sustavu je kompleksna i višestruka, ali je ključna za stvaranje obrazovnog okruženja koje ne samo da prenosi znanje, već i potiče učenike na razvoj kritičkog mišljenja, kreativnosti i drugih ključnih životnih vještina. Samo nastavnik koji je posvećen kontinuiranom osobnom i profesionalnom razvoju može u potpunosti ispuniti zahtjeve nastave usmjerene na učenika i time doprinijeti razvoju učenika u samostalne, odgovorne i kompetentne pojedince spremne za izazove budućnosti.

8. Popis literature

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). Open University Press.
- Bognar, L.; Dubovicki, S. (2012). Emocije u nastavi. *Croatian Journal of Education*, 14(1), 135-163.
- Bognar, L.; Matijević, M. (2005). *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole. Istraživanje razredno-nastavnog ozračja*. Zagreb: Alineja.
- Bouillet, D.; Poldrugáč, Z.; Ricijaš, N. (ur.) (2011). *Socijalna pedagogija - znanost, profesija i praksa u Hrvatskoj*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brebrić, Z. (2008). Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak: Časopis Za Interdisciplinarna Istraživanja u Odgoju i Obrazovanju*, 149(3), 296–311.
- Buble, M. (2011). *Poslovno vođenje*. Zagreb: Stega Tisak.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cindrić, M.; Miljković, D.; Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- European Commission. (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*.
- Felder, R. M., Brent, R. (2005). *Understanding Student Differences*. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.

Garrison, D. R., Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-Bass.

Gazibara, Senka (2018). »Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave«, doktorski rad, Zagreb: Filozofski fakultet.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.

Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.

Hrvatić, N.; Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 385-412.

Kurz, R.; Bartram, D. (2002). *Competency and Individual Performance : Modelling the World of Work*. In I. T. Robertson, M. Callinan and D. Bartram (Eds), *Organizational Effectiveness : The Role of Psychology* (pp. 225-255). Chichester : John Wiley.

Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Malić, J.; Mužić, V. (1986). *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.

Matijević, M. (1997). Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja. U: Vrgoč, H., Bošnjak, B. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi: zbornik stručno- znanstvenog skupa*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 33-44.

Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. U: *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike*. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga, str. 391-408.

Matijević, M. (2011). *Nastava usmjerena na učenika : prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*. Zagreb : Školske novine

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mattes, W. (2007). *Nastavne metode : 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak

McClelland, M. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.

Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: EDIP

Muller, F; Andreitz, I; Palekčić, M. (2008). Lehrermotivation – ein vernachlässigtes Thema in der empirischen Forschung. *Odgojne znanosti*. 10, 15; 61-78.

Nadrljanski, M.; Nadrljanski, Đ.; Bilić, M. (2007). Digitalni mediji u obrazovanju // 1. međunarodna znanstvena konferencija "The Future of Information Sciences (INFuture2007) : Digital Information and Heritage" : zbornik radova / Seljan, Sanja ; Stančić, Hrvoje (ur.). Zagreb: Odsjek za informacijske znanosti, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Središnji državni ured za e-Hrvatsku, Zagreb, str. 527-537

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). *Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions*. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). Boston, MA: Springer.

Previšić, V. (2007). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagoška istraživanja*, 4 (2), 179–187.

Previšić, V. (2013). Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu. Stručno znanstveni skup Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu, 10. susret pedagoga Hrvatske, Zadar, 13. - 16.10.2013.

Reece, I.; Walker, S. (1994). *Teaching, Training and Learning: A Practical Guide*. Durham: Business Education Publishers.

Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2000). *Schooling and Mental Health*. In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 135-156). Boston, MA: Springer.

Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Woodruffe, C. (1991). Competent by any other name. *Personnel Management*, 23 (9), 30-34.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press.

Online izvori

Chee Chou, S.; San Oo, P. (2012). Reflective thinking and teaching practices: a precursor for incorporating critical thinking into the classroom?. *International Journal of Instruction*, 5(1), 167-182; Preuzeto 19.6.2024. s <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/59759>

Ćaro, A. (2017). CONTEMPORARY FUNCTIONS OF TEACHERS. *KNOWLEDGE - International Journal*, 17(1), 57–63. Preuzeto 10.7.2024. s <http://ikm.mk/ojs/index.php/kij/article/view/5368>

Čilić, A. (2018) Čimbenici učinkovitosti škole. *Acta Iadertina*, 14 (2), str. 73-86. Preuzeto 27.6.2024. s <https://hrcak.srce.hr/199698>

Foro, D. (2015). Profesionalne kompetencije nastavnika u suočavanju sa stresnim situacijama u školi. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet Zagreb, Hrvatska. Preuzeto 21.6.2024. s <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5876/1/DR.SC.-08%20-%20FORO%20DIANA%20-%20Profesionalne%20kompetencije%20nastavni.pdf>

