



# (NE)MOĆ GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Objedinjeni izvještaj o učincima eksperimentalne provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola (školska godina 2012./2013.)

**Vedrana Spajić-Vrkaš**

Suradnici:

Ines Elezović, Izvor Rukavina,  
Monika Pažur, Dorijan Vahtar,  
Mateja Čehulić



Nacionalni centar  
za vanjsko vrednovanje  
obrazovanja

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja  
i  
Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo  
Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

# **(NE)MOĆ GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA**

OBJEDINJENI IZVJEŠTAJ O UČINCIMA  
EKSPERIMENTALNE PROVEDBE KURIKULUMA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA  
U 12 OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA (2012./2013.)

Izveštaj izradila:

**Prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš**

Suradnici:

**Mateja Čehulić, mag. soc. et mag. paed.**

**Ines Elezović, mag. soc.**

**Monika Pažur, mag. paed.**

**Izvor Rukavina, mag. soc.**

**Dorijan Vahtar, mag. anthrop. et ethnol. et cult. anthrop.**

Zagreb, 2015.





Nacionalni centar  
za vanjsko vrednovanje  
obrazovanja

## **Projekt**

### **Praćenje i vrednovanje eksperimentalne provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja**

Radna grupa za građanski odgoj i obrazovanje pri Nacionalnom centru za vanjsko  
vrednovanje obrazovanja (2012. – 2015.):

Iva Andročec  
Mateja Čehulić  
Ines Elezović  
Monika Pažur  
Zdravko Popović  
Izvor Rukavina  
Vedrana Spajić-Vrkaš  
Kristina Svalina  
Dorijan Vahtar

Suradnici:

Matija Batur  
Doris Brala

**(NE)MOĆ GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA**  
OBJEDINJENI IZVJEŠTAJ O UČINCIMA EKSPERIMENTALNE PROVEDBE  
KURIKULUMA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U  
12 OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA (ŠK. GOD. 2012./2013.)

**NAKLADNIK:**

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

**ZA NAKLADNIKA:**

Maja Jukić, dipl. ing.

**AUTORICA:**

Prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš

**SURADNICI:**

Mateja Čehulić, mag. soc. et mag. paed.

Ines Elezović, mag. soc.

Monika Pažur, mag. paed.

Izvor Rukavina, mag. soc.

Dorijan Vahtar, mag. anthrop. et ethno. et cult. anthrop.

**RECENZENTI:**

Izv. prof. dr. sc. Berto Šalaj, Fakultet političkih znanosti  
Sveučilišta u Zagrebu

Izv. prof. dr. sc. Elvi Piršl, Odjel za studij na  
talijanskom jeziku Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli

**UREDNICI:**

Ines Elezović

**LEKTURA I KOREKTURA:**

Koraljka Penavin

**GRAFIČKO OBLIKOVANJE NASLOVNICE:**

Neurolab d.o.o.

**GRAFIČKO OBLIKOVANJE TEKSTA:**

Zina d.o.o.

**TISAK:**

ZINA d.o.o., Zagreb, 2015.

**ISBN:**

978-953-7556-51-8

Copyright © Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

Sva prava pridržana. Nije dopušteno nijedan dio ove publikacije reproducirati ili distribuirati u bilo kojem obliku ili pohraniti u bazi podataka bez prethodnog pismenog odobrenja nakladnika.

# SADRŽAJ

---

Popis tablica.....	9
Popis slika.....	10
<b>1. UVOD: Odgajanje i obrazovanje građana.....</b>	<b>14</b>
1.1. Europski kontekst.....	14
1.1.1. Zajednički normativni okvir.....	14
1.1.2. Odgojno-obrazovna praksa i učinci.....	17
1.2. Hrvatski kontekst.....	21
1.2.1. Normativni okvir.....	21
1.2.2. Istraživanja prakse građanskog odgoja i obrazovanja.....	23
<b>2. KURIKULUM GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA.....</b>	<b>27</b>
2.1. Obilježja i komponente Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja.....	27
2.2. Praćenje i vrednovanje eksperimentalne provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja.....	31
<b>3. METODOLOGIJA PRAĆENJA I VREDNOVANJA KURIKULUMA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA.....</b>	<b>35</b>
3.1. Svrha, cilj i zadaci praćenja i vrednovanja.....	35
3.2. Uzorak.....	36
3.2.1. Izbor škola.....	36
3.2.2. Izbor učenika i učitelja.....	36
3.3. Instrumenti za praćenje i vrednovanje.....	38
3.3.1. Instrumenti za praćenje i vrednovanje postignuća učenika.....	39
3.3.1.1. Anketni upitnici za učenike.....	39
3.3.1.2. Predlošci s pitanjima za grupne intervju s učenicima.....	42
3.3.2. Instrumenti za praćenje i vrednovanje pripreme i rada učitelja.....	43
3.3.2.1. Anketni upitnici za učitelje.....	43
3.3.2.2. Predlošci s pitanjima za grupne intervju s učiteljima.....	45
3.3.3. Instrumenti za praćenje i vrednovanje uloge ravnatelja.....	46
3.4. Provedba istraživanja.....	47
3.5. Obrada podataka.....	48
<b>4. REZULTATI.....</b>	<b>49</b>
4.1. Učenici.....	49
4.1.1. Demografska obilježja.....	49
4.1.2. Građanska i politička kultura učenika.....	51
4.1.2.1. Stavovi o dobrom građaninu.....	53
4.1.2.2. Stavovi o pokazateljima dobre demokracije.....	56
4.1.2.3. Informiranost o političkim zbivanjima u Hrvatskoj.....	58
4.1.2.4. Aktualna i buduća građanska i politička participacija.....	58
4.1.2.5. Društveno i političko povjerenje.....	63
4.1.2.6. Osjećaj pripadnosti.....	66

4.1.3.	Percepcija školske kulture .....	67
4.1.4.	Prethodno iskustvo u području građanskog odgoja i obrazovanja i u njemu srodnim područjima .....	78
4.1.5.	Interes za građanski odgoj i obrazovanje, očekivanja od nastave i samoprocjena postignuća .....	80
4.1.6.	Poznavanje i razumijevanje pojmova u području građanskog odgoja i obrazovanja .....	90
4.1.7.	Osvrt na nastavu građanskog odgoja i obrazovanja .....	101
4.1.7.1.	Metode učenja i poučavanja .....	102
4.1.7.2.	Izvori za učenje .....	109
4.1.7.3.	Usmjerenost nastave građanskog odgoja i obrazovanja na učenika .....	113
4.1.7.4.	Vrednovanje ishoda .....	117
4.1.8.	Promjene pod utjecajem građanskog odgoja i obrazovanja na osobnoj i institucionalnoj razini .....	119
4.1.9.	Prijedlozi za unapređenje nastave građanskog odgoja i obrazovanja .....	126
4.1.10.	Osvrt na rezultate ispitivanja učenika .....	129
4.2.	Učitelji .....	133
4.2.1.	Demografska obilježja .....	133
4.2.2.	Prethodno iskustvo u građanskom odgoju i obrazovanju i srodnim područjima .....	134
4.2.2.1.	Razlike u prethodnom iskustvu .....	135
4.2.2.2.	Obrađivane teme i metode obrade .....	137
4.2.2.3.	Potpora učiteljima za rad u građanskom odgoju i obrazovanju i srodnim područjima .....	139
4.2.2.4.	Prethodno stjecanje odgovarajućih kompetencija .....	139
4.2.2.5.	Percepcija najvažnijih zadataka građanskog odgoja i obrazovanja .....	142
4.2.2.6.	Samoprocjena političke učinkovitosti .....	143
4.2.3.	Poznavanje kurikulumskog pristupa nastavi .....	144
4.2.4.	Poznavanje i razumijevanje glavnih odrednica Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	145
4.2.5.	Mišljenja i stavovi o građanskom odgoju i obrazovanju te Kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja .....	151
4.2.5.1.	Opravdanost uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u škole .....	151
4.2.5.2.	Pedagoška primjerenost Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	153
4.2.5.3.	Inkluzivnost Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	156
4.2.5.4.	Potencijali Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja za poticanje demokratskih promjena na individualnoj i institucionalnoj razini .....	158
4.2.5.5.	Primjerenost Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja za razvoj učenika kao građanina više povezanih zajednica .....	160
4.2.5.6.	Ocjena Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja prema pet kriterija evaluacije programa .....	161
4.2.6.	Zadovoljstvo Kurikulumom građanskog odgoja i obrazovanja i prihvaćanje njegovih polazišta i svrhe .....	163
4.2.7.	Kompetentnost za provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	164

4.2.7.1.	Učiteljske kompetencije koje su preduvjet za uspješan rad u građanskom odgoju i obrazovanju .....	165
4.2.7.2.	Samoprocjena opće kompetentnosti za provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	166
4.2.7.3.	Samoprocjena posjedovanja specifičnih znanja, vještina i osobina važnih za kvalitetnu provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	167
4.2.7.4.	Samoprocjena kompetentnosti za ostvarivanje komponenti strukturalne dimenzije Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	170
4.2.8.	Potreba za stručnim usavršavanjem i ishodi pripremnih seminara za provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	172
4.2.8.1.	Poželjna područja i oblici usavršavanja .....	172
4.2.8.2.	Ishodi pripremnih seminara .....	175
4.2.9.	Zainteresiranost za eksperimentalnu provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	178
4.2.9.1.	Motiviranost za sudjelovanjem u provedbi Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja i čimbenici motiviranosti .....	178
4.2.9.2.	Zainteresiranost drugih aktera odgoja i obrazovanja za provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	182
4.2.9.3.	Promjene interesa za građanski odgoj i obrazovanje tijekom školske godine 2012./2013. ....	186
4.2.10.	Izrada izvedbenog plana i programa građanskog odgoja i obrazovanja .....	187
4.2.11.	Provedba izvedbenog plana i programa građanskog odgoja i obrazovanja .....	189
4.2.11.1.	Obrađivane teme .....	189
4.2.11.2.	Nastavne metode .....	190
4.2.11.3.	Izvori za učenje i poučavanje .....	192
4.2.11.4.	Praćenje i vrednovanje postignuća učenika .....	194
4.2.12.	Postignuća eksperimentalne provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	196
4.2.12.1.	Ostvoreni ishodi prema strukturalnoj dimenziji Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	197
4.2.12.2.	Ostvoreni ishodi prema funkcionalnoj dimenziji Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	199
4.2.12.3.	Usmjerenost nastave građanskog odgoja i obrazovanja na učenika .....	201
4.2.12.4.	Promjene pod utjecajem građanskog odgoja i obrazovanja na razini škole .....	204
4.2.13.	Prepreke uvođenju Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u škole .....	210
4.2.14.	Prijedlozi za unapređenje kvalitete Kurikuluma i nastave građanskog odgoja i obrazovanja .....	213
4.2.15.	Osvrt na rezultate ispitivanja učitelja .....	219
4.3.	Ravnatelji .....	222
4.3.1.	Uloga škole i građanskog odgoja i obrazovanja u „stvaranju“ aktivnih građana .....	222
4.3.2.	Razlozi uključivanja u eksperimentalnu provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	224



4.3.3.	Poznavanje Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	225
4.3.4.	Osiguranje uvjeta za eksperimentalnu provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja .....	226
4.3.5.	Problemi provedbe i prijedlozi za unapređenje Kurikuluma i nastave građanskog odgoja i obrazovanja .....	228
4.3.6.	Osvrt na rezultate ispitivanja ravnatelja .....	231
5.	DISKUSIJA I ZAKLJUČCI .....	232
6.	PREPORUKE .....	246
	Literatura .....	248
	Dodatak 1.: Vremenik aktivnosti.....	252
	Dodatak 2.: Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja (2012.) .....	257

## POPIS TABLICA

Str.	Rbr.	Naziv tablice
29	<b>Tablica 1.</b>	Sažeti prikaz središnjih komponenti KGOO-a po ciklusima
30	<b>Tablica 2.</b>	Modeli provedbe KGOO-a po ciklusima
36	<b>Tablica 3.</b>	Škole uključene u eksperimentalnu provedbu KGOO-a
37	<b>Tablica 4.</b>	Struktura uzorka anketnog istraživanja
40	<b>Tablica 5.</b>	Struktura i sadržaj anketnih upitnika za učenike u početnom i završnom ispitivanju
50	<b>Tablica 6.</b>	Broj ispitanih učenika po školama i razredima u početnom (IN) i završnom (FIN) ispitivanju
71	<b>Tablica 7.</b>	Slaganje učenika 4. razreda osnovne škole s tvrdnjama o demokratskoj kulturi njihove škole (%)
73	<b>Tablica 8.</b>	Slaganje učenika 7. i 8. razreda osnovne škole s tvrdnjama o demokratskoj kulturi njihove škole (%)
75	<b>Tablica 9.</b>	Slaganje učenika 1. i 2. razreda srednje škole s tvrdnjama o demokratskoj kulturi njihove škole (%)
77	<b>Tablica 10.</b>	Slaganje učenika 4., zatim 7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole s tvrdnjama o demokratskoj kulturi njihovih škola (prosječna vrijednost)
82	<b>Tablica 11.</b>	Početna očekivanja od nastave GOO-a i samoprocjena postignuća na kraju školske godine 2012./2013. učenika 4. razreda osnovne škole
84	<b>Tablica 12.</b>	Početna očekivanja od nastave GOO-a i samoprocjena postignuća na kraju školske godine 2012./2013. učenika 7. i 8. razreda osnovne škole
87	<b>Tablica 13.</b>	Početna očekivanja od nastave GOO-a i samoprocjena postignuća na kraju školske godine 2012./2013. učenika 1. i 2. razreda srednje škole
91	<b>Tablica 14.</b>	Ukupan broj pitanja i bodova u početnom i završnom ispitivanju poznavanja i razumijevanja središnjih pojmova GOO-a
92	<b>Tablica 15.</b>	Udio učenika 4. razreda osnovne škole s točnim odgovorima na pitanja koja su bila uvrštena u početno i završno ispitivanje (%)
96	<b>Tablica 16.</b>	Udio učenika 7. i 8. razreda osnovne škole s točnim odgovorima na pitanja koja su bila uvrštena u početno i završno ispitivanje (%)
100	<b>Tablica 17.</b>	Udio učenika 1. i 2. razreda srednje škole s točnim odgovorima na pitanja koja su bila uvrštena u početno i završno ispitivanje (%)
134	<b>Tablica 18.</b>	Broj učitelja po školama u predpočetnom (PREDIN), početnom (IN) i završnom (FIN) ispitivanju
136	<b>Tablica 19.</b>	Iskustvo učitelja u GOO-u prije eksperimentalne provedbe KGOO-a (%)
138	<b>Tablica 20.</b>	Udio učitelja s iskustvom u GOO-u i srodnim područjima prije eksperimentalne provedbe KGOO-a prema područjima koja su najčešće obrađivali (%)
140	<b>Tablica 21.</b>	Načini stjecanja kompetencija za rad u GOO-u i njemu srodnim područjima (%)
141	<b>Tablica 22.</b>	Područja i organizatori stručnog usavršavanja učitelja (%)
147	<b>Tablica 23.</b>	Udio učitelja koji su bili „mnogo“ i „vrlo mnogo“ upoznati s odabranim odrednicama KGOO-a na početku školske godine 2012./2013. (%)
150	<b>Tablica 24.</b>	Udio učitelja koji su „mnogo“ i „vrlo mnogo“ razumjeli odabrane odrednice KGOO-a na kraju školske godine 2012./2013. (%)
152	<b>Tablica 25.</b>	Slaganje učitelja s tvrdnjama o neopravdanosti uvođenja GOO-a, i posebno KGOO-a, u škole (%)
190	<b>Tablica 26.</b>	Obrađene teme GOO-a u tri različita oblika provedbe (%)
208	<b>Tablica 27.</b>	Razlike između „AZOO škola“ i „MMH škola“ u procjeni promjena potaknutih provedbom KGOO-a

## POPIS SLIKA

Str.	Rbr.	Naziv slike
53	<b>Slika 1.</b>	Karakteristike dobrog građanina prema učenicima 4. razreda osnovne škole (%)
54	<b>Slika 2.</b>	Karakteristike dobrog građanina prema učenicima 7. i 8. razreda osnovne škole (%)
55	<b>Slika 3.</b>	Karakteristike dobrog građanina prema učenicima 1. i 2. razreda srednje škole (%)
56	<b>Slika 4.</b>	Pokazatelji dobre demokracije prema učenicima 7. i 8. razreda osnovne škole (%)
57	<b>Slika 5.</b>	Pokazatelji dobre demokracije prema učenicima 1. i 2. razreda srednje škole (%)
58	<b>Slika 6.</b>	Informiranost učenika 7. i 8. razreda osnovne škole o političkim zbivanjima u Hrvatskoj (%)
58	<b>Slika 7.</b>	Informiranost učenika 1. i 2. razreda srednje škole o političkim zbivanjima u Hrvatskoj (%)
59	<b>Slika 8.</b>	Aktualna građanska participacija učenika 4. razreda osnovne škole (%)
60	<b>Slika 9.</b>	Aktualna građanska participacija učenika 7. i 8. razreda osnovne škole (%)
60	<b>Slika 10.</b>	Aktualna građanska participacija učenika 1. i 2. razreda srednje škole (%)
61	<b>Slika 11.</b>	Buduća građanska i politička participacija učenika 7. i 8. razreda osnovne škole (%)
61	<b>Slika 12.</b>	Buduća građanska i politička participacija učenika 1. i 2. razreda srednje škole (%)
62	<b>Slika 13.</b>	Razlike u budućoj građanskoj i političkoj participaciji učenika 1. i 2. razreda srednje škole u početnom i završnom ispitivanju (prosječna vrijednost)
63	<b>Slika 14.</b>	Društveno i političko povjerenje učenika 4. razreda osnovne škole (prosječna vrijednost)
64	<b>Slika 15.</b>	Društveno i političko povjerenje učenika 7. i 8. razreda osnovne škole (prosječna vrijednost)
64	<b>Slika 16.</b>	Društveno i političko povjerenje učenika 1. i 2. razreda srednje škole (prosječna vrijednost)
65	<b>Slika 17.</b>	Razlike u društvenom i političkom povjerenju učenika 1. i 2. razreda srednje škole u početnom i završnom ispitivanju (prosječna vrijednost)
66	<b>Slika 18.</b>	Percepcija učenika kao građana određenih zajednica (prosječna vrijednost)
80	<b>Slika 19.</b>	Koliko su učenici 4., zatim 7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole učili o demokraciji, građanstvu i ljudskim pravima prije uvođenja KGOO-a u njihove škole (%)
81	<b>Slika 20.</b>	Koliko se promijenio interes učenika 4. razreda osnovne škole za GOO na kraju jednogodišnje provedbe KGOO-a (%)
81	<b>Slika 21.</b>	Koliko su učenici 4. razreda osnovne škole u nastavi GOO-a naučili općenito o demokraciji, ljudskim pravima i građanstvu (%)
83	<b>Slika 22.</b>	Koliko se promijenio interes učenika 7. i 8. razreda osnovne škole za GOO na kraju jednogodišnje provedbe KGOO-a (%)
83	<b>Slika 23.</b>	Koliko su učenici 7. i 8. razreda osnovne škole u nastavi GOO-a naučili općenito o demokraciji, ljudskim pravima i građanstvu (%)
86	<b>Slika 24.</b>	Koliko se promijenio interes učenika 1. i 2. razreda srednje škole za GOO na kraju jednogodišnje provedbe KGOO-a (%)
86	<b>Slika 25.</b>	Koliko su učenici 1. i 2. razreda srednje škole u nastavi GOO-a naučili općenito o demokraciji, ljudskim pravima i građanstvu (%)
91	<b>Slika 26.</b>	Distribucija točnih odgovora učenika 4. razreda osnovne škole u početnom ispitivanju (%)
91	<b>Slika 27.</b>	Distribucija točnih odgovora učenika 4. razreda osnovne škole u završnom ispitivanju (%)
94	<b>Slika 28.</b>	Distribucija točnih odgovora učenika 7. i 8. razreda osnovne škole u početnom ispitivanju (%)
95	<b>Slika 29.</b>	Distribucija točnih odgovora učenika 7. i 8. razreda osnovne škole u završnom ispitivanju (%)
97	<b>Slika 30.</b>	Distribucija točnih odgovora učenika 1. i 2. razreda srednje škole u početnom ispitivanju (%)
98	<b>Slika 31.</b>	Distribucija točnih odgovora učenika 1. i 2. razreda srednje škole u završnom ispitivanju (%)
102	<b>Slika 32.</b>	Koliko su često učenici 4. razreda osnovne škole u nastavi GOO-a učili kroz odabrane metode (%)
103	<b>Slika 33.</b>	Koliko su često učenici 7. i 8. razreda osnovne škole u nastavi GOO-a učili kroz odabrane metode (%)
105	<b>Slika 34.</b>	Koliko su često učenici 1. i 2. razreda srednje škole u nastavi GOO-a učili kroz odabrane metode (%)
109	<b>Slika 35.</b>	Koliko su često učenici 4. razreda osnovne škole u nastavi GOO-a učili iz odabranih izvora (%)

<b>Str.</b>	<b>Rbr.</b>	<b>Naziv slike</b>
110	<b>Slika 36.</b>	Koliko su često učenici 7. i 8. razreda osnovne škole u nastavi GOO-a učili iz odabranih izvora (%)
112	<b>Slika 37.</b>	Koliko su često učenici 1. i 2. razreda srednje škole u nastavi GOO-a učili iz odabranih izvora (%)
113	<b>Slika 38.</b>	Koliko su u 4. razredu osnovne škole učitelji usmjerili nastavu GOO-a na učenika (%)
114	<b>Slika 39.</b>	Koliko su u 7. i 8. razredu osnovne škole učitelji usmjerili nastavu GOO-a na učenika (%)
115	<b>Slika 40.</b>	Koliko su u 1. i 2. razredu srednje škole učitelji usmjerili nastavu GOO-a na učenika (%)
120	<b>Slika 41.</b>	Promjene do kojih je došlo u razredu i/ili školi pod utjecajem GOO-a prema mišljenju učenika 4. razreda osnovne škole (%)
121	<b>Slika 42.</b>	Promjene do kojih je došlo u razredu i/ili školi pod utjecajem GOO-a prema mišljenju učenika 7. i 8. razreda osnovne škole (%)
122	<b>Slika 43.</b>	Promjene do kojih je došlo u razredu i/ili školi pod utjecajem GOO-a prema mišljenju učenika 1. i 2. razreda srednje škole (%)
127	<b>Slika 44.</b>	Prijedlozi učenika 4. razreda osnovne škole za poboljšanje nastave GOO-a (%)
127	<b>Slika 45.</b>	Prijedlozi učenika 7. i 8. razreda osnovne škole za poboljšanje nastave GOO-a (%)
128	<b>Slika 46.</b>	Prijedlozi učenika 1. i 2. razreda srednje škole za poboljšanje nastave GOO-a (%)
131	<b>Slika 47.</b>	Prethodno učenje o demokraciji i srodnim temama po razredima (%)
136	<b>Slika 48.</b>	Prethodno iskustvo učitelja u GOO-u po dobnim skupinama (%)
137	<b>Slika 49.</b>	Teme ili područja koja su učitelji najčešće obrađivali prije eksperimentalne provedbe KGOO-a (%)
139	<b>Slika 50.</b>	Stupanj potpore koju su učitelji dobivali za svoj rad u GOO-u od odabranih aktera odgoja i obrazovanja (prosječna vrijednost)
140	<b>Slika 51.</b>	Najznačajniji način stjecanja kompetencija za rad u GOO-u i srodnim područjima (%)
142	<b>Slika 52.</b>	Najvažniji zadaci GOO-a (prosječna vrijednost)
143	<b>Slika 53.</b>	Osjećaj političke učinkovitosti u području odgoja i obrazovanja (%)
144	<b>Slika 54.</b>	Poznavanje odabranih komponenti kurikulumski određene nastave (%)
146	<b>Slika 55.</b>	Poznavanje najvažnijih odrednica KGOO-a na početku školske godine 2012./2013. (%)
149	<b>Slika 56.</b>	Razumijevanje odrednica KGOO-a na kraju školske godine 2012./2013. (%)
150	<b>Slika 57.</b>	Usporedba početnog poznavanja i završnog razumijevanja odrednica KGOO-a (prosječna vrijednost)
154	<b>Slika 58.</b>	Slaganje učitelja s tvrdnjama o kvaliteti KGOO-a prema pedagoškim kriterijima (%)
157	<b>Slika 59.</b>	Stupanj uključenosti srodnih odgojno-obrazovnih područja u KGOO (%)
159	<b>Slika 60.</b>	Potencijali KGOO-a za demokratski razvoj učenika i demokratizaciju škole (%)
161	<b>Slika 61.</b>	Procjene učitelja o potencijalu KGOO-a za razvoj učenika kao građanina više međusobno povezanih zajednica (%)
162	<b>Slika 62.</b>	Ocjene KGOO-a prema pet evaluacijskih kriterija u početnom i završnom ispitivanju (prosječna vrijednost)
163	<b>Slika 63.</b>	Stupanj zadovoljstva učitelja odrednicama KGOO-a u početnom ispitivanju (%)
164	<b>Slika 64.</b>	Stupanj prihvaćanja polazišta i svrhe KGOO-a među učiteljima u završnom ispitivanju (%)
165	<b>Slika 65.</b>	Važnost razvijenosti odabranih kompetencija učitelja za ostvarenje kvalitetne nastave GOO-a (%)
166	<b>Slika 66.</b>	Samoprocjena opće kompetentnosti za provedbu KGOO-a (%)
168	<b>Slika 67.</b>	Posjedovanje specifičnih znanja, vještina i osobina koje su važne za kvalitetnu provedbu KGOO-a (%)
171	<b>Slika 68.</b>	Posjedovanje znanja i vještina potrebnih za ostvarivanje ishoda po komponentama strukturalne dimenzije KGOO-a (%)
173	<b>Slika 69.</b>	Potreba za stručnim usavršavanjem u GOO-u (%)
174	<b>Slika 70.</b>	Preferirani oblici stručnog usavršavanja u GOO-u među učiteljima (%)

Str.	Rbr.	Naziv slike
175	<b>Slika 71.</b>	Sudjelovanje učitelja „AZOO škola“ i „MMH škola“ u pripremnim seminarima za eksperimentalnu provedbu KGOO-a (%)
176	<b>Slika 72.</b>	Procjena koristi koju su učitelji imali od pripremnih seminara (%)
177	<b>Slika 73.</b>	Odnos očekivanja i ishoda pripremnih seminara za učitelje (%)
179	<b>Slika 74.</b>	Stupanj motiviranosti učitelja za sudjelovanje u eksperimentalnoj provedbi KGOO-a (%)
180	<b>Slika 75.</b>	Čimbenici motiviranosti učitelja za sudjelovanjem u eksperimentalnoj provedbi KGOO-a (%)
182	<b>Slika 76.</b>	Zainteresiranost aktera za eksperimentalnu provedbu KGOO-a na razini škole i lokalne zajednice (%)
187	<b>Slika 77.</b>	Promjene interesa za GOO tijekom školske godine 2012./2013. (%)
188	<b>Slika 78.</b>	Broj učitelja koji su potvrdili postojanje izvedbenog plana i programa GOO-a u školi: početno (IN) i završno (FIN) ispitivanje (%)
191	<b>Slika 79.</b>	Učestalost korištenja odabranih metoda u nastavi GOO-a (%)
193	<b>Slika 80.</b>	Učestalost korištenja odabranih izvora za učenje i poučavanje u nastavi GOO-a (%)
194	<b>Slika 81.</b>	Vanjski suradnici u nastavi GOO-a (%)
195	<b>Slika 82.</b>	Vrednovanje postignuća učenika (%)
196	<b>Slika 83.</b>	Način provjere stečenog znanja učenika (%)
196	<b>Slika 84.</b>	Način provjere stečenih vještina učenika (%)
197	<b>Slika 85.</b>	Stupanj ostvarenosti ishoda prema komponentama strukturalne dimenzije KGOO-a (%)
200	<b>Slika 86.</b>	Stupanj ostvarenosti ishoda prema komponentama funkcionalne dimenzije KGOO-a (%)
202	<b>Slika 87.</b>	Usmjerenost nastave GOO-a na učenika (%)
203	<b>Slika 88.</b>	Uključivanje pripreme za učeničke izbore u nastavu GOO-a (%)
206	<b>Slika 89.</b>	Promjene do kojih je došlo na razini škole kao rezultat provedbe KGOO-a (%)
211	<b>Slika 90.</b>	Stupanj u kojemu određeni čimbenici priječe uvođenje GOO-a u škole (%)
214	<b>Slika 91.</b>	Prijedlozi za osiguranje uvođenja KGOO-a u škole i unapređenje kvalitete njegove provedbe (%)

## NAPOMENE

---

Projekt praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja (KGOO) provodio se od kolovoza 2012. do kolovoza 2014. godine u osam osnovnih i četiri srednje škole. Polovicu tih škola koordinirali su Centar za mirovne studije, Mreža mladih Hrvatske i GONG, a polovicu Agencija za odgoj i obrazovanje.

U ovome se izvještaju prikazuju rezultati praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe KGOO-a u svih 12 škola tijekom školske godine 2012./2013. Struktura i sadržaj ovog izvještaja slijede strukturu i sadržaj izvještaja za šest škola koje je koordinirala Mreža mladih Hrvatske s partnerima, a koji je objavljen početkom 2014. godine\*. Razlikuju se po uvođenju nekih novih poglavlja i dopuni obrade podataka.

\*\*\*

Izrazi koji se upotrebljavaju u ovome izvještaju, a koji imaju rodno značenje, bez obzira na to jesu li korišteni u muškome ili ženskome rodu, neutralni su i jednako obuhvaćaju i muški i ženski rod.

\*\*\*

U Izvještaju su promijenjeni neki od izraza iz originalnih istraživačkih instrumenata korištenih za prikupljanje podataka tijekom školske godine 2012./2013. (na primjer za djelatnike osnovnih i srednjih škola koji izvode nastavu koristi se jedinstveni naziv „učitelj“).

\*\*\*

Kratice koje se koriste u ovom izvještaju:

<b>AZOO</b>	Agencija za odgoj i obrazovanje
<b>GONG</b>	Građani organizirano nadgledaju glasanje
<b>GOO</b>	Građanski odgoj i obrazovanje
<b>KGOO</b> ili <b>Kurikulum</b>	Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja (objavljen u kolovozu 2012. godine)
<b>IPA</b>	Instrument pristupne pomoći
<b>MMH</b>	Mreža mladih Hrvatske
<b>MZOS</b>	Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
<b>NCVVO</b>	Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja
<b>NOK</b>	Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje

---

\* Spajčić-Vrkaš, V. (u suradnji s M. Rajković i I. Rukavinom). (2014). Eksperimentalna provedba Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja: Istraživački izvještaj. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske. [http://www.mmh.hr/files/ckfinder/files/Izvjestaj%20MMH\\_screen.pdf](http://www.mmh.hr/files/ckfinder/files/Izvjestaj%20MMH_screen.pdf)

# 1. UVOD: ODGAJANJE I OBRAZOVANJE GRAĐANA

Hrvatska je prije četvrt stoljeća voljom svojih građana ušla u složen proces demokratske tranzicije tijekom kojega se sasvim opravdano očekivalo da će, zajedno s jačanjem demokratskih političkih institucija i političkih stranaka, jačati i samosvijest građana kao političkih subjekata. Početkom tog razdoblja termin „građanin“ ušao je u javni diskurs „odozgo“, kao dio strukturalnih promjena i bez čvrstog uporišta u tadašnjoj političkoj kulturi. Štoviše, demokratski razvoj Hrvatske političke su elite rijetko dovodile u vezu s osnaživanjem građana za sudjelovanje u demokratskim procesima, pa je i ključna veza između ustavom zajamčenih prava i sloboda pojedinca s jedne strane i statusa građanina s druge strane, u svijesti samih građana bila labava. S obzirom na to da se taj obrazac ne dovodi u pitanje ni u teoriji odgoja i obrazovanja, koja učenike i dalje promatra kao intelektualne, moralne i društvene, ali ne i kao političke subjekte, izostale su i rasprave o potrebi i modelima „stvaranja“ demokratskih građana odgojem i obrazovanjem.

Povremeni pokušaji da se odgovarajući sadržaji i/ili programi sustavno uvedu u škole, redom su propadali ponajprije zbog izostanka političke volje. Nastojanjima pojedinih učitelja da taj nedostatak uklone barem u svojim predmetima, u pravilu nije davana potpora, a inicijative organizacija civilnog društva usmjerene na škole uglavnom nisu prolazile zbog „formalnih“ razloga. Rezultat toga bio je da su djeca i mladi gotovo četvrt stoljeća u školama bili lišeni mogućnosti učenja o sebi kao o građanima što je, kako se danas pokazuje, imalo dalekosežne posljedice.

Svrha ovog izvještaja je osigurati empirijske podatke o provedbi Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja (2012.), kako bi se djeci i mladima u hrvatskim školama osigurali što bolji uvjeti za uživanje prava i prihvaćanje odgovornosti aktivnih sudionika u razvoju demokratske Hrvatske. Aktivni se građani ne rađaju i ne nasljeđuju, do njih se ne dolazi silom ni uvjeravanjem nego samo i isključivo stjecanjem potrebnih znanja i vještina te njihovom primjenom u svakodnevnom životu.

Poticanje razvoja aktivnih i odgovornih građana jedno je od središnjih pitanja politika odgoja i obrazovanja europskih zemalja, kao i zajedničke europske politike odgoja i obrazovanja, koja obvezuje Hrvatsku kao članicu Vijeća Europe i Europske unije. To je razlog zbog kojeg se na početku ovog izvještaja bavimo europskim političkim smjernicama i njihovom provedbom u odgojno-obrazovnoj praksi zemalja članica. Prije gotovo četvrt stoljeća, Hrvatska je voljom svojih građana počela proces demokratske izgradnje koji je otad stalno praćen demokratskim deficitom, dijelom i zato što su u tom procesu njezini građani postali nevidljivi. Pridruživanjem Europskoj uniji, u srpnju 2013., Hrvatska se, između ostaloga, obvezala na to da svoje građane učini vidljivima, što nije moguće bez građanskog odgoja i obrazovanja.

## 1.1. EUROPSKI KONTEKST

---

### 1.1.1. Zajednički normativni okvir

Sredinom prošlog stoljeća međunarodna se zajednica, usvajajući Opću deklaraciju o ljudskim pravima (1948.) i, naknadno, Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima (1966.), opredijelila za utemeljenje odgoja i obrazovanja na globalno prihvaćenim vrijednostima. U skladu s tim, ona je politički, ali i pravno, obvezala vlade zemalja članica na mijenjanje pristupa odgoju i obrazovanju kako bi odgojno-obrazovne ustanove pridonijele poštivanju ljudskog dostojanstva i ljudskih prava, učinkovitim sudjelovanju svih u demokratskim procesima i promicanju interkulturalnog razumijevanja i snošljivosti. No unatoč postignutom dogovoru i sve

jasnijim smjernicama, gotovo pola stoljeća kasnije, na Svjetskoj konferenciji o ljudskim pravima u Beču, zaključeno je da se međunarodni standardi u nacionalnim sustavima odgoja i obrazovanja ne provode zadovoljavajuće i da se u mnogim zemljama djeci i mladima u većoj ili manjoj mjeri uskraćuje stjecanje znanja i razvoj vještina koji su im potrebni za učinkovito sudjelovanje u demokratskim procesima. U skladu s time, na toj je konferenciji postavljen zahtjev da se i sam odgoj i obrazovanje za ljudska prava proglašuje ljudskim pravom i da se u škole uvede zajedno s učenjem za demokraciju i vladavinu prava.

Prihvatajući ljudska prava kao ključnu komponentu europskoga političkog dijaloga i postupno priznajući važnost odgoja i obrazovanja u tom procesu, Odbor ministara Vijeća Europe prije gotovo tri desetljeća donio je Preporuku br. R(85)7 o poučavanju i učenju o ljudskim pravima u školama<sup>1</sup>. Bio je to prvi zajednički europski okvir za promicanje odgoja i obrazovanja za ljudska prava kojim se objedinjuje ljudskopravna, građanska i interkulturalna dimenzija učenja. U dokumentu stoji da je „razumijevanje i iskustvo ljudskih prava važan aspekt pripreme mladih ljudi za život u demokratskom i pluralističkom društvu“. S obzirom na to da se u kulturno složenim europskim državama uživanje ljudskih prava u pravilu uređuje ustavom i zakonima a osigurava preko građanskog statusa, naglasak u promicanju tih promjena počinje se usmjeravati prema građanskom odgoju i obrazovanju, kojim se istovremeno promiču ljudska prava, kulturni pluralizam i vladavina prava.

Nakon pada komunizma i spajanja „dviju“ Europa koje su desetljećima bile razdvojene ideološkim ogradama, priprema djece i mladih za ulogu aktivnih građana u razvoju europskih demokratskih društava postaje jedan od najvažnijih europskih političkih ciljeva. Prvi samit Vijeća Europe 1993. završava Bečkom deklaracijom<sup>2</sup> u kojoj stoji da Europa može postati „široko područje demokratske sigurnosti“ upravo zato što su sve zemlje članice privržene vrijednostima i načelima „pluralističke i parlamentarne demokracije, nedjeljivosti i univerzalnosti ljudskih prava, vladavini prava i zajedničkoj kulturnoj baštini obogaćenju različitosti“. U to se vrijeme europske razvijene demokracije suočavaju s problemom netrpeljivosti prema migrantima, a u mnogim tranzicijskim zemljama dolazi do više ili manje otvorenih sukoba među pripadnicima različitih etničkih ili nacionalnih skupina, pa raste svijest o krhkosti demokracije i potrebi za građanima koji nisu samo aktivni kao glasači nego i kao neposredni sudionici razvoja održivih demokratskih zajednica. Kako su nacionalni sustavi odgoja i obrazovanja u to vrijeme uglavnom još zatvoreni prema zajedničkim europskim i međunarodnim vrednotama i smjernicama, a bavljenje njima ograničeno na obrazovanje dijela pravika i pripremu diplomacije, Vijeće Europe odlučuje zajednički akcije za suzbijanje rasizma, ksenofobije, antisemitizma i nesnošljivosti najprije usmjeriti prema mladima i njihovim organizacijama.

Četiri godine kasnije, na Drugom samitu zemalja članica Vijeća Europe<sup>3</sup>, na kojemu sudjeluju predstavnici velikog broja tranzicijskih država, uključujući Hrvatsku, promicanje demokratskoga građanstva, kojim se objedinjuju dimenzije informiranosti, angažiranosti i odgovornosti, postaje jedan od četiri europska razvojno-strategijska cilja. Kako bi se utvrdili najvažniji koncepti i učinkoviti pristupi pripremi djece i mladih za tako shvaćenu građansku ulogu, Vijeće Europe pokreće projekt „Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo“ (Audigier 2000; Duerr et al. 2000; Birzea 2000). Rezultati projekta 2002. godine poslužili su kao polazište Odboru ministara za donošenje Preporuke o odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo u kojoj se vlade zemalja članica pozivaju da odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo postave kao prioritetni

---

1 Council of Europe (1985). Recommendation No. R(85)7 of the Committee of Ministers to Member States on Teaching and Learning about Human Rights in Schools (Adopted by the Committee of Ministers on 14 May 1985 at the 385th meeting of the Ministers Deputies). Strasbourg: Council of Europe (<https://wcd.coe.int/com.intranet.InstraServlet?command=com.intranet.CmdBLOBGet&IntranetImage=605110&SecMode=1&DocId=686454&Usage=2>)

2 Council of Europe (1993). Vienna Declaration. Strasbourg: Council of Europe (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=621771#>)

3 Council of Europe (1997). Second Summit of Heads of State and Government (Strasbourg, 10 – 11 October 1997): Final declaration and Action Plan. Strasbourg: Council of Europe (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=593437#>)



cilj reformi svojih odgojno-obrazovnih sustava, kurikuluma i nastavne prakse.<sup>4</sup> U dokumentu se objašnjava da je to ključ za izgradnju slobodnog, snošljivog i pravednog društva. Njime se građani europskih zemalja trebaju pripremiti za sudjelovanje u donošenju odluka na svim razinama, od lokalne i državne do europske i međunarodne. S obzirom na to da ostvarenje takva cilja nadilazi tradicionalne pristupe učenju i poučavanju, naglašava se nužnost suradnje škola i izvanškolskih čimbenika u učinkovitom promicanju aktivnoga i odgovornoga građanstva.

Godine 2010. usvojena je i Povelja Vijeća Europe o odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo te odgoju i obrazovanju za ljudska prava<sup>5</sup>, u kojoj stoji da promicanje tih područja ne znači „samo usvajanje znanja i stjecanje vještina učenika, nego njihovo osnaživanje kako bi bili spremni na to da poduzimaju društvene akcije s ciljem zaštite i promicanja ljudskih prava, demokracije i vladavine prava“. To je moguće postići samo cjeloživotnim učenjem, odnosno povezivanjem odgoja, obrazovanja, izobrazbe, osvještavanja, informiranja i praktičnog djelovanja. Kako bi se zemljama članicama pomoglo u tom procesu, u dokumentu se određuju ključni pojmovi i odnosi među njima, pojašnjavaju ciljevi i načela provedbe (cjeloživotno učenje, integracija formalnoga, neformalnoga i informalnoga učenja, participacija kao dio učenja, povezivanje građanstva s društvenom kohezijom i interkulturalnim dijalogom), ocrtavaju političke smjernice za različite razine i oblike odgoja i obrazovanja te upućuje na važnost demokratskog upravljanja školom, izobrazbe učitelja te praćenje, vrednovanje i istraživanje, kao neodvojive komponente promicanja odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo te odgoja i obrazovanja za ljudska prava.

Dugogodišnji naponi Vijeća Europe u promicanju tog područja mogu se usporediti s onima u Europskoj uniji (Naval et al. 2002; Ibanez-Martin i Jover 2002). Suočena s potrebom pridobivanja građana zemalja članica za zajedničke političke i ekonomske ciljeve, Europska unija zagovara model participativne demokracije temeljene na načelu autonomnog, informiranog i aktivnoga građanstva, a već od početka sedamdesetih godina prošlog stoljeća pokreće pitanje pripreme građana za ujedinjenu Europu. U početku se to planira ostvariti preko europske dimenzije koja se trebala uvesti u sve nacionalne sustave odgoja i obrazovanja, a kroz koju bi učenici učili o povijesti europskih integracija i institucijama Europske unije te na taj način razvijali osjećaj pripadnosti Uniji (Commission on the European Communities 1993). No kako se ni nakon Amsterdamskog sporazuma 1997.<sup>6</sup>, kojim se građanstvo Europske unije odredilo kao dopuna, a ne kao zamjena nacionalnom građanstvu, između zemalja članica nije postigao konsenzus po tom pitanju, promicanje aktivnoga građanstva u početku se ponajprije usmjerava na mlade i pitanje cjeloživotnog učenja.

Nakon donošenja Lisabonske strategije<sup>7</sup>, aktivno građanstvo postupno postaje jedan od važnih ciljeva i instrumenata promjene politika odgoja i obrazovanja u Europskoj uniji (Hoskins et al. 2006; European Communities 2008). Građanski odgoj i obrazovanje uvrštava se među pokazatelje kvalitete formalnog odgoja i obrazovanja; u visoko se obrazovanje aktivno građanstvo uvrštava preko Bolonjskog procesa<sup>8</sup> u sklopu promicanja europske dimenzije u obrazovanju; građanska kompetencija dobiva istaknuto mjesto u razvoju europskog prostora cjeloživotnog učenja<sup>9</sup>,

---

4 Council of Europe (2002). Recommendation Rec (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship (Adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812th meeting of the Ministers' Deputies). Strasbourg: Council of Europe (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313139&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>)

5 Council of Europe (2010). Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum. Strasbourg: Council of Europe ([http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charter\\_brochure\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charter_brochure_EN.pdf))

6 Treaty of Amsterdam amending the Treaty on European Union, the Treaties establishing the European Communities and related acts (<http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html>)

7 Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions ([http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm))

8 Više na: The Bologna Process (<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>); usp. The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation (<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>)

9 Usp. Commission of the European Communities (2000). A Memorandum on Lifelong learning. Brussels: Commission of the European Communities, SEC(2000) 1832 (<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>)

zagovara se sveobuhvatan i integriran pristup kvalitetnom cjeloživotnom učenju za aktivno građanstvo, kojim se učenici, mladi i odrasli pripremaju i potiču na sudjelovanje u odlučivanju od lokalne do europske razine. Od učenja za aktivno građanstvo očekuje se da ojača građansku kulturu temeljenu na pravima i odgovornostima kao preduvjetu demokratskog razvoja i ekonomske stabilnosti Europe. U skladu s tim, od škola i njihovih partnera traži se učinkovito promicanje učenja za sudjelovanje u demokratskim procesima. Godine 2004. usvaja se Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, među kojima se nalazi i građanska kompetencija povezana s interpersonalnom i interkulturalnom kompetencijom<sup>10</sup>, a o njezinu se napretku izvještava godišnje.<sup>11</sup>

Od 2008., koja je proglašena Europskom godinom interkulturalnog dijaloga, zagovara se povezanje učenja za aktivno građanstvo s učenjem za interkulturalni dijalog. Aktivnosti koje su vođene u sklopu te godine trebale su pomoći europskim građanima i stanovnicima Europske unije koji nemaju taj status da ojačaju svoju svijest „o važnosti razvoja aktivnoga europskoga građanstva koje je otvoreno prema svijetu, koje uvažava kulturnu raznolikost i koje je utemeljeno na zajedničkim vrijednostima“.

Shvaćajući da su propusti u promicanju građanskog odgoja i obrazovanja često posljedica nedostatne pripreme učitelja, Vijeće Europe i Europska komisija posljednjih se godina sve više okreću pripremi učitelja. Vijeće Europe u vezi s tim objavljuje seriju publikacija (Kerr 2004; Gollob et al. 2004; Keating-Chetwind 2009), a u suradnji s UNESCO-om izdaje i priručnik o osiguranju kvalitete u odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo (Birzea et al. 2005). U Zajedničkim europskim načelima za učiteljske kompetencije i kvalifikacije<sup>12</sup> stoji pak da je jedna od ključnih kompetencija učitelja „rad sa zajednicom i u zajednici“. Od učitelja se očekuje da pridonesu pripremi učenika za osviješteno, informirano, aktivno i odgovorno europsko građanstvo.

### 1.1.2. Odgojno-obrazovna praksa i učinci

Interes za istraživanja u načinima i učincima pripreme djece i mladih za njihovu građansku ulogu u društvenim se znanostima pojavio relativno kasno, što je najvećim dijelom posljedica dugogodišnje dominacije institucionalno-normativnog pristupa demokraciji. U njemu se naglašava presudna uloga političkih institucija, a uloga građana svodi se na dužnosti periodičnoga glasanja, plaćanja poreza i slično. Nositelji građanskog statusa shvaćenog kao dužnost (Dalton 2006) ne trebaju neka posebna znanja i vještine kako bi mogli ispuniti svoju najvažniju građansku dužnost – sudjelovati na izborima, pa se problem njihove kompetentnosti ili uopće ne spominje ili se svodi na nekoliko osnovnih informacija o funkcioniranju vlasti i o strankama ili kandidatima koji se natječu za vlast. To objašnjava zašto je politička informiranost građana dugo bila u fokusu istraživačkog interesa i zašto se nije ozbiljnije dovodila u vezu sa sadržajima i pristupima učenju i poučavanju u školi.

Do promjena u pristupu ovom području dolazi pod utjecajem Almonda i Verbe (1963; 1989; Vujčić 2001), koji su se postupno nametnuli tvrdnjom da stabilnost i učinkovitost demokracije ponajprije ovisi o političkoj kulturi, odnosno o shvaćanjima, stavovima i vjerovanjima građana u vezi s političkim sustavom, akterima vlasti i učincima njihova djelovanja, kao i o njihovu osjećaju da se njihov glas uvažava i da njime mogu utjecati na političke odluke.

---

10 Implementation of „Education and Training Work Programme“ – Key competences for lifelong learning: A European reference framework, studeni 2004. (<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>)

11 Usp., primjerice, Commission of the European Communities (2011) Progress towards the common European objectives in education and training. Brussels: Commission of the European Communities, SEC (2011) 526 ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf)).

12 European Commission (2010). Common European principles for teacher Competences and Qualification ([http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf))

No pravi interes za istraživanje odgojno-obrazovnih čimbenika političke kulture raste onako kako u razvijenim demokracijama raste nepovjerenje građana u političke institucije i aktere vlasti te kako slabi njihov interes za političku participaciju. Ti su podaci bili suprotni od očekivanja jer se vjerovalo da će produljeno školovanje i veća dostupnost informacija preko medija pozitivno utjecati na političku informiranost, a time i na participaciju, odnosno povjerenje (Delli Carpini i Keeter 1996). U opsežnom istraživanju o političkom znanju koje je 1998. provela američka Nacionalna udruga državnih tajnika (*National Association of Secretaries of States*) na uzorku mladih osoba između 15. i 24. godine („generacija Y“), pronađeno je da oni imaju nejasniju sliku o tome što znači biti građanin u demokratskom društvu od prijašnje generacije mladih („generacija X“). Primjerice, ispitanici nisu prava pojedinca povezivali s odgovornošću nego eventualno s pružanjem pomoći drugima, odnosno s idejom o dobroj osobi (usp. Soule 2001). U istraživanju znanja mladih Istraživačkog centra Pew iz 2007. (Pew Research Center for People and Press 2007), od ukupno 23 pitanja na dvije trećine pitanja točno je odgovorilo oko 30% ispitanika.

U istraživanjima Međunarodnog udruženja za vrednovanje obrazovnih postignuća (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, IEA), sa sjedištem u Amsterdamu (Torney-Purta et al. 1999; Torney-Purta et al. 2001; Schulz et al. 2010), osobito onome iz 2001., može se vidjeti da tinejdžeri u većini zemalja razumiju temeljna demokratska načela i vrijednosti (na primjer važnost političkog pluralizma, podjele vlasti ili slobode govora), no njihovo je znanje često površno i ne prelazi razinu prepoznavanja pojma. Nadalje, nije nađena bitna razlika u znanju između ispitanika koji pripadaju „starim“ i „novim“ demokracijama. Među deset zemalja čiji su prosječni rezultati bili statistički značajno iznad međunarodnog prosjeka našlo se nekoliko tranzicijskih zemalja (Poljska, Cipar, Slovačka i Češka Republika), a među deset zemalja koje su bile statistički značajno ispod međunarodnog prosjeka, Estoniji i Rumunjskoj pridružili su se Portugal i Belgija.

Iako je danas općeprihvaćeno da se građanska kompetentnost za demokraciju ne može sveći samo na informiranost, ili pak samo na znanje, nego mora uključiti vještine, vrijednosti, stavove i obrasce ponašanja, najnovije istraživanje organizacije IEA (Schulz et al. 2010) upozorava da odnos među tim komponentama nije jednostavan i lako predvidljiv. Dobro poznavanje političkih tema ne znači automatski i veću posvećenost demokraciji ili veću građansku angažiranost. Neke države imale su nizak ukupni rezultat u ispitivanju znanja, ali visok po angažiranosti učenika. Vrlo je malo ispitanika koji su postigli visok rezultat na kognitivnim zadacima bilo uključeno u akcije civilnog društva. Ispitanici koji su sigurni da će kao odrasli glasati na nacionalnim izborima nisu nužno sigurni da će se uključiti u građanske akcije, kao što je primjerice prikupljanje novca za siromašne. Štoviše, u nekim su zemljama upravo najveći znalci pokazali nizak stupanj podrške pravima imigranata ili žena, a u većini „novih“ demokracija stupanj podrške ženskim pravima bio je ispod međunarodnog minimuma.

Što građani znaju o demokraciji i svojoj ulozi u njezinu razvoju i kako se postavljaju prema toj ulozi, u velikoj je mjeri rezultat političke, odnosno građanske socijalizacije u najširem smislu te riječi. Informativni mediji snažan su formativan faktor izgradnje aktivnog i odgovornoga građanstva, ali ne i jedini. Primjerice, u spomenutom istraživanju organizacije IEA (Schulz et al. 2010) sugerira se da obiteljski kontekst, osobito opremljenost kućne knjižnice odgovarajućim publikacijama, kao i razgovori s roditeljima o društvenim i političkim temama, unapređuje znanje i razumijevanje mladih u ovom području. Ispitanici čiji su roditelji imali viši obrazovni status, bolje plaćene poslove i bili politički i društveno angažiraniji, odnosno ispitanici koji su češće raspravljali s roditeljima o politici i drugim društveno relevantnim temama i u obitelji bili više okruženi publikacijama te tematike, pokazali su solidnije znanje i razumijevanje tog područja od djece koja nisu imala takve prednosti.

Sigurno je da obitelj i informativni mediji značajno pridonose razvoju građanske kompetencije, no te je socijalizacijske čimbenike potrebno promatrati zajedno s formalnim odgojem i

obrazovanjem, osobito ako je građanski odgoj i obrazovanje njegov sastavni dio, kao što je to danas slučaj u većini demokratskih zemalja. Kerr (2004) objašnjava da je građanski odgoj i obrazovanje postao sastavni dio nacionalnih kurikuluma u demokratskim zemljama kako bi se mladi učinkovitije pripremili za ulogu informiranih, aktivnih i odgovornih građana i time povratili povjerenje u demokratske političke institucije i njihove aktere. U skladu s tim, u školama se naglasak stavlja na znanja, vještine i vrijednosti, ali i na sudjelovanje u odlučivanju i angažiranost u zajednici, čime se učenike nastoji osnažiti za građansko djelovanje utemeljeno na načelima ljudskih prava, nediskriminacije, kulturnog pluralizma i vladavine prava.

U vezi s tim, istraživači IEA-e u svom se posljednjem izvještaju (Schulz et al. 2010) koriste terminom *civic and citizenship education*, kojim se objedinjuju s jedne strane znanje i razumijevanje formalnih institucija i procesa građanskog života, kao što je sudjelovanje u izborima (engl. *civic education*) i s druge strane znanje, razumijevanje te mogućnosti uključivanja i participacije s ciljem razvoja lokalne i školske zajednice te društva u cijelosti (engl. *citizenship education*).

Građanski odgoj i obrazovanje postaje generički termin jer se nazivi formalnog učenja i poučavanja za demokraciju, ljudska prava i građanstvo razlikuju po zemljama (na primjer odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo, državljanski odgoj i obrazovanje, personalno i socijalno učenje i slično). Prema posljednjem EACEA<sup>13</sup>-inu izvještaju *Citizenship Education in Europe* (Eurydice 2012), građanski odgoj i obrazovanje uvelo je 28 od 31 promatrane europske zemlje, s tim da je u 20 zemalja postao obavezan predmet u trajanju od jedne (primjerice Turska) do 12 godina (primjerice Francuska). U njemu se navode sljedeća tri modela integracije koji se u praksi mogu naći u različitim kombinacijama (usp. Šalaj 2002; Vujčić 2005):

- a. poseban predmet koji može biti obavezni ili izborni (uvelo ga je više od polovice od 38 zemalja iz uzorka, a od europskih zemalja to su: Češka Republika, Engleska, Estonija, Irska, Litva, Luksemburg, Poljska, Rusija, Slovačka, Slovenija, Španjolska i Švicarska)
- b. uključivanje odgovarajućih sadržaja u postojeće predmete, što je potvrdilo više od četiri petine zemalja
- c. međupredmetna tema, što je također prisutno u oko polovice zemalja iz uzorka.

Nadalje, u otprilike polovici zemalja učenici se pripremaju za građanstvo u sklopu izvannastavnih aktivnosti (istraživački projekti), rada učeničkih vijeća, organizacije i sudjelovanja u obilježavanju posebnih dana te kao integralni dio kulture i ozračja u školi.

U nižim razredima osnovne škole dominira međupredmetni pristup, a u višima se najčešće provodi međupredmetno ili integrirano u postojeće predmete, kao što su društvo, povijest i zemljopis. U odnosu na srednju školu, povećava se udio zemalja u kojima se građanski odgoj i obrazovanje provodi kao poseban predmet, ali i kao dio školskog kurikuluma, što uključuje volonterski i društveno koristan rad u lokalnoj zajednici. Karakteristika suvremene europske prakse građanskog odgoja i obrazovanja kombinacija je različitih pristupa.

Zabilježen je i trend proširivanja ciljeva građanskog odgoja i obrazovanja. U sve većem broju zemalja traži se da se takvim odgojem i obrazovanjem, osim znanja i razumijevanja, promiču građanske vrijednosti i stavovi, kao i da se njime otvore mogućnosti participacije učenika u građanskim aktivnostima izvan škole. U nekim se zemljama takvi programi svrstavaju u područje iskusnog učenja ili učenja kroz participaciju u odlučivanju u školi i lokalnoj zajednici, no mogućnosti za participaciju još su ograničene. U Europi je sve više naglasak na učenju sljedećih područja (Eurydice 2005: 10):

- *politička pismenost* (na primjer učenje o društvenim, političkim i građanskim institucijama i organizacijama te o ljudskim pravima, interkulturalno učenje i učenje o ustavu i zakonima)

---

13 Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu djelatnost i kulturu)

- *razvoj kritičkog mišljenja*, zajedno s odabranim vrijednostima i stavovima (na primjer aktivna participacija, poštovanje dostojanstva osobe, nenasilno rješavanje sukoba, antirasističke strategije, društvena i moralna odgovornost)
- *aktivna participacija* (na primjer uključivanje u lokalnu zajednicu, vježbanje demokracije u školi, rad s drugima, provođenje i uključivanje u projekte na različitim razinama).

Što se tiče sadržaja, čini se da je među demokratskim zemljama postignuta suglasnost oko nekih ključnih tema kao što su političke institucije i procesi te ljudska prava. Taj „klasični“ sadržaj proširuje se u različitim smjerovima, od tema društvene kohezije i zaštite okoliša, preko interkulturalnog razumijevanja, nenasilnog rješavanja sukoba i globalnih komunikacija, do međunarodnog i europskog građanstva.

Istraživanja potvrđuju da građanski odgoj i obrazovanje unapređuje znanje učenika o političkim i društvenim temama, potiče ih na participaciju i jača njihov osjećaj građanske moći – da imaju što reći i da je to što kažu važno u procesu odlučivanja (Niemi i Finkel 2007). Učenici koji su uključeni u odgovarajuće aktivnosti u školi bolje razumiju političke i društvene teme i motiviraniji su za sudjelovanje u njihovu rješavanju. Međutim, svaki takav program nema iste učinke (Gutmann 1987). Kako bi formalno učenje i poučavanje pridonijelo razvoju građanske kompetencije učenika, važno je primijeniti one modele građanskog odgoja i obrazovanja koji istovremeno pridonose razvoju učenika kao osobe i kao aktivnog pripadnika društvene i političke zajednice. Ostvarenje tih ciljeva znači uvođenje sadržaja koji građanstvo povezuju s ljudskim pravima i slobodama, pravnim pismošću, interkulturalnom otvorenošću, nenasiljem i globalnom međuovisnošću (Sinclair 2004). Riječ je o novim sadržajima koji traže i uvođenje nekonvencionalnih nastavnih metoda više okrenutih poticanju učenika kao kritičkog promatrača, istraživača, sudionika rada u timu, donositelja odluka, procjenjivača učinaka i slično, ali i novih obrazaca vođenja i upravljanja razredom i školom. Razvijena demokratska kultura razreda i škole istovremeno je i odraz i formativni čimbenik razvijenosti demokratske kulture učenika.

U vezi s tim, Niemi i Junn (1998), analizirajući podatke američkog *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), utvrdili su da igranje uloga u fiktivnim izborima i simulacije suđenja imaju pozitivan učinak na učeničko razumijevanje građanstva. Sudjelovanje u radu učeničkih ili školskih vijeća ili parlamenata mladih dobar su prediktor građanskog znanja i angažiranosti (Torney-Purta et al. 2001). Maiello i suradnici (2003) također su potvrdili da je građanski odgoj i obrazovanje važan čimbenik razvoja interesa za izlazak na izbore. Kao najbolji prediktor tog interesa kod njih se pojavilo učenje o izborima, ali samo ono koje se zbiva u razrednoj atmosferi otvorenoj za diskusiju. Na temelju toga zaključili su da otvorenost za diskusiju u razredu utječe na građansku angažiranost više od građanskog znanja, a to onda znači da bi u programe građanskog odgoja i obrazovanja trebalo više uključivati grupni rad i otvorenu diskusiju ako se njima žele ostvariti ciljevi razvoja emancipiranog i angažiranog građanstva. Konačno, istraživanja IEA-e potvrdila su da, osim otvorenoga razrednog ozračja, demokratsko vođenje škole također unapređuje znanja, stavove i participaciju učenika (Torney-Purta 2001; usp. Campbel 2008) i na taj ih način priprema za aktivno i odgovorno preuzimanje njihove građanske uloge.

Važnost znanja o političkim institucijama, akterima i procesima za građane, W. Galston (2001: 223-224) sažima na sljedeći način:

- pomaže građanima da razumiju svoje interese kao pojedinci i kao pripadnici društvenih grupa (Što više znanja imamo, bolje ćemo razumjeti utjecaj javnih politika na naše interese i učinkovitije ćemo promicati svoje interese u političkom procesu.)
- povećava stabilnost političkih stavova, a time i stupanj slaganja građana o važnim društvenim temama, pitanjima i problemima
- osigurava razumijevanje političkih događaja i olakšava integraciju novih sadržaja u sustav već postojećeg znanja koje posjeduje pojedinac

- suzbija stereotipe i predrasude te nas čini otvorenijima prema kulturnim razlikama i strancima u našoj zajednici
- pozitivno utječe na generalizirano povjerenje
- jača podrška demokratskim vrijednostima: što više građani znaju o političkim načelima i institucijama, vjerojatnije je da će podržati demokratska načela
- pozitivno utječe na političku participaciju građana, osobito na njihov izlazak na izbore.

## 1.2. HRVATSKI KONTEKST

---

### 1.2.1. Normativni okvir

Hrvatska se nakon osamostaljenja obvezala na to da poštuje sve relevantne međunarodne standarde važne za odgoj i obrazovanje, uključujući Međunarodni pakt o ekonomskim, društvenim i kulturnim pravima, kojim se uređuje pravo na odgoj i obrazovanje i određuje da ono mora biti raspoloživo, dostupno, prihvatljivo i prilagođeno svakom djetetu, odnosno učeniku. Načelo raspoloživosti podrazumijeva osiguranje dovoljnog broja škola, načelo dostupnosti znači nediskriminaciju uklanjanjem barijera u pristupu odgojno-obrazovnim ustanovama, a načela prihvatljivosti i prilagođenosti ponajprije pogađaju formu i sadržaj odgoja i obrazovanja, uključujući nastavne sadržaje i metode, koji trebaju biti usklađeni sa životnim potrebama svakog učenika. U kontekstu demokratskog društva, čija stabilnost i razvoj bitno ovise o osnaženosti njegovih građana za participaciju, to ponajprije znači osigurati djeci i mladima takve sadržaje i metode odgoja i obrazovanja koje će im pomoći da se razviju u aktivne i odgovorne demokratske građane.

Dijelom pod utjecajem međunarodnih i europskih organizacija, a dijelom i zbog pritiska iznutra, u Hrvatskoj se ideja o pripremi građana za sudjelovanje u demokratskim procesima sporadično pojavljuje početkom 1990-ih, u kontekstu rata i poratne obnove. Do prvog značajnijeg iskoraka dolazi slijedom prihvaćanja obveza iz UN-ove Rezolucije o Desetljeću odgoja i obrazovanja za ljudska prava 1995. – 2004., kada Vlada RH osniva Nacionalni odbor za odgoj i obrazovanje o ljudskim pravima s ciljem izrade, provedbe i evaluacije nacionalnog programa za promicanje tog područja. Oslanjajući se na rezultate projekata „Mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole“<sup>14</sup> i „Građanin“<sup>15</sup>, godine 1998. završen je Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava (Vlada RH 1999) u kojemu su objedinjeni programi za predškolsku, osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu. Iste je godine nadležno Ministarstvo uvrstilo osnovnoškolski program odgoja i obrazovanja za ljudska prava u Nastavni plan i program za osnovnu školu kao neobvezan integrativni sadržaj, a samoinicijativno se počeo provoditi i u nekim predškolskim i srednjoškolskim ustanovama<sup>16</sup>. Istovremeno, tadašnji Zavod za unapređenje školstva počinje s izborom odgajatelja i učitelja za provedbu Nacionalnog programa, a 2000. imenuju se viši savjetnik pri Zavodu i 21 županijski koordinator za promicanje odgoja i obrazovanja za ljudska prava u osnovnim i srednjim školama. Agencija za odgoj i obrazovanje nastavlja sa seminarima za stručno usavršavanje odgajatelja i učitelja, kao i s godišnjim smotrama projekata iz područja Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

---

<sup>14</sup> Projekt se od 1997. do 1999. u Hrvatskoj ostvarivao pod pokroviteljstvom UNESCO-a, Vlade Republike Hrvatske, Vlade Kraljevine Nizozemske i Hrvatskog povjerenstva za UNESCO (Spajić-Vrkaš 2000).

<sup>15</sup> Projekt se ostvarivao pod pokroviteljstvom Centra za građansko obrazovanje iz Calabasasa, SAD.

<sup>16</sup> Prva četiri regionalna seminarina za izobrazbu odgajatelja, učitelja i nastavnika organizirana su uz potporu američke Udruge za obrazovanje za ljudska prava (*Human Rights Education Associates*, HREA) koja za to dobiva financijska sredstva od Vlade Kraljevine Nizozemske. Nakon toga, stručno usavršavanje nastavlja se uz potporu nadležnog Ministarstva prosvjete i športa.

Akadske godine 2003./2004. Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu pokreće dva opsežna projekta radi uvođenja odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo na sveučilišta<sup>17</sup>.

Od početka 2000. odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo postaje dio najvažnijih razvojno-strateških dokumenata u području odgoja i obrazovanja i srodnih područja (Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.; Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma, 2007.; Nacionalni program za Rome, 2002.; Akcijski plan Desetljeća za uključivanje Roma 2005. – 2015.; Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece 2006. – 2012.; Nacionalna politika za promicanje ravnopravnosti spolova 2006. – 2010.; Nacionalna strategija stvaranja poticajnog okruženja za razvoj civilnog društva 2006. – 2011.; Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava 2008. – 2011.; Nacionalni program za mlade 2009. – 2013.), a potom i pravno-normativnih akata kojima se regulira područje odgoja i obrazovanja (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi 2008.).

U Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. (MZOS 2005a), Hrvatska se predstavlja kao zemlja koja teži kvalitetnijem, dostupnijem, prilagodljivijem i učinkovitijem sustavu odgoja i obrazovanja u funkciji, između ostaloga, jačanja društva znanja i demokratskih načela, što se donekle dovodi u vezu s promicanjem aktivnoga građanstva. Nadalje, u Strategiji za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma kao poseban cilj naglašava se razvoj kompetencije učenika „za aktivno i odgovorno sudjelovanje u društvenom životu i preuzimanje odgovornosti za njegov demokratski razvoj“, dok se Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi<sup>18</sup> određuje da škole trebaju „odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece; osposobiti ih za život u multikulturnom svijetu, za poštivanje različitosti i snošljivost te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva“.

U drugim službenim dokumentima iz tog razdoblja, kao što je Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu (MZOS 2005b), navodi se da je odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo sustavno uvedeno u hrvatski odgojno-obrazovni sustav 1999. odlukom Vlade RH (koja se odnosi na primjenu Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava), da je programski objedinjeno u razrednoj nastavi (1. – 4. razred), a da se u predmetnoj nastavi (5. – 8. razred) izvodi kroz dva posebna programa (program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i program građanskog odgoja) te da se može ostvarivati interdisciplinarno, kao izborni predmet, kao izvannastavna projektna aktivnost, kao izvanškolska aktivnost, ili sustavno, kroz cjelokupni školski plan i program.

Pet godina poslije donosi se Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje – NOK (MZOS 2010), koji se oslanjao na Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje<sup>19</sup>. Odgoj i obrazovanje stavlja se u funkciju razvoja kompetencija te se uvodi novi pristup planiranju i programiranju, organizaciji i provođenju odgoja i obrazovanja u kojemu se polazi od ishoda učenja, odnosno postignuća učenika s ciljem njegova osposobljavanja za kompetentno djelovanje u različitim područjima života. Takvim se pristupom dosadašnja praksa izrade nastavnih planova i programa, u kojoj se od učenika traži „savladavanje“ nastavne građe strukturirane prema znanstveno-disciplinarnim podjelama, zamjenjuje integriranom i inter(trans)disciplinarnom organizacijom sadržaja učenja orijentiranih na razvoj onih osobina učenika koje će mu omogućiti kompetentno suočavanje sa životnim izazovima.

17 Riječ je s jedne strane o znanstveno-istraživačkom projektu „Učenje za ljudska prava na sveučilištu“ koji se provodio uz potporu Ministarstva znanosti i sporta s ciljem ispitivanja znanja i stavova u području ljudskih prava, demokracije i građanstva među studentima Sveučilišta u Zagrebu i Sveučilišta u Rijeci te s druge strane o projektu „Sveučilišni kurikulum za ljudska prava i demokratsko građanstvo“ koji se provodio uz potporu Ministarstva vanjskih poslova Republike Austrije s ciljem izrade i provedbe interdisciplinarnoga sveučilišnog kurikuluma. Kurikulum je izrađen i uspješno eksperimentalno proveden 2006.

18 Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (pročišćeni tekst), NN br. 94/13 (<http://www.zakon.hr/z/317>).

19 Prijevod dostupan na: <http://www.asoo.hr/UserDocImages/dokumenti/eqf.pdf>.

Sustav se prema NOK-u gradi na četiri središnje vrijednosti (znanje, solidarnost, identitet i odgovornost) i nizu relevantnih demokratskih načela (uključujući poštivanje ljudskih prava i prava djeteta, demokratsko donošenje odluka i uključivanje europske dimenzije u odgoju i obrazovanju). Strukturalno se uređuje kroz sedam odgojno-obrazovnih područja koja se organizacijski raspoređuju u četiri odgojno-obrazovna ciklusa. Građanska kompetencija uvedena je kao jedan od najvažnijih ishoda učenja i poučavanja u školi, a njezin se razvoj provlači kroz sva četiri odgojno-obrazovna ciklusa. Dijelom se to ostvaruje u sklopu društveno-humanističkog područja, a dijelom građanskim odgojem i obrazovanjem. U dokumentu se građanski odgoj i obrazovanje određuje kao međupredmetna tema, odnosno kao integrativni sadržaj svih nastavnih predmeta, a treba pridonijeti „osposobljenosti učenika za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge“, no otvara se i mogućnost uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja i kao posebnog predmeta.

NOK-om su stvorene normativne pretpostavke za izradu kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja što, nakon inicijative MZOS-a, na sebe preuzima Nacionalni odbor za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo, čiji je rad obnovljen odlukom Vlade RH 2010. godine. Nacrt kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole dovršen je i predstavljen članovima Nacionalnog odbora u lipnju 2011., nakon čega ga je MZOS uputio na pregled i mišljenje učiteljima, nadležnim predstavnicima vlasti, predstavnicima civilnog sektora i sveučilišnim profesorima. Njihove ocjene i prijedlozi korišteni su za doradu i završavanje teksta Kurikuluma. Završnu verziju Kurikuluma (MZOS 2012) u kolovozu 2012. prihvatio je ministar znanosti, obrazovanja i sporta te, slijedom toga, donio dvije odluke o eksperimentalnoj provedbi Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u dvanaest osnovnih i srednjih škola<sup>20</sup> uz obvezu praćenja i vrednovanja procesa provedbe, što je povjereno Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Istraživačko-obrazovnom centru za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Agenciji za odgoj i obrazovanje te Mreži mladih Hrvatske i njezinim partnerima, Centru za mirovne studije i GONG-u.

### 1.2.2. Istraživanja prakse građanskog odgoja i obrazovanja

Jedno od prvih cjelovitih znanstvenih istraživanja u ovom području provedeno je 1997. na 37 ravnatelja i članova stručnog osoblja, 288 učitelja, 705 učenika 3. i 4. razreda i 660 njihovih roditelja iz po jedne osnovne škole iz gradskih središta 21 županije u Hrvatskoj. Svrha mu je bila osiguravanje empirijske podloge za razvoj programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava u projektu „Mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole“ (Spajčić-Vrkaš 2000). Istraživanjem je utvrđeno da učitelji, ravnatelji i roditelji imaju pozitivan stav prema uvođenju sadržaja prava djeteta i ljudskih prava, nenasilnog rješavanja sukoba i zaštite okoliša u sve nastavne predmete. Istovremeno ih je manje od 5% smatralo da osnovne škole trebaju razvijati političku pismenost učenika. Među protivnicima prevladavao je stav da „djecu ne treba zamarati politikom“. Mnogi učitelji naveli su da se sadržaji iz područja ljudskih prava već provode na satu razrednika, a više od tri petine potvrdilo je i da su stručno osposobljeni za odgoj i obrazovanje u navedenim područjima, pri čemu je svaki drugi odgovarajuće kompetencije stekao samoobrazovanjem. Među zanimljivim podacima koji su dobiveni od učenika bili su odgovori na pitanje o trima pravilima koja u školi trebaju poštivati. Za otprilike polovicu to je bilo „mirno sjediti u klupi“, „pažljivo slušati učiteljicu“ i „znati kad ti učiteljica postavi pitanje“, jedna četvrtina prednost je dala pravilu „imati našiljene olovke“, a samo je za njih 6% najvažnije pravilo bilo „poštivati jedan drugoga“.

---

20 Odluka o eksperimentalnoj provedbi i praćenju provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u dvanaest osnovnih i srednjih škola u 2012./2013. i 2013./2014. školskoj godini ([http://www.azoo.hr/images/Odluka\\_o\\_Kurikulumu\\_građanskoga\\_odgoja\\_i\\_obrazovanja.pdf](http://www.azoo.hr/images/Odluka_o_Kurikulumu_građanskoga_odgoja_i_obrazovanja.pdf)) i Odluka o izmjeni Odluke o eksperimentalnoj provedbi, praćenju i vrednovanju provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u dvanaest osnovnih i srednjih škola u 2012./2013. i 2013./2014. školskoj godini ([http://www.azoo.hr/images/Strucni2012/jesenski\\_rok\\_2012/Izmjena.pdf](http://www.azoo.hr/images/Strucni2012/jesenski_rok_2012/Izmjena.pdf)).



Godine 2005. Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu proveo je istraživanje o znanjima i stavovima o ljudskim pravima, demokraciji i građanstvu na uzorku od oko 1300 studenata završnih godina Sveučilišta i Veleučilišta u Zagrebu i Rijeci. I to je istraživanje provedeno kako bi se osigurala empirijska podloga za izradu sveučilišnog programa obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Rezultati su potvrdili da studenti, osobito učiteljskih fakulteta, nedovoljno poznaju standarde ljudskih prava, europski sustav zaštite ljudskih prava i pravne norme koje određuju njihova prava i odgovornosti tijekom studija. Nadalje, izrazito mali broj njih sudjelovao je u društveno korisnom radu i sličnim akcijama civilnog društva; u prosjeku su držali da su osrednje informirani o nizu važnih društvenih tema; pokazivali su sklonost povlačenju u privatnu sferu i izrazitu nepovjerljivost prema domaćim demokratskim ustanovama i političarima, kao i prema međunarodnim i europskim organizacijama. Najveći problem Hrvatske 73% njih vidjelo je u mitu, korupciji i prevarama, 48% u nezaposlenosti, 32% u niskoj obrazovanosti stanovništva, a 30% u neodgovornosti i nekompetentnosti vlasti. Izlazak iz krize pak najveći je broj vidio u razvoju društva znanja i pravde. Poznavanje ljudskih prava, demokracije i građanstva nisu jasno povezivali sa studijem. O tim temama naime tijekom studija nije učilo oko dvije petine studenata, a oko polovice ih je o tome učilo samo djelomično. Da su bili svjesni tog nedostatka, potvrđuje podatak da ih je više od četiri petine bilo zainteresirano za uvođenje odgovarajućeg predmeta u visoko obrazovanje, pri čemu ih je 34% smatralo da bi takav program trebao biti dio preddiplomskog studija, 28% preferiralo je diplomsku razinu, 12% poslijediplomsku, a 25% njih smatralo je da bi odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo trebalo uvesti u sve razine i oblike odgoja i obrazovanja.

S tim su podacima usporedivi podaci dobiveni u istraživanju znanja i stavova učenika 4. razreda gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola koje se u Hrvatskoj provodilo 2009. na 1060 ispitanika, kao dio regionalnog istraživanja (Spajić-Vrkaš i Žagar 2012). Hrvatski srednjoškolci također su pokazali ispodprosječno znanje u tom području, po čemu su zaostajali za učenicima iz nekih zemalja regije; nezadovoljni su školom; svoju informiranost o političkim zbivanjima u zemlji i svijetu ocjenjuju nedovoljnom; ne sudjeluju u civilnim i humanitarnim akcijama; nezainteresirani su za javni život i nemaju povjerenja u hrvatske demokratske institucije i političke aktere; teže individualnosti i zatvaranju u privatnu sferu. Nadalje, njihovi odgovori potvrđuju da o ljudskim pravima, demokraciji i građanstvu u srednjoj školi uče samo u nekim predmetima, ali i tada nedostatan, da se ti sadržaji uče uglavnom u kombinaciji predavanja i diskusije, a ne uz korištenje participativnih i istraživačkih metoda, da se u razredu izbjegavaju rasprave o kontroverznim društvenim temama i da ih se nedovoljno potiče kako bi problem sagledali kritički i s različitih motrišta.

Istraživanje Centra za ljudska prava, nevladine organizacije iz Zagreba, koje je bilo usmjereno na provjeru provedbe odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u hrvatskim osnovnim školama, na uzorku učenika 8. razreda osnovne škole, njihovih roditelja, učitelja i ravnatelja, potvrđuje dio nalaza Centra Filozofskog fakulteta i, štoviše, otkriva niz novih nedostataka u provedbi na nacionalnoj i institucijskoj razini (Batarello et al. 2010). Naime, iako je velika većina roditelja, učitelja i ravnatelja potvrdila da je priprema učenika za demokratsko građanstvo jedna od najvažnijih zadaća škole, otprilike jedna polovica učitelja i ravnatelja nije bila u stanju procijeniti provodi li se odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo u hrvatskim školama i je li dobio primjereno mjesto u NOK-u. Provedbom posebnog instrumenta kojim se mjeri demokratska kultura škole, ustanovljeno je pet tipova škola: demokratske, egalitarne, tradicionalne, responsivne i autoritarne. Istraživači su na temelju odgovora učenika zaključili da je ključni problem suvremenoga hrvatskog školstva kriza institucijskog identiteta, odnosno da škole nedovoljno potiču demokratičnost, ali i nacionalnu osviještenost. U tome leži glavni uzrok neuspjeha škole u odgojnom djelovanju na učenike, u smislu njihova usvajanja onih vrijednosti i stavova koji su ključni za razvoj emancipiranoga građanstva.

Usporedive rezultate nalazimo i u istraživanju političke pismenosti koje su zajednički proveli GONG i Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu (Bagić i Šalaj 2011) na uzorku od oko 1000 učenika završnih razreda gimnazija, umjetničkih škola te trogodišnjih strukovnih škola. Politička se pismenost ispitivala preko informiranosti i znanja o najvažnijim političkim pojmovima i događajima te preko stavova koji su ključni za demokratsku političku kulturu. Rezultati su još jedanput potvrdili vrlo slabo poznavanje i razumijevanje temeljnih političkih pojmova (u prosjeku 2,8 točnih odgovora na osam pitanja) i obilježja ustavno-političkog ustroja (u prosjeku 3,6 točnih odgovora na šest pitanja), ali i neinformiranost učenika srednje škole o novijim političkim zbivanjima u Hrvatskoj (u prosjeku 2,1 točnih odgovora na pet pitanja). Rezultati istraživanja političkih stavova također su zabrinjavajući jer su kod nezanemarivog broja ispitanika nespojivi s demokratskom političkom kulturom. Riječ je o sklonosti autoritarnoj političkoj orijentaciji, zabrani političkog djelovanja pojedinim strankama i pojedincima, osporavanju prava kulturno drugačijim skupinama, nacionalizmu i etnocentrizmu, homofobiji i negiranju uloge organizacija civilnog društva, ali i nepovjerenju u moć građana da utječu na stanje u državi i društvu. Ti su rezultati naveli autore na zaključak da je potrebno revidirati ciljeve, sadržaje i metode rada u srednjoškolskim programima političkog obrazovanja kako bi se pojačala njihova odgojna komponenta.

Najnovije istraživanje koje sadržajem i strukturom upitnika u značajnoj mjeri prati prethodno navedeno provela je GOOD Inicijativa u suradnji s GONG-om i Institutom za društvena istraživanja u Zagrebu u travnju 2015. godine. Reprezentativni uzorak činilo je 1146 učenika završnih razreda srednjih škola – gimnazijskog programa, četverogodišnjeg i petogodišnjeg programa te trogodišnjeg strukovnog programa diljem šest regija Hrvatske (Bagić i Gvozdanović 2015). Ispitanici su i ovaj put pokazali ograničeno poznavanje temeljnih političkih pojmova i ustavno-političkog ustrojstva, a osobito manjkavom pokazala se politička informiranost maturanata. U prosjeku, učenici završnih razreda srednjih škola točno su odgovorili na 9 od 19 pitanja koja su testirala političko znanje. Utvrđena je statistički značajna razlika u političkom znanju učenika gimnazijskih i trogodišnjih programa, dok su se učenici četverogodišnjih i petogodišnjih programa našli između te dvije skupine. Političke vrijednosti i stavovi učenika ispitivani su putem skala o nacionalnoj isključivosti, odnosu prema vlastitoj naciji i nacionalnoj tradiciji, homoseksualnim osobama, rodnim ulogama, totalitarističkim sustavima i članstvu u Europskoj uniji. Pokazalo se da maturanti samo deklarativno prihvaćaju demokratska načela i zaštitu prava manjina, no u realnim životnim situacijama skloniji su njihovom ograničavanju. Unatoč činjenici da postoji sklonost za ukidanjem pojedinih stranki, medija ili pak za ograničavanjem slobode govora, valja naglasiti da je riječ o podijeljenim stavovima, odnosno o tome da autoritarni stavovi nisu dominirajući, ali su svakako nezanemarivi. U pogledu sadržajnosti školskih programa, maturanti ističu nedostatnu zastupljenost društveno i politički relevantnih tema, pri čemu je političko informiranje svedeno na konzumiranje društvenih mreža i vršnjačke razgovore. Podijeljenost u percepciji školskog ozračja upućuje na raznolike normativne i vrijednosne aspekte djelovanja škola, što utječe na (ne)postojanje demokratske kulture škole.

I u istraživanju potreba, problema i potencijala mladih u Hrvatskoj na reprezentativnom i stratificiranom uzorku od 2000 ispitanika u dobi od 15 do 29 godina (Ilišin i Spajić-Vrkaš 2015)<sup>21</sup> potvrđeno je da mladi nisu zadovoljni stanjem demokracije u Hrvatskoj, da politiku smatraju nepoštenom djelatnošću i da nemaju povjerenja u Vladu, Sabor i političke stranke. Unatoč tome, u odnosu na generaciju mladih iz 2004., nije zabilježen samo porast građanskoga nego i političkog aktivizma. Naime, iako generacija mladih iz 2013. manje vjeruje političkim akterima, među njima je dvostruko više članova političkih stranaka, pa autorice zaključuju da, u atmosferi političkog

---

21 Istraživanje je 2013. pokrenulo Ministarstvo socijalne politike i mladih Republike Hrvatske kako bi osiguralo znanstvenu i empirijsku podlogu za izradu Nacionalnog programa za mlade za razdoblje od 2014. do 2017. Na temelju rezultata istraživanja određeni su ciljevi, mjere, ishodi i pokazatelji postignuća za devet područja djelovanja.

klijentelizma, nezanemariv dio mladih politički angažman vidi kao učinkovit način egzistencijalnog samozbrinjavanja. Istovremeno, mladi nedovoljno poznaju načine na koje funkcionira demokracija, sve manje vjeruju temeljnim ustavnim vrijednostima i sve se više priklanjaju autoritarnim rješenjima. Samo ih četvrtina drži da je demokracija najbolji oblik organizacije društvenog i političkog života, a više od trećine ih prednost daje velikim vođama. Tri četvrtine nije sklono ideji o uvođenju aktivnog prava glasa sa 16 godina, što treba pripisati njihovoj nepripremljenosti za ispunjavanje građanske uloge. Više od polovice drži da ih škole trebaju pripremati za izazove aktivnoga građanstva i da bi ih uvođenje obveznoga građanskog odgoja i obrazovanja „mnogo“ i „vrlo mnogo“ potaklo na veći angažman u društvu.

Iz navedenih istraživanja proizlazi da je GOO potrebno sustavno uvesti u sve hrvatske škole kako bi mladi stekli znanja, razvili demokratski prihvatljive stavove o najvažnijim političkim i društvenim temama i društveno se angažirali za dobrobit sebe i svoje zajednice. U nekima od njih osobito se naglašava važnost uvođenja GOO-a u trogodišnje stručne škole čiji učenici pokazuju najveći deficit u ovom području.

Tijekom posljednjeg desetljeća rezultati tih i drugih istraživanja koji su provedeni kod nas i u svijetu koriste se kao snažni argumenti u zagovaračkoj politici organizacija civilnog društva, osobito GONG-a, Centra za mirovne studije i Mreže mladih Hrvatske te najnovije GOOD Inicijative (Inicijative za kvalitetno uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja u škole), koja okuplja četrdesetak organizacija civilnog društva, ali i Istraživačko-obrazovnog centra za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, o uvođenju odgoja i obrazovanja za ljudska prava i odgoja i obrazovanja za aktivno i odgovorno građanstvo u hrvatske škole (Zelić et al. 2011; Bužinkić 2010)<sup>22</sup>. Ti su rezultati poslužili i AZOO-u u stvaranju pretpostavki za promicanje aktivnosti iz područja GOO-a u školama (Lončarić-Jelačić et al. 2012), kao i autorima KGOO-a u određivanju ciljeva, strukture i ishoda.

---

22 Usporedi s "Obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo kao instrument razvoja mladih: pozicijski dokument Mreže mladih Hrvatske", dostupno na: [http://www.mmh.hr/files/ckfinder/files/Pozicijski\\_MMH\\_obrazovanjezaljudskapravaidg.pdf](http://www.mmh.hr/files/ckfinder/files/Pozicijski_MMH_obrazovanjezaljudskapravaidg.pdf)

## 2. KURIKULUM GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Hrvatska je prije četvrt stoljeća voljom svojih građana ušla u složen proces demokratske tranzicije tijekom kojega se sasvim opravdano očekivalo da će, zajedno s jačanjem demokratskih političkih institucija i političkih stranaka, jačati i samosvijest građana kao političkih subjekata. Početkom tog razdoblja termin „građanin“ ušao je u javni diskurs „odozgo“, kao dio strukturalnih promjena i bez čvrstog uporišta u tadašnjoj političkoj kulturi. Štoviše, demokratski razvoj Hrvatske političke su elite rijetko dovodile u vezu s osnaživanjem građana za sudjelovanje u demokratskim procesima, pa je i ključna veza između Ustavom zajamčenih prava i sloboda pojedinca s jedne strane i statusa građanina s druge strane, u svijesti samih građana bila labava. S obzirom na to da se taj obrazac ne dovodi u pitanje ni u teoriji odgoja i obrazovanja, koja učenike i dalje promatra kao intelektualne, moralne i društvene, ali ne i kao političke subjekte, izostale su i rasprave o potrebi i modelima „stvaranja“ demokratskih građana odgojem i obrazovanjem.

Povremeni pokušaji da se odgovarajući sadržaji i/ili programi sustavno uvedu u škole, redom su propadali ponajprije zbog izostanka političke volje. Nastojanjima pojedinih učitelja da taj nedostatak uklone barem u svojim predmetima, u pravilu nije davana potpora, a inicijative organizacija civilnog društva usmjerene na škole uglavnom nisu prolazile zbog „formalnih“ razloga. Rezultat toga bio je da su djeca i mladi gotovo četvrt stoljeća u školama bili lišeni mogućnosti učenja o sebi kao o građanima što je, kako se danas pokazuje, imalo dalekosežne posljedice.

Svrha ovog izvještaja je osigurati empirijske podatke o provedbi Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja (2012.) kako bi se djeci i mladima u hrvatskim školama osigurali što bolji uvjeti za uživanje prava i prihvaćanje odgovornosti aktivnih sudionika u razvoju demokratske Hrvatske. Aktivni se građani ne rađaju i ne nasljeđuju, do njih se ne dolazi silom ni uvjerenjem nego samo i isključivo stjecanjem potrebnih znanja i vještina te njihovom primjenom u svakodnevnom životu.

Poticanje razvoja aktivnih i odgovornih građana jedno je od središnjih pitanja politika odgoja i obrazovanja europskih zemalja, kao i zajedničke europske politike odgoja i obrazovanja, koja obvezuje Hrvatsku kao članicu Vijeća Europe i Europske unije. To je razlog zbog kojeg se na početku ovog izvještaja bavimo europskim političkim smjernicama i njihovom provedbom u odgojno-obrazovnoj praksi zemalja članica. Prije gotovo četvrt stoljeća, Hrvatska je voljom svojih građana počela proces demokratske izgradnje koji je otad stalno praćen demokratskim deficitom, dijelom i zato što su u tom procesu njezini građani postali nevidljivi. Pridruživanjem Europskoj uniji, u srpnju 2013., Hrvatska se, između ostaloga, obvezala na to da svoje građane učini vidljivima, što nije moguće bez građanskog odgoja i obrazovanja.

### 2.1. OBILJEŽJA I KOMPONENTE KURIKULUMA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

---

Prethodno je navedeno da je KGOO-a rađen oslanjajući se na europske i međunarodne standarde, hrvatske pravno-normativne i strategijsko-razvojne dokumente te rezultate istraživanja. U nj su utkana i iskustva mnogih učitelja, istraživača i aktivista koji su provodili Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i/ili druge odgovarajuće programe i aktivnosti u različitim oblicima i na različitim razinama odgojno-obrazovnog sustava u nastojanju da djecu i mlade pripreme za složene izazove koji očekuju građane tranzicijskoga demokratskog društva.

Iz NOK-a su preuzeti pojmovi kompetencije i ishoda te određenje odgojno-obrazovnih ciklusa. U KGOO-u proširuju se određenja tih pojmova kako bi se jasnije odredila građanska kompetencija. Pojašnjava se da je kompetencija kompozitni pojam koji dopušta funkcionalno objedinjavanje odgoja, obrazovanja, izobrazbe, usavršavanja i samoučenja. Iako pojam nije jednoznačno određen, u Europi mu se pristupa holistički pa se najčešće određuje kao višedimenzionalna i transverzalna kvaliteta djelovanja. Uključuje znanja, vještine, vrijednosti, stavove, osobine ličnosti, motivaciju i obrasce ponašanja kojima pojedinac raspolaže i koje po potrebi pokreće kako bi riješio neki problem ili zadatak. Naglašavanje kompetencije u odgoju i obrazovanju znači stavljanje naglaska na ishod ili rezultat učenja u dimenzijama znanja, vještina, stavova i ponašanja, koji trebaju odgovarati standardima učinkovitog obavljanja određenog zadatka. Kompetencije koje osiguravaju rješenje samo jednog ili manjeg broja zadataka nazivamo posebnima, a one koje su primjenjive u različitim područjima života i rada i o kojima ovisi razvoj posebnih kompetencija, nazivamo generičkim ili transverzalnim.

U KGOO-u nadalje se pojašnjava da kompetentna osoba zna i umije, ali i djeluje u skladu sa svojim znanjima i vještinama, ponajprije zato što vjeruje da je takvo djelovanje ispravno i dobro za nju, posao koji obavlja i zajednicu u kojoj živi. Drugim riječima, kompetentna osoba ovladala je znanjima, stekla vještine i prihvatila vrijednosti koje upravljaju njezinim ponašanjem. Istovremeno, ona je otvorena za stalne izazove, pa svoju kompetentnost stalno kritički provjerava i dopunjuje učenjem i informiranjem.

Ishodima učenja određuje se što učenik treba znati, razumjeti i biti u stanju učiniti nakon određenog razdoblja učenja, odnosno poučavanja. Ishod mora biti mjerljiv i povezan s pokazateljima kvalitete kako bi se postignuća učenika vrednovala što objektivnije. Usmjerenost na ishod učenja traži sustavno praćenje procesa učenja kako bi se osiguralo ne samo to da svaki učenik stekne određena znanja, nego i to da razumije njihovu primjenu i uvjeri se u njihovu učinkovitost te na taj način razvije osjećaj samopouzdanja.

Građanska kompetencija pak je zajednički termin za poseban tip znanja, vještina, stavova, vrijednosti i ponašanja, koji pojedincu osiguravaju uspješno ispunjavanje građanske uloge, a razvija se općenito kroz školske i izvanškolske aktivnosti i, posebno, kroz građanski odgoj i obrazovanje.

U skladu s tim, u izradi KGOO-a polazište je bilo shvaćanje da je građanski odgoj i obrazovanje formalni odgojno-obrazovni okvir kojim škola odgovara na potrebe suvremenog društva za kompetentnim građanstvom koje se određuje u terminima osviještenosti, informiranosti, obrazovanosti, sudjelovanja, odgovornosti i zauzetosti za sebe i druge.

Središnje komponente GOO-a sažeto su prikazane u tablici 1.

S obzirom na to da formalno-pravno uređena prava, slobode i odgovornosti pojedinca čine srž određenja građanina, konceptualno polazište KGOO-a jest učenik promatran kao nositelj prava i odgovornosti unutar sljedeće tri međusobno povezane zajednice:

- *razredna, školska i lokalna zajednica* – aktivni i odgovorni građanin razreda, škole i svoga mjesta ili grada
- *nacionalna ili domovinska zajednica* – aktivni i odgovorni građanin svoje države
- *europska i međunarodna zajednica* – aktivni i odgovorni građanin Europe i svijeta.

Kako bi se učeniku pomoglo da kao građanin bude učinkovit u sve tri zajednice, u Kurikulumu se razvoj složene građanske kompetencije osigurava istovremenim promicanjem dviju kompozitnih dimenzija:

- *funkcionalne*
- *strukturne*.

**Funkcionalnu dimenziju** čine tri međusobno povezane i ovisne komponente:

- *građansko znanje i razumijevanje*
- *građanske vještine i sposobnosti*
- *građanske vrijednosti i stavovi.*

Komponentne **strukturnalne dimenzije** izvedene su iz prava i odgovornosti koje građanin ima u sklopu pojedine zajednice, a koje mu omogućuju da se u njima potvrđuje kao ljudsko biće, politički akter, pripadnik određene društvene zajednice, pripadnik određene kulturne grupe, gospodarski akter i čimbenik održivog razvoja. U skladu s tim, strukturnalnu dimenziju čini šest sljedećih komponenti:

- *ljudsko-pravna* – promicanje dostojanstva ljudskoga bića, poznavanje međunarodnih i domaćih standarda i mehanizama zaštite sloboda, prava i odgovornosti pojedinca, suzbijanje ponižavajućeg postupka
- *politička* – promicanje politički osviještenog aktivnog građanstva, sudjelovanje u odlučivanju i demokratsko upravljanje zajednicom
- *društvena* – promicanje nenasilne komunikacije, upravljanje emocijama, rješavanje sukoba, timski rad, volontiranje i privrženost načelu solidarnosti
- *(inter)kulturna* – promicanje različitosti kultura kao sastavnica zajedničkog domovinskog identiteta, interkulturalna osjetljivost i dijalog, privrženost načelu jedinstva u raznolikosti
- *gospodarska* – promicanje društveno osjetljivog i odgovornog gospodarstva i poduzetništva temeljenog na znanju, zaštita prava radnika i potrošača
- *ekološka* – promicanje održivog razvoja, racionalno i odgovorno korištenje prirodnih resursa na svim razinama, razumijevanje globalne međuovisnosti u očuvanju planeta i privrženost holističkom pristupu održivom razvoju.

**Tablica 1. Sažeti prikaz središnjih komponenti KGOO-a po ciklusima**

Odgajno-obrazovni ciklus	Pripadnost određenoj zajednici u kojoj učenik ostvaruje svoja prava i ima pripadajuće odgovornosti	Funkcionalne dimenzije građanske kompetencije	Strukturnalne dimenzije građanske kompetencije	Ishod/postignuće
<b>1. ciklus</b> 1. – 4. razred osnovne škole	Učenik kao građanin razredne, školske i lokalne zajednice.	znanje i razumijevanje vještine i sposobnosti vrijednosti i stavovi	ljudsko-pravna politička društvena (inter)kulturna gospodarska ekološka	Učenik kao emancipiran (osnažen) i društveno angažiran građanin, pripadnik različitih zajednica u kojima je priznat kao nositelj prava i odgovornosti.
<b>2. i 3. ciklus</b> 5. – 6. i 7. – 8. razred osnovne škole	Učenik kao građanin hrvatske domovinske (državne) zajednice.			
<b>4. ciklus</b> 1. – 2. razred srednje škole	Učenik kao građanin europske i međunarodne zajednice.			

Pojedine komponente tih dviju dimenzija ne ostvaruju se samo u nastavi. Kurikulumom se djeluje na sve aspekte života i rada škole, odnosno na tekst i kontekst institucionalnog učenja i poučavanja, što onda uključuje još najmanje tri kontekstualne komponente:

- *demokratsko upravljanje školom* (inkluzivna participacija u odlučivanju: djelatnici škole, učenici, roditelji, predstavnici lokalne zajednice i drugi važni akteri odgoja i obrazovanja)
- *suradnja škole, roditelja i lokalnih nevladinih organizacija i tijela uprave u ostvarivanju nastavnih zadaća*

- *izgradnja demokratske školske kulture* (razvoj školskih normi, dominantnih vrijednosti i mreže odnosa utemeljenