

Pedagogija kao mehanizam razvoja: Sinteza Deweya i Eriksona za psihosocijalni rast

Autor: Davor Moravek

Abstract

This paper explores the deep synergy between John Dewey's progressive pedagogy and Erik Erikson's theory of psychosocial development. The central thesis is that Dewey's educational framework—centered on experience, problem-solving, and the democratic community—functions as a practical mechanism for developing the "ego virtues" (e.g., Purpose, Competence, Fidelity) that Erikson identified. The analysis maps Dewey's model to key school-age crises: Initiative vs. Guilt, Industry vs. Inferiority, and Identity vs. Role Confusion. The synthesis is then situated within a broader psychological context (compared to Piaget and Vygotsky) and its scientific foundations in modern neuroscience (embodied cognition and neuroplasticity) are explored. Finally, the paper examines practical models (e.g., the Bank Street approach), addresses key contemporary critiques (such as Cognitive Load Theory and E.D. Hirsch's "Core Knowledge"), acknowledges the framework's cultural limitations, and affirms its relevance for 21st-century education.

Keywords: progressive education, John Dewey, psychosocial development, Erik Erikson, whole-child education, pedagogy, ego strength, synthesis, identity, industry, neuroscience, embodied cognition, Cognitive Load Theory (CLT), E.D. Hirsch, Piaget, Vygotsky

Sažetak

Ovaj rad istražuje duboku sinergiju između progresivne pedagogije Johna Deweya i teorije psihosocijalnog razvoja Erika Eriksona. Polazna je teza da Deweyev obrazovni okvir – usredotočen na iskustvo, rješavanje problema i demokratsku zajednicu – funkcionira kao praktični mehanizam za razvijanje „snage ega“ (vrlina) koje je Erikson identificirao (npr. Svrha, Kompetencija, Vjernost). Analiza mapira Deweyev model na ključne školske krize: Inicijativa protiv Krivnje, Marljivost protiv Inferiornosti i Identitet protiv Konfuzije uloga. Rad zatim smješta ovu sintezu u širi psihološki kontekst (usporedba s Piagetom i Vygotskim) i istražuje njenu znanstvenu utemeljenost u suvremenoj neuroznanosti (tjelesna spoznaja i neuroplastičnost). Zaključno, ispituju se praktični modeli (npr. pristup Bank Street), adresiraju ključne suvremene kritike (poput Teorije kognitivnog opterećenja i Hirschove „kulturne pismenosti“), priznaju kulturna ograničenja okvira i potvrđuje njegova relevantnost za obrazovanje 21. stoljeća.

Ključne riječi: progresivno obrazovanje, John Dewey, psihosocijalni razvoj, Erik Erikson, cjelovita ličnost, pedagogija, snaga ega, sinteza, identitet, marljivost, neuroznanost, tjelesna spoznaja, Teorija kognitivnog opterećenja (CLT), E.D. Hirsch, Piaget, Vygotsky

Uvod: Definiranje Središnje Teze

Obrazovanje se u svojoj biti bavi fundamentalnim pitanjem: kako transformirati sirovi potencijal djeteta u cjelovitu, funkcionalnu i zrelu ličnost? Dok se kurikulumi često fokusiraju na akumulaciju znanja, dublji cilj uvijek ostaje razvoj karaktera, otpornosti i sposobnosti za smislen život u društvu. Ovaj izvještaj postavlja tezu da progresivna pedagogija Johna Deweya nije samo alternativna filozofija obrazovanja, već predstavlja nužni praktični i operativni mehanizam za uspješnu navigaciju kroz psihosocijalne krize koje je majstorski identificirao Erik Erikson.

Svrha ovog dubinskog istraživanja nije puka usporedba ova dva titana pedagogije i psihologije. Cilj je pružiti robusnu sintezu koja pokazuje kako Deweyev naglasak na iskustvu, demokratskoj zajednici i aktivnom rješavanju problema (npr. Tanner, 2011) pruža optimalno, strukturirano okruženje za razvoj onoga što Erikson naziva „snagom ega“ (*ego strength*) ili „vrlinom“ (*virtue*) (Orenstein & Lewis, 2024). Erikson briljantno definira što se mora dogoditi u svakoj fazi razvoja – koji se psihološki konflikti moraju riješiti. Dewey, s druge strane, pedantno opisuje kako stvoriti obrazovno okruženje koje taj proces omogućuje i potiče. Deweyeva pedagogija, tvrdi ovaj izvještaj, jest implementacija Eriksonove teorije u učionici.

Izvještaj će prvo uspostaviti temeljne principe Deweyevog progresivnog obrazovanja (Odjeljak 2) i Eriksonove mape psihosocijalnog razvoja (Odjeljak 3). Zatim će prijeći na središnju sintezu, mapirajući Deweyeve metode na ključne školske faze (Odjeljak 4). Nakon toga, sinteza će biti smještena u širi psihološki kontekst usporedbom s Piagetom i Vygotskim (Odjeljak 5), te će se istražiti njena znanstvena validacija (Odjeljak 6). Konačno, izvještaj će analizirati praktične modele (npr. Bank Street College), ponuditi uravnoteženu raspravu o suvremenim kritikama (Odjeljak 7) i potvrditi trajnu relevantnost ovog integriranog okvira (Odjeljak 8).

Temelji progresivizma: Pedagogija Johna Deweya

John Dewey, kao jedan od utemeljitelja filozofije pragmatizma (Ulusoy, 2022), revolucionirao je obrazovnu misao odbacivanjem krutih, autoritarnih metoda tradicionalnog obrazovanja. Njegova filozofija nije bila usmjerena samo na kognitivni prijenos znanja, već na razvoj cjelokupnog djeteta kao aktivnog sudionika u demokratskom društvu (Tanner, 2011).

Principi Iskustva: Interakcija i Kontinuitet

U svom ključnom djelu *Experience and Education* (Dewey, 1938), Dewey postavlja temeljnu tvrdnju: nije *svako* iskustvo edukativno. Neka iskustva mogu biti „misedukativna“, odnosno mogu zaustaviti ili iskriviti rast, učiniti osobu manje sposobnom za buduća iskustva ili je učiniti „arrestiranom na niskoj razini razvoja“ (Dewey, 1938). Da bi iskustvo bilo uistinu edukativno, ono mora zadovoljiti dva temeljna principa: interakciju i kontinuitet (Dewey, 1938).

Interakcija (Interaction): Ovaj princip se odnosi na dinamičku vezu između onoga što Dewey naziva „unutarnjim (mentalnim)“ i „objektivnim (vanjskim)“ uvjetima učenja. To znači da učenje nije ni čisto interni proces (kao što bi sugerirali idealisti) niti čisto vanjski (kao što bi sugerirali bihevioristi). Edukativno iskustvo nastaje na sjecištu potreba, interesa i kapaciteta pojedinca s materijalima i društvenim uvjetima okoline. Učenje je stoga, po Deweyu, „u suštini društveni proces“ (Dewey, 1916).

Kontinuitet (Continuity): Ovo je Deweyev princip rasta. On tvrdi da „svako iskustvo... uzima nešto iz onih koja su prošla i modificira na neki način kvalitetu onih koja dolaze“ (Dewey, 1938). Edukativno iskustvo je ono koje potiče znatiželju, jača inicijativu i stvara želju za daljnjim rastom. Misedukativno iskustvo, poput dosade ili neuspjeha koji izaziva osjećaj inferiornosti, „diskonektira“ osobu od budućeg učenja.

Pedagogija „učenja kroz rad“ (*Learning by Doing*)

Ova dva principa (interakcija i kontinuitet) čine temelj Deweyevog najpoznatijeg doprinosa: pedagogije „učenja kroz rad“ (*learning by doing*) (Tanner, 2011). Dewey je oštro kritizirao „tradicionalno obrazovanje“ koje je definirao kao pasivno, usmjereno na udžbenike i prenošenje „znanja i vještina određenih u prošlosti“ (Dewey, 1938). U tom modelu, učenik je poslušni primatelj, a ne aktivni sudionik.

Kao alternativu, Dewey je predložio kurikulum temeljen na (Tanner, 2011):

Praktični projekti (Hands-on projects): Učenici se bave smislenim zadacima koji zahtijevaju planiranje, istraživanje i stvaranje.

Integrirane tematske jedinice: Umjesto podjele znanja na izolirane predmete, kurikulum se fokusira na teme koje omogućuju integraciju matematike, povijesti, znanosti i umjetnosti.

Rješavanje problema i kritičko razmišljanje: Snažan naglasak stavljen je na razvoj ovih vještina umjesto na puko pamćenje.

Razumijevanje i djelovanje: Krajnji cilj učenja nije „puko znanje“ (*rote knowledge*), već sposobnost primjene tog znanja za razumijevanje svijeta i djelovanje u njemu (Tanner, 2011).

Važno je napomenuti da Deweyeva pedagogija redefinira pojam discipline. Dok je tradicionalna škola koristila „vanjsko diktiranje“ (Dewey, 1916), Deweyev model zahtijeva ogroman stupanj *unutarnje* discipline. Prevladavanje prepreka u složenom projektu, upornost u rješavanju problema i suradnja s drugima zahtijevaju višu razinu samokontrole i angažmana od pasivnog slušanja predavanja (Dewey, 1938).

Učionica kao Demokratska Zajednica

Za Deweya, obrazovanje i demokracija bili su neraskidivo povezani, što je i tema njegovog magnum opusa *Democracy and Education* (Dewey, 1916). Vjerovao je da obrazovanje nije samo „priprema za život“, već da je „obrazovanje život sam“ (Dewey, 1916). Ako je cilj društva demokracija, onda škola ne može biti autokratska institucija. Škola mora funkcionirati kao „mikro-društvo“ (Dewey, 1916), laboratorij u kojem djeca prakticiraju vještine potrebne za demokratsko građanstvo (Tanner, 2011).

To se postiže kroz (Tanner, 2011):

Grupni rad i kolaborativni projekti: Učenici uče kako uskladiti individualne ciljeve sa zajedničkim dobrom.

Obrazovanje za društvenu odgovornost: Kurikulum uključuje projekte koji povezuju učenike s njihovom zajednicom (*community service, service learning*).

Suradničko učenje: Umjesto natjecanja jednih protiv drugih, učenici surađuju u rješavanju problema.

Dewey je izričito kritizirao obrazovne modele koji, pod krinkom „društvenog organizma“, zapravo nameću „klasne razlike“ i uče pojedinca da prihvati „ograničeno mjesto i funkciju“ (Dewey, 1916). Njegova vizija bila je radikalno egalitarna: obrazovanje kao sredstvo za osiguranje da „svaki pojedinac ima adekvatnu priliku za vježbanje svojih kapaciteta“ (Dewey, 1916).

Uloga Učitelja kao Reflektivnog Vodiča (Facilitatora)

U ovom dinamičnom i društvenom okruženju, uloga učitelja se dramatično mijenja. Učitelj više nije „autoritet koji prenosi znanje“ (Ghassemi & Eslami, 2008) ili „diktator“ (Dewey, 1916). Umjesto toga, učitelj preuzima znatno složeniju ulogu „vodiča“ ili „facilitatora“ (Ghassemi & Eslami, 2008).

Detaljna analiza uloge „reflektivnog učitelja“, kako je opisano u istraživanju (Adentwi, 2020), pokazuje da učitelj mora biti:

Kreativni profesionalac: Posjeduje duboko „razumijevanje predmeta“ i „strast za znanjem“.

Dijagnostičar učenja: Posjeduje „razumijevanje procesa učenja“ i „interes za djecu pod svojom skrbi“.

Povezivač (Connector): Njegova ključna uloga je „povezati interese učenika“ kako bi se osigurao „intelektualni razvoj kroz obrazovna iskustva“.

Promotor kritičkog mišljenja: Učitelj stvara situacije koje „pružaju učenicima priliku za razmišljanje, refleksiju i učenje“.

Ova uloga zahtijeva od učitelja da bude „reflektivni praktičar“ (Adentwi, 2020), koji neprestano prilagođava proces učenja na temelju promatranja i interakcije, umjesto da slijepo slijedi unaprijed zadani plan.

Mapa razvoja: Eriksonove psihosocijalne faze

Dok je Dewey mapirao *pedagoški* krajolik, Erik Erikson je mapirao *psihološki*. Eriksonova teorija osam faza psihosocijalnog razvoja (npr. Knight, 2017) pruža sveobuhvatan okvir za razumijevanje kako se individualni identitet formira i razvija kroz cijeli životni vijek, kao odgovor na društvene i kulturne utjecaje (Knight, 2017).

Epigenetski Princip i Osam Faza

Eriksonova teorija, iako ukorijenjena u Freudovoj psihoanalizi, predstavlja značajan pomak s *psihoseksualnog* na *psihosocijalni* fokus (Knight, 2017). Za Eriksona, utjecaj društvenih interakcija i odnosa igra ključnu ulogu u razvoju.

Njegova teorija temelji se na onome što on naziva „epigenetski princip“ (Erikson, 1968). Ovaj princip sugerira da se ljudi razvijaju „u unaprijed određenom, sekvencijalnom poretku“ (Knight, 2017), pri čemu svaka faza razvoja predstavlja specifičan izazov ili krizu koja se mora riješiti prije nego što se pojedinac može uspješno premjestiti na sljedeću fazu (Erikson, 1968).

Ono što je ključno jest da su ishodi ovih faza kumulativni. Na primjer, pojedinac koji uspješno riješi prvu krizu (*Povjerenje protiv Nepovjerenja*) i stekne vrlinu „Nade“, nosi tu vrlinu *kao resurs* u sljedeću fazu (*Autonomija protiv Srama*). Suprotno tome, pojedinac koji razvije „Sram“ u Fazi 2 ulazi u Fazu 3 (*Inicijativa protiv Krivnje*) s psihološkim *deficitom*, što otežava preuzimanje

inicijative.

Kriza i Razvoj „Snage Ega“ (*Ego Strength*)

Svaka od osam faza definirana je „centralnim konfliktom“ ili „psihosocijalnom krizom“ (Orenstein & Lewis, 2024). Ova kriza predstavlja „prekretnicu“ u razvoju, gdje postoji potencijal za rast, ali i za ranjivost.

Kriza je definirana dvjema suprotstavljenim psihološkim tendencijama: jednom pozitivnom (sintoničkom) i jednom negativnom (distoničkom) (Orenstein & Lewis, 2024). Uspješno rješavanje ove krize ne znači potpunu eliminaciju negativne tendencije. Erikson (1968) je vjerovao da je zdrava ličnost ona koja postiže optimalnu *ravnotežu* između to dvoje.

Ako se kriza uspješno riješi – ako pojedinac postigne zdravu ravnotežu koja naginje prema pozitivnom ishodu – on razvija ono što Erikson naziva „snaga ega“ (*ego strength*) ili „vrlina“ (*virtue*) (Orenstein & Lewis, 2024). To je trajna psihološka snaga ili kvaliteta koja služi kao temelj za suočavanje sa sljedećim životnim izazovima.

Ako se konflikt ne riješi na zdrav način, mogu se razviti dva ekstremna stanja: „maladaptacija“ (previše pozitivnog) ili „malignitet“ (previše negativnog).

Pregled Faza s Fokusom na Ishode (Vrline)

Eriksonovih osam faza (prema Orenstein & Lewis, 2024; Knight, 2017) predstavljaju mapu razvoja ličnosti kroz cijeli životni vijek. Svaka faza kulminira stjecanjem temeljne psihološke snage (*vrline*):

Faza 1: Povjerenje protiv Nepovjerenja (0–18 mj.): Kroz dosljednu i respozivnu skrb, dojenče razvija povjerenje u svijet.

Vrlina: Nada (Hope)

Faza 2: Autonomija protiv Srama i Sumnje (2–3 god.): Dijete uči kontrolirati vlastito tijelo i izbore, razvijajući osjećaj neovisnosti.

Vrlina: Volja (Will)

Faza 3: Inicijativa protiv Krivnje (3–5 god.): Dijete počinje preuzimati inicijativu u igri i društvenim interakcijama.

Vrlina: Svrha (Purpose)

Faza 4: Marljivost protiv Inferiornosti (6–12 god.): Dijete ulazi u školu i suočava se s potrebom da postane kompetentno u vještinama koje društvo cijeni.

Vrlina: Kompetencija (Competence)

Faza 5: Identitet protiv Konfuzije Uloga (12–19 god.): Adolescent se bori s pitanjem „Tko sam ja?“ kako bi razvio stabilan osjećaj sebe.

Vrlina: Vjernost (Fidelity)

Faza 6: Intimnost protiv Izolacije (20–40 god.): Mlada odrasla osoba traži duboke, predane odnose.

Vrlina: Ljubav (Love)

Faza 7: Generativnost protiv Stagnacije (40–65 god.): Odrasla osoba osjeća potrebu da doprinese svijetu (kroz rad, obitelj, mentorstvo).

Vrlina: Briga (Care)

Faza 8: Integritet Ega protiv Očaja (65+ god.): Pojedinaac se osvrće na svoj život s osjećajem ispunjenja ili žaljenja.

Vrlina: Mudrost (Wisdom)

Za potrebe ovog izvještaja, sinteza s Deweyevom pedagogijom bit će primarno usmjerena na Faze 3, 4 i 5, koje obuhvaćaju predškolsku, osnovnoškolsku i srednjoškolsku dob.

Središnja sinteza: Deweyeva pedagogija u službi Eriksonovih faza

Ako je Eriksonova teorija *dijagnoza* razvojnih potreba djeteta u svakoj fazi, Deweyeva pedagogija je *recept* – specifičan pedagoški pristup koji izravno adresira te potrebe. Ovaj odjeljak analizira kako Deweyevi mehanizmi služe kao alat za uspješno rješavanje Eriksonovih kriza u školskim godinama.

Faza 3 (Inicijativa protiv Krivnje) i Dječji Vrtić

Eriksonov Zadatak (3–5 godina): U ovoj fazi, psihosocijalna kriza je između *inicijative* i *krivnje*. Dijete mora razviti vrlinu „Svrhe“ (Orenstein & Lewis, 2024). To se postiže kada se djetetu dopusti da „donese odluke i provede ih, primarno kroz aktivnosti igre“ (DeWitt, 2017). Uloga odgajatelja i roditelja je ključna: oni moraju „ohrabriti, podržati i voditi djetetove vlastite inicijative i interese“ (Orenstein & Lewis, 2024). Ako se djetetova inicijativa stalno guši, kritizira ili kažnjava, ono razvija osjećaj „Krivnje“, što dovodi do inhibicije i straha od preuzimanja rizika (Orenstein & Lewis, 2024).

Deweyev Mehanizam: Deweyeva filozofija za rani odgoj inzistira na kurikulumu koji se temelji na „interesima djeteta“ (Mooney, 2013). Njegov pristup „učenja kroz rad“ u ovoj fazi manifestira se kroz *hands-on* aktivnosti poput „dramske igre, gline, slagalica i kockica“ (Mooney, 2013). Učitelj djeluje kao „facilitator“, a „dijete postavlja tempo učenja“ (Mooney, 2013).

Sinteza: Sinergija je ovdje savršena. Tradicionalna učionica, koja zahtijeva mirno sjedenje, tišinu i praćenje vanjskih uputa, sustavno guši dječju inicijativu i generira „krivnju“. Takvo okruženje šalje poruku da su djetetovi unutarnji impulsi (njegova inicijativa) „loši“ ili „ometajući“. Deweyeva progresivna učionica (DeWitt, 2017) čini suprotno: ona dječju inicijativu i interes vidi kao *početnu točku* učenja, a ne kao *ometanje*. Aktivnim poticanjem djeteta da istražuje vlastite ideje, Deweyev model izravno gradi psihološki resurs koji Erikson naziva „Svrha“.

Faza 4 (Marljivost protiv Inferiornosti) i Osnovna Škola

Ovo je možda najvažnija sinteza za obrazovnu praksu, jer Faza 4 (6–12 godina) koincidira s ključnim godinama formalnog školovanja.

Eriksonov Zadatak (6–12 godina): Psihosocijalna kriza je između *marljivosti* i *inferiornosti*. Dijete mora razviti temeljnu vrlinu „Kompetencije“ (Orenstein & Lewis, 2024). Ulaskom u školu, dijete se prvi put sustavno „uspoređuje sa svojim vršnjacima“ (Sharman, Miah, & Sharman, 2024). Njegov svijet se širi izvan obitelji, a učitelji i vršnjaci postaju ključni izvori samopoštovanja. Dijete „osjeća potrebu da osvoji odobravanje demonstriranjem specifičnih kompetencija koje društvo cijeni“ (npr. čitanje, pisanje, matematika, sport) (Sharman et al., 2024).

Kriza: Središnja kriza je „strah od neuspjeha“ (Sharman et al., 2024). Ako dijete stalno doživljava neuspjeh, ako „dobije malo ili nimalo ohrabrenja“ od roditelja ili učitelja, ili ako su standardi nerazumno visoki ili niski, ono će razviti dubok osjećaj „sumnje u svoje sposobnosti“ i „osjećaj inferiornosti“ (Orenstein & Lewis, 2024). Ovaj osjećaj inferiornosti može dovesti do „Inercije“

(*inertia*) – maligniteta u kojem dijete jednostavno prestaje pokušavati.

Deweyev Mehanizam: Ovdje sinergija postaje najočitija. Deweyeva pedagogija (npr. u obliku projektnog učenja, PBL) jest sustav dizajniran za razvoj kompetencija kroz *hands-on* projekte, „integrirane tematske jedinice“ i „rješavanje problema“ (Hedge & Cassidy, 2009).

Redefiniranje Fokusa: Deweyevo „aktivno učenje“ prebacuje fokus s *pamćenja* (gdje je lako biti „inferioran“ ako ne možete zapamtiti činjenicu) na *proces* (gdje se cijeni „marljivost“ – trud i upornost).

Uloga Učitelja: Učitelj kao facilitator (Adentwi, 2020) ključan je za poticanje „kompetencije“. Podrška učitelja i roditelja kroz „pohvalu za postignuća“ i „ohrabrenje“ (Sharman et al., 2024) je ono što gradi osjećaj kompetencije. Učitelj u Deweyevom modelu hvali *napor* („marljivost“), a ne samo točan odgovor.

Redefiniranje Neuspjeha (Ključna Sinteza): Najvažniji doprinos Deweyevog okvira Eriksonovo Fazi 4 jest *redefiniranje neuspjeha*. U tradicionalnom modelu (Yang, 2011), neuspjeh (npr. loša ocjena na testu) je konačan i izravno vodi u osjećaj inferiornosti. U Deweyevom modelu iskustvenog učenja (Dewey, 1916), neuspjeh ne postoji u tom obliku. Dewey piše da „raditi“ (*doing*) postaje „pokušaj“ (*a trying*), a „podvrgavanje“ (*undergoing*) posljedicama postaje „instrukcija“ (*instruction*) – „otkriće veze stvari“. Neuspjeli eksperiment nije kraj; on je *najvrjedniji dio učenja* jer pruža podatke za refleksiju. Na primjer, ako učenikov projekt izgradnje mosta od špageta propadne, učitelj u Deweyevom modelu ne daje ocjenu 'neuspjeh' (što potiče inferiornost). Umjesto toga, postavlja pitanja (potičući 'marljivost'): 'Što smo naučili iz ovoga? Gdje je točno struktura popustila? Kako bismo to mogli popraviti u idućem pokušaju?' Time što neuspjeh čini nužnim i očekivanim dijelom procesa učenja, Deweyeva pedagogija cijepi dijete protiv osjećaja inferiornosti i izravno gradi „marljivost“.

Faza 5 (*Identitet protiv Konfuzije Uloga*) i Adolescencija

Eriksonov Zadatak (12–19 godina): Adolescent ulazi u turbulentnu fazu „krize identiteta“ (Arseth, Borgen, & Bøe, 2022). Kriza je između *identiteta* i *konfuzije uloga*, a cilj je razviti vrlinu „Vjernosti“ (Orenstein & Lewis, 2024). „Vjernost“ znači biti vjeran sebi, svojim vrijednostima i svojim vezama. Da bi to postigao, adolescent mora integrirati sve što je naučio o sebi u prethodnim fazama i stvoriti „percepciju istosti i kontinuiteta svog postojanja u vremenu i prostoru“ (Schwartz, Meca, & Rybak, 2025). On mora „ploviti između želje za jedinstvenošću i želje za pridruživanjem značajnim društvenim grupama“ (Arseth et al., 2022).

Deweyev Mehanizam: Ovdje na scenu stupa Deweyeva „demokratska učionica“ (Pearl i di Zerega, 2015). U ovoj fazi, ključni Deweyevi alati su „kolaborativni projekti“, „obrazovanje za društvenu odgovornost“ i „integracija projekata u zajednici“ (Pearl & di Zerega, 2015).

Sinteza (Psihosocijalni Moratorij): Erikson (1968) je teoretizirao da adolescenti trebaju „psihosocijalni moratorij“ – sigurno, prijelazno razdoblje u kojem mogu eksperimentirati s različitim ulogama, ideologijama i načinima života bez trajnih posljedica. Deweyeva kolaborativna učionica funkcionira *upravo* kao taj moratorij.

Kroz grupne projekte, rasprave i projekte u zajednici, adolescenti testiraju svoje vrijednosti, preuzimaju različite uloge (vođa, istraživač, medijator, kritičar) i uče kako se njihov „individualni kapacitet“ (Dewey, 1916) uklapa u „društvenu organizaciju“ (Dewey, 1916).

Istraživanja o „učeničkom glasu“ (*student voice*) potvrđuju da kada se učenici osjećaju uključeno u donošenje odluka, razvijaju veću autonomiju i vodstvo (npr. Mitra, 2009). Tretirajući ih kao odgovorne pojedince sposobne za rješavanje stvarnih problema, Deweyev model im pomaže

transformirati „konfuziju uloga“ u pozitivan, integriran identitet i pronaći „Vjernost“.

Tabela 1: Sintetički okvir Dewey–Erikson: Pedagoške intervencije za psihosocijalne ishode (Faze 3–5)

Eriksonov a Faza (Kriza)	Psihosocijalna Vrlina (Ishod)	Deweyeva Pedagoška Metoda (Mehanizam)	Uloga Učitelja (Facilitacija)
Faza 3: <i>Inicijativa protiv Krivnje</i> (3– 5 god.)	"Svrha (Purpose)" (Orenstein & Lewis, 2024)	"Učenje temeljeno na dječjim interesima, <i>hands- on</i> istraživanje, dramska igra. (Mooney, 2013)"	"Poticanje znatiželje, pružanje bogatog okruženja za istraživanje, vođenje dječje inicijative. (Orenstein & Lewis, 2024; Adentwi, 2020)"
Faza 4: <i>Marljivost protiv Inferiornosti</i> (6–12 god.)	"Kompetencija (Competence)" (Sharman et al., 2024)	"Projekti temeljeni na rješavanju problema (PBL), grupni rad, „učenje kroz rad“, redefiniranje neuspjeha kao „instrukcije“. (Hedge & Cassidy, 2009; Dewey, 1916)"	"Vodič u procesu, ohrabruje trud i upornost („marljivost“) unatoč neuspjehu, pruža konstruktivnu povratnu informaciju. (Sharman et al., 2024)"
Faza 5: <i>Identitet protiv Konfuzije Uloga</i> (12– 19 god.)	"Vjernost (Fidelity)" (Orenstein & Lewis, 2024)	"Demokratska učionica kao zajednica, kolaborativni projekti, „psihosocijalni moratorij“. (Pearl & di Zerega, 2015; Arseth et al., 2022)"	"Moderator diskusije, pomaže učenicima da povežu učenje sa „stvarnim životom“, tretira ih kao odgovorne pojedince. (Mitra, 2009)"

Komparativna Analiza Psiholoških Temelja

Temeljna sinteza Dewey–Erikson počiva na specifičnim psihološkim pretpostavkama. Kako bi se izbjegla teorijska izolacija, ovaj odjeljak smješta sintezu u širi kontekst usporedbom s drugim ključnim razvojnim teorijama koje su oblikovale obrazovanje.

Kognicija vs. Psihosocijalni razvoj: Piaget i Erikson

Jean Piaget i Erik Erikson opisuju paralelne, ali međuvodne linije razvoja. Piagetova teorija kognitivnog razvoja bavi se time *kako djeca misle* (razvoj logike i kognitivnih shema), dok se Eriksonova teorija bavi se time *kako se djeca socijalno osjećaju* (razvoj identiteta i osobnosti) (Crain, 2010).

Njihova međuovisnost najočitija je u Fazi 4 (*Marljivost protiv Inferiornosti*). Eriksonova kriza „marljivosti“ (cca 7–11 godina) zahtijeva od djeteta da postane „kompetentno“ u školskim zadacima. Ova dob se precizno poklapa s Piagetovom „Konkretnom operativnom fazom“ (Crain, 2010). Da bi dijete uspješno riješilo Eriksonovu psihosocijalnu krizu (npr. da bi uspješno dovršilo Deweyev PBL projekt), ono *mora* posjedovati kognitivne alate koje opisuje Piaget: sposobnost logičkog razmišljanja o konkretnim događajima, klasifikaciju i serijaciju.

Stoga, Piagetova teorija definira *kognitivne alate* koji su djetetu potrebni da bi riješilo *psihosocijalne probleme* koje postavlja Erikson, a sve unutar *pedagoškog okruženja* koje strukturira Dewey.

Mentor vs. Facilitator: Vygotsky i Dewey

Lev Vygotsky i John Dewey često se svrstavaju zajedno pod pojam „socijalnog konstruktivizma“, ali impliciraju različite uloge učitelja (Mayer, 2008). Pristup Vygotskog nudi *sigurniji* put do Eriksonove „kompetencije“ (Faza 4), dok Deweyev pristup nudi bolji alat za istraživanje „identiteta“ (Faza 5). Cjelovita pedagogija bi, stoga, trebala biti razvojno prilagodljiva (vidi Tabela 2).

Tabela 2: Usporedba psiholoških temelja i uloga učitelja

Teoretičar	Ključni Koncept	Uloga Učitelja	Primarna Svrha	Relevantna Eriksonova Faza
Jean Piaget	"Kognitivni konstruktivizam (Faze) (Crain, 2010)"	"Promatrač; Pruža materijale"	"Razvoj logičkog mišljenja"	"Neizravno (pruža kognitivne alate za Fazu 4)"
Lev Vygotsky	"Socijalni konstruktivizam (ZPD) (Vygotsky, 1978)"	"Mentor ; Pruža „skele“ (<i>scaffolding</i>)"	"Prijenos kulturnih vještina; majstorstvo (Mayer, 2008)"	"Faza 4 (Marljivost)"
John Dewey	"Pragmatizam; Iskustveno učenje (Dewey, 1916)"	"Facilitator ; Stvara demokratsko okruženje"	"Rješavanje problema; reforma kulture"	"Faza 5 (Identitet)"

Znanstvena Validacija: Mehanizmi Učenja

Zašto je Deweyev pedagoški model „učenja kroz rad“ toliko učinkovit? Suvremena neuroznanost i kognitivna znanost pružaju snažan, biološki utemeljen odgovor koji potvrđuje Deweyeve filozofske intuicije. Mehanizam leži u dva ključna koncepta: tjelesnoj spoznaji i neuroplastičnosti ovisnoj o iskustvu.

Tjelesna Spoznaja (*Embodied Cognition*)

Deweyeva središnja ideja, „učenje kroz rad“ (*learning by doing*), dugo je smatrana samo pedagoškom preferencijom. Međutim, teorija „tjelesne spoznaje“ (*embodied cognition*) tvrdi da kognicija nije odvojeni, apstraktni proces (poput softvera na računalu), već je fundamentalno *utemeljena* u tjelesnim stanjima, motoričkom sustavu i perceptivnim interakcijama s okolinom (Antonenko, Paas, & Grabner, 2012).

Istraživanja potvrđuju da *fizičko djelovanje* utječe na apstraktno razumijevanje; na primjer, motorički trening ili čak samo gestikuliranje rukama može olakšati učenje i rješavanje složenih problema (npr. iz matematike ili fizike) (Antonenko et al., 2012). Dewey je bio biološki u pravu: fizičko „raditi“ (*doing*) izravno pomaže mentalnom „razumijevanju“ (Schenck & Cruickshank, 2015).

Neuroplastičnost i Uloga Refleksije

Deweyeva „teorija iskustva“ (1938) temeljila se na ideji da svako iskustvo *mijenja* osobu koja ga proživljava. Danas znamo da je „neuroplastičnost ovisna o iskustvu“ (*experience-dependent neuroplasticity*) biološki mehanizam koji stoji iza Deweyevog koncepta (Kolb & Kolb, 2017). Učenje fizički mijenja strukturu i funkcionalnu organizaciju mozga, stvarajući nove neuronske veze (Goldberg, 2022).

Međutim, Dewey je slavno primijetio: „Ne učimo iz iskustva. Učimo iz *reflektiranja* na iskustvo“ (citirano u Kolb & Kolb, 2017). Neuroznanost sada objašnjava zašto je ta refleksija ključna. Refleksija (koja čini srž Kolbovog ciklusa iskustvenog učenja) nije pasivna. To je aktivan kognitivni proces kojim mozak traži „uzorke“ (*patterning*) i „konstruira značenje“ (*constructing meaning*) iz sirovih podataka iskustva (Eyler, 2018). Refleksija konsolidira sjećanje, povezuje nove informacije s postojećim znanjem i stvara „višestruke putove“ do informacija, čineći ih dostupnijima za buduću primjenu.

Ova otkrića pružaju biološki imperativ za Deweyevu pedagogiju. Deweyev naizgled sporiji proces (iskustvo + refleksija) superiorniji je za postizanje dubokog razumijevanja i prijenosa znanja, jer gradi jače, otpornije i bogatije umrežene neuronske strukture.

Implikacije, Kritike i Suvremeni Kontekst

Teorijski okvir mora biti provjerljiv u praksi i otporan na kritike. Ovaj odjeljak analizira primjenu Dewey–Erikson okvira, uravnoteženo se suočava s njegovim ključnim suvremenim izazovima i potvrđuje njegovu važnost.

Model u Praksi: Pristup „Developmental-Interaction“ (Bank Street)

Najistaknutiji i najtrajniji primjer sinteze Dewey–Erikson u praksi jest „Developmental-Interaction Approach“ (DIA), filozofija koju je razvio i primjenjuje *Bank Street College of Education* (Nager & Shapiro, 2007). Ovaj pristup, koji je evoluirao iz Deweyevog progresivnog obrazovanja, eksplicitno se definira kao sinteza „progresivnog obrazovanja“ (Dewey) i „razvojne psihologije“ (uključujući teorije Piageta i Eriksona) (Nager & Shapiro, 2000).

DIA model u praksi (Gordon & Browne, 2016):

Koristi Deweyeve Metode: Okruženje je organizirano u „centre za učenje“ (umjetnost, znanost, blokovi, dramska igra). Naglasak je na Deweyevom „učenju kroz rad“ i aktivnom stjecanju znanja kroz iskustvo.

Cilja na Eriksonove Ishode: Pristup se fokusira na razvoj „cjelovitog djeteta“ (fizički, emocionalno, socijalno i mentalno). Ciljevi su eksplicitno eriksonovski: „razvoj kompetencije, osjećaja autonomije i individualnosti, i društvene povezanosti“ (Gordon & Browne, 2016).

Bank Street (DIA) stoga nije samo „inspiriran“ ovim teorijama; on je njihova namjerna i sustavna integracija. On služi kao živi, desetljećima dug dokaz da se Deweyeva pedagogija može koristiti kao mehanizam za postizanje Eriksonovih razvojnih ciljeva (Shapiro & Biber, 1972).

Suvremeni Izazovi i Rješenja Okvira

Umjesto apologetske obrane Deweya, zrelija analiza zahtijeva suočavanje s legitimnim kritikama progresizma. Dvije najsnažnije suvremene kritike dolaze iz tabora usmjerenih na *znanje* (Hirsch) i *učinkovitost* (CLT).

Izazov „Znanja“: E.D. Hirsch vs. Dewey

Temeljni sukob leži u svrsi obrazovanja. Za E.D. Hirscha (utemeljitelja „Core Knowledge“), cilj je *prijenos znanja* i postizanje „kulturne pismenosti“ – zajedničkog tijela činjenica nužnog za sudjelovanje u društvu (Hirsch, 1988). U ovom modelu, učitelj je autoritet koji prenosi sadržaj. Za Deweya, cilj je *konstrukcija iskustva* i razvoj „vještina“ – kritičkog razmišljanja i rješavanja problema (Dewey, 1916).

Ova lažna dihotomija („znanje vs. vještine“) rješava se priznavanjem da je oboje nužno. Hirsch (1988) je u pravu da kritičko razmišljanje (Deweyeva vještina) zahtijeva materijal *o kojem* se razmišlja (Hirschovo znanje).

Izazov „Učinkovitosti“: Teorija kognitivnog opterećenja (CLT)

Teorija kognitivnog opterećenja (CLT) tvrdi da su „minimalno vođene“ metode – što uključuje čisto „učenje otkrivanjem“ (*discovery learning*) ili loše strukturiran PBL – neučinkovite za *početnike* (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006).

Argument je da ove metode *preopterećuju radnu memoriju* učenika. Od početnika se traži da istovremeno uči nove koncepte i primjenjuje ih u složenom problemu, što premašuje kognitivni kapacitet i sprječava učenje (Kirschner et al., 2006). Za početnike, CLT zagovara „*izravnu, eksplicitnu poduku*“ (*Direct Instruction - DI*) kao superiornu metodu za izgradnju temeljnih shema u dugoročnom pamćenju (Sweller, 2009).

Rješenje: Hibridni Pedagoški Model

Ovi izazovi ne poništavaju Dewey–Erikson sintezu; oni je usavršavaju. Rješenje leži u hibridnom modelu koji prepoznaje da su *obje* strane u pravu, ali u različitim fazama procesa učenja, što je ključno za postizanje Eriksonovih ciljeva (vidi Tabela 3).

Tabela 3: Hibridni pedagoški model za psihosocijalni razvoj

Eriksonova Faza	Psihosocijalni Cilj	Primarna Pedagoška Metoda	Obrazloženje
Faza 4: Marljivost protiv Inferiornosti	Izgradnja Kompetencije	"Izravna Poduka (DI) / Vygotsky (Hirsch, 1988; Sweller, 2009)"	"DI i „skele“ su najučinkovitiji i psihološki najsigurniji način za izgradnju temeljnog znanja i vještina. Time se sprječava „inferiornost“ koja proizlazi iz neuspjeha."
Faza 5: Identitet protiv Konfuzije Uloga	Izgradnja Vjernosti	"Projektно Učenje (PBL) / Dewey (Dewey, 1916; Pearl & di Zerega, 2015)"	"Jednom kada su vještine usvojene, PBL i demokratska učionica postaju idealan „moratorij“ za <i>primjenu, testiranje i integraciju</i> znanja u stvarni identitet."

Ovaj hibridni model također rješava prividnu napetost između Deweyeve zabrane pasivnosti i potrebe za direktnom instrukcijom (DI). U ovom kontekstu, "Direktna Instrukcija" nije nužno pasivno slušanje, već može biti interaktivno modeliranje, vođeno vježbanje i pružanje "skela" (*scaffolding*) u stilu Vygotskog. Tenzija se rješava tako što se DI koristi ciljano za izgradnju temeljnih vještina i znanja (Eriksonova 'kompetencija'), što je **preduvjet** za uspješan PBL. Bez tog temelja, tražiti od učenika da riješi složen problem (Deweyev 'projekt') dovelo bi do kognitivnog preopterećenja (CLT) i frustracije ('inferiornosti'). Prijelaz s DI na PBL stoga se događa kada učenici pokažu dovoljno vladanja temeljnim vještinama da se mogu nositi sa složenošću otvorenog problema. DI gradi alat (znanje), a PBL ga koristi za izgradnju 'identiteta'.

Trajna relevantnost: Neo-Deweyanizam i Vještine 21. Stoljeća

Daleko od toga da je zastario, integrirani Dewey–Erikson okvir danas je možda relevantniji no ikad. Suvremeni obrazovni diskurs prepun je koncepata koji su zapravo rebrending ove temeljne sinteze.

Vještine 21. stoljeća: Obrazovni ciljevi koje danas nazivamo „vještinama 21. stoljeća“ – naime, „kritičko razmišljanje i rješavanje problema“, „kolaboracija i timski rad“, te „kreativnost i inovativnost“ – *doslovni* su opis Deweyevog progresivnog kurikuluma starog stotinu godina (Tanner, 2011).

Socio-emocionalno učenje (SEL): Rastuća svijest o važnosti „socio-emocionalnog rasta“ i „pastoralne skrbi“ (*pastoral care*) u školama jest prepoznavanje Eriksonove temeljne teze: učenik nije samo „posuda za znanje“, već „složeni, evoluirajući pojedinac“. Eriksonova teorija pruža temeljni psihološki okvir za svaku modernu SEL inicijativu (Cohen, 2013).

Neo-Deweyanizam: Na akademskoj razini, „neo-Deweyan“ teorija kurikuluma (Null, 2011) aktivno radi na prilagodbi Deweyevih temeljnih principa (poput demokratskih vrijednosti i epistemologije) suvremenim, „složenim, multikulturalnim obrazovnim okruženjima“, potvrđujući trajnu prilagodljivost i nužnost okvira.

Zaključak: Okvir za Cjelovitu Ličnost

Ovaj izvještaj postavio je tezu da progresivna pedagogija Johna Deweya pruža nužni operativni

mehanizam za postizanje psihosocijalnih vrlina koje je definirao Erik Erikson. Analiza je potvrdila ovu sinergiju na više razina.

Prvo, uspostavljeni su temeljni principi Deweya (Odjeljak 2) – učenje kao iskustvo definirano interakcijom i kontinuitetom, provedeno kroz „učenje kroz rad“ u demokratskoj zajednici – i Eriksona (Odjeljak 3) – razvoj ličnosti kroz osam faza, definiranih krizama i stjecanjem „snage ega“ (*vrlina*).

Drugo, središnja sinteza (Odjeljak 4 i Tabela 1) pokazala je izravno, praktično mapiranje. Vidjeli smo kako Deweyeva pedagogija temeljena na *interesu* (Faza 3) izravno gradi Eriksonovu „Svrhu“; kako Deweyeva pedagogija temeljena na *rješavanju problema* (Faza 4) redefinira neuspjeh i time gradi „Kompetenciju“ (*marljivost*) umjesto „Inferiornosti“; i kako Deweyeva *demokratska zajednica* (Faza 5) služi kao „psihosocijalni moratorij“ za izgradnju „Vjernosti“ (*identiteta*).

Treće, komparativna psihološka analiza (Odjeljak 5 i Tabela 2) utemeljila je sintezu, pokazujući kako ona ovisi o *kognitivnim alatima* (Piaget) i kako se njena metodologija mora razvojno prilagođavati (Vygotsky).

Četvrto, analiza suvremene neuroznanosti (Odjeljak 6) pružila je temeljni biološki mehanizam, objašnjavajući *zašto* Deweyev model funkcionira. Deweyev ciklus „raditi“ (*doing*) i „reflektirati“ (*reflecting*) identificiran je kao kognitivni trening utemeljen na principima *tjelesne spoznaje* i *neuroplastičnosti*.

Peto, analiza je pokazala da ovaj okvir nije samo teorijski. On je praktično primijenjen u modelima poput „Developmental-Interaction Approach“ (Odjeljak 7.1). Štoviše, uravnotežena analiza suvremenih kritika (Odjeljak 7.2 i Tabela 3) pokazuje da Dewey–Erikson sinteza nije poništena izazovima poput Teorije kognitivnog opterećenja (CLT) ili potrebe za temeljnim znanjem (Hirsch), već da se optimalno ostvaruje kroz *hibridni model* – onaj koji koristi direktnu instrukciju za izgradnju „kompetencije“ (Faza 4) i progresivne metode za izgradnju „identiteta“ (Faza 5).

Nadalje, zrela analiza mora priznati i praktična ograničenja Deweyevog modela. Kritičari ističu da „demokratska učionica“ i dalje funkcionira unutar jasne hijerarhije moći (učitelj–učenik). Model također ne nudi uvijek jasna rješenja za učenike s neurorazličitostima (poput ADHD-a ili poremećaja iz spektra autizma) kojima je možda potrebno više strukture nego što PBL nudi. Jednako tako, ostaje otvoreno pitanje kako ovaj model štiti djecu koja se osjećaju nesigurno u grupnom radu, bilo zbog socijalne anksioznosti, traume ili potencijalnog vršnjačkog nasilja, te kako osigurava pravednost za učenike iz marginaliziranih skupina.

Na kraju, važno je priznati kulturna ograničenja ovog okvira. I Dewey i Erikson djeluju unutar zapadnog, individualističkog pogleda na svijet koji cijeni „samo-ispunjenje“ (Hofstede, 2001). U kolektivističkim kulturama, koje naglašavaju „međuovisnost“ i „grupni identitet“, ili u autohtonim pedagogijama poput novozelandske *Te Whāriki*, koja vidi dijete, obitelj (*whānau*) i zajednicu kao neraskidivo „isprepletenu prostirku“ (Ministry of Education, 1996), ovaj model bi zahtijevao značajnu prilagodbu.

„Cjelovita ličnost“, kako je definirano ovim okvirom, nije ona koja je samo akademski uspješna

(cilj tradicionalne škole) ili samo sretna (pogrešno shvaćeni progresivizam). To je ličnost koja je istovremeno kompetentna (Eriksonova „marljivost“), sigurna u svoj smjer (Eriksonov „identitet“) i društveno odgovorna (Deweyeva „demokracija“). Ovaj integrirani, uravnoteženi i znanstveno utemeljeni okvir (Dewey–Erikson) ostaje najcjelovitiji putokaz za obrazovanje koje teži tom najvišem cilju unutar zapadnog konteksta, istovremeno priznajući potrebu za daljnjom kulturnom adaptacijom.

Literatura

Adentwi, J. (2020). John Dewey and the development of reflective thinking. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 30(3), 9-14.

Antonenko, P. D., Paas, F., & Grabner, R. (2012). Embodied cognition and learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 151–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9196-5>

Arseth, H. H., Borgen, T., & Bøe, T. (2022). Links of adolescents identity development and relationship with peers: A systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 13, 921682. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.921682>

Cohen, J. (2013). The psychosocial development of children: Implications for education and society--Erik Erikson in context. *Contemporary Education Dialogue*, 10(2), 241-266. <https://doi.org/10.1177/2321023013488771>

Crain, W. (2010). *Theories of development: Concepts and applications* (6. izd.). Taylor & Francis.

DeWitt, J. (2017). *Understanding Erickson's Initiative vs. Guilt*. Social Work Exams. <https://socialworkexams.com/eriksons-initiative-vs-guilt/>

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MacMillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.

Eyler, J. (2018). *How humans learn: The science and stories behind effective college teaching*. West Virginia University Press.

Ghassemi, R., & Eslami, Z. R. (2008). The English teacher as facilitator and authority. *TESL-EJ*, 11(4), a-5. <https://tesl-ej.org/ej44/a5.pdf>

Goldberg, H. (2022). Growing Brains, Nurturing Minds—Neuroscience as an Educational Tool to Support Students' Development as Life-Long Learners. *Brain Sciences*, 12(12), 1622. <https://doi.org/10.3390/brainsci12121622>

Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2016). *Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education* (10. izd.). Cengage Learning.

Hedge, A. V., & Cassidy, D. J. (2009). *Project-Based Learning (PBL) in Early Childhood Education*. (ED564324). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED564324>

- Hirsch, E. D. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Vintage Books.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2. izd.). Sage Publications.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Knight, Z. (2017). *Erik Erikson's stages of psychosocial development*. Early Years TV. <https://www.earlyyears.tv/erik-eriksons-stages-of-psychosocial-development/>
- Kolb, D. A., & Kolb, A. Y. (2017). Experiential learning as the science of learning and development. U S. E. H. (Ur.), *The SAGE handbook of learning* (str. 1-24). Sage Publications.
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and instruction* (2. izd.). Pearson.
- Ministry of Education (New Zealand). (1996). *Te Whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa*. Learning Media.
- Mitra, D. L. (2009). Strengthening student voice: What, why, and how. *Educational Leadership*, 66(6), 54-58.
- Mooney, C. G. (2013). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky* (2. izd.). Redleaf Press.
- Nager, N., & Shapiro, E. K. (Ur.). (2000). *Revisiting a progressive pedagogy: The developmental-interaction approach*. SUNY Press.
- Nager, N., & Shapiro, E. K. (2007). *A progressive approach to the education of teachers: Some principles from Bank Street College of Education*. Bank Street College of Education. <https://educate.bankstreet.edu/progressive/1/>
- Null, J. W. (2011). Toward a neo-Deweyan theory of curriculum analysis and development. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(2), 119-129. (EJ942573). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ942573>
- Orenstein, G. A., & Lewis, L. (2024, 20. veljače). *Erikson's stages of psychosocial development*. StatPearls - NCBI. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/>
- Pearl, A., & di Zerega, M. (2015). Democratic education and student voice. U D. J. F. (Ur.), *The SAGE guide to curriculum in education* (str. 293-300). Sage Publications.
- Schenck, J., & Cruickshank, J. (2015). Evolving Kolb: Experiential education in the age of neuroscience. *Journal of Experiential Education*, 38(1), 73-95. <https://doi.org/10.1177/1053825914566119>
- Schwartz, S. J., Meca, A., & Rybak, A. (2025). Identity development research: a systematic review of reviews. *Identity*, 25(1), 1-28. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2415178>
- Shapiro, E. K., & Biber, B. (1972). The education of young children: A developmental-interaction approach. *Teachers College Record*, 74(1), 55-76. <https://doi.org/10.1177/016146817207400105>

Sharman, P., Miah, S., & Sharman, L. (2024). *Erik Erikson's stages of psychosocial development*. ResearchGate.

Sweller, J. (2009). Cognitive bases of human creativity. *Educational Psychology Review*, 21(1), 11-19. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9101-3>

Tanner, L. N. (2011). John Dewey's educational philosophy and democracy. *Education and Culture*, 27(1), 39-50. <https://doi.org/10.1353/ecu.2011.0003>

Ulusoy, K. (2022). John Dewey's progressive education. *Wisdom Periodical*, 1(2), 1-13. <https://wisdomperiodical.com/index.php/wp/article/view/18>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

White, B. (2015). Scapegoat: John Dewey and the character education crisis. *Journal of Moral Education*, 44(2), 127-144. <https://doi.org/10.1080/03057240.2014.970228>

Yang, T.-C. (2011). Towards a flexible curriculum: John Dewey's theory of experience and learning. *Education and Culture*, 27(1), 51-64. <https://doi.org/10.1353/ecu.2011.0007>