Gosarić, D. (2020). Utjecaj emocija u nastavi primarnog obrazovanja. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto 25.6.2024. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:324645>

Grakalić Plenković, S. (2023). Aktivno učenje i uloga nastavnika. *Hrvatski*, 21. (1), 9-28. Preuzeto 24.7.2024. s <https://hrcak.srce.hr/312776>

Hrvatić, N.; Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja, preuzeto 19.6.2024. s <https://hrcak.srce.hr/file/205419>

Jentsch, A.; König, J. (2022). Teacher Competence and Professional Development. Preuzeto 27.6.2024. s https://www.researchgate.net/publication/363911181_Teacher_Competence_and_Professiona_l_Development

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-91. Preuzeto 19.6.2024. s <https://hrcak.srce.hr/file/205883>

- Križaj Grušovnik, J. (2022). MOTIVACIJA UČENIKA. *Varaždinski učitelj*, 5 (8), 226-231. Preuzeto 9.7.2024. s <https://hrcak.srce.hr/266836>
- Loukas, A. (2007). What Is School Climate?. *Leadership Compass*, 5 (1), 1-3. Preuzeto 27.6.2024. s https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4pdf
- Ljubac Mec, D. (2022). AKTIVNO UČENJE U NASTAVNOM PROCESU. *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja*, 1 (1), 155-165. Preuzeto 10.7.2024. s <https://hrcak.srce.hr/281848>
- Markić, I. (2014). Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik*, 63 (4), 627-652. Preuzeto 20.6.2024. s <https://hrcak.srce.hr/136121>
- Marcuiš Logožar, K. (2021). Nastava na daljinu (online nastava) usmjerena na učenika. *Napredak*, 162 (3 - 4), 345-369. Preuzeto 9.7.2024. s <https://hrcak.srce.hr/267621>
- Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2), 27-39. Preuzeto 25.6.2024. s <https://hrcak.srce.hr/173978>
- Pongračić, L.; Marinac, A. M. (2020). Metoda refleksije kao metoda za unapređenje odgojno-obrazovnog procesa. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4 (4), 91-104. Preuzeto 20.6.2024. s <https://hrcak.srce.hr/file/365923>
- Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 165-174. Preuzeto 22.6.2024. s <https://hrcak.srce.hr/file/174499>
- Rašić, M. (2022). Projektna nastava u suvremenoj školi – stara inovacija. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 6. (6.), 89-99. Preuzeto 24.7.2024 s <https://hrcak.srce.hr/299826>
- Relja, J. (2021). Preduvjeti suradnje roditelja i škole. *Bjelovarski učitelj*, 26 (1-3), 46-62. Preuzeto 27.6.2024. s <https://hrcak.srce.hr/272560>
- Romiszowski, A. (1994). Individualization of Teaching and Learning: Where Have We Been; Where are We Going? *Journal of Special Education Technology*, 12(3), 182-194. Preuzeto 10.7.2024. s <https://doi.org/10.1177/016264349401200302>

Skupnjak, D. (2020). RJEŠAVANJE KONFLIKATA I VJEŠTINE ASERTIVNOSTI. *Varaždinski učitelj*, 3 (3), 98-116. Preuzeto 27.6.2024. s <https://hrcak.srce.hr/236779>

Tirri, K. (2021). *Contemporary teacher education: A global perspective—Introduction to a special collection of research. Education Sciences*, 11(7), 340. Preuzeto 24.7.2024. s <https://doi.org/10.3390/educsci11070340>

Tot, D. (2010). UČENIČKE KOMPETENCIJE I SUVREMENA NASTAVA. *Odgojne znanosti*, 12 (1 (19)), 65-78. Preuzeto 10.7.2024. s <https://hrcak.srce.hr/59600>

Troha, V. (2012). Odgojno značenje jezične kompetencije učitelja. *Hrvatski*, 10 (2), 59-70. Preuzeto 19.6.2024. s <https://hrcak.srce.hr/158008>

Tulić, E. (2020). NEVERBALNA KOMUNIKACIJA NASTAVNIKA KAO VID MOTIVACIJE UČENIKA. *Novi Muallim*, 21(81), 34–48. Preuzeto 24.7.2024. s <https://doi.org/10.26340/muallim.v21i81.1758>

Uršič, B. (2023). A teacher in a modern. Digitalni časopis: POGLED KROZ PROZOR. Preuzeto 24.7.2024. s <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/category/suvremena-nastava/>

Wang, M., Degol, J. (2016.) School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, str. 315-352. Preuzeto 27.6.2024. s <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=115295485&lang=hr&site=ehost-live>

Zelembrz, E., Žižanović, S. i Lukaš, M. (2022). Izvanučionička nastava u kurikulumima osnovnih škola. *Metodički ogledi*, 29 (1), 191-215. Preuzeto 24.7.2024. s <https://hrcak.srce.hr/279506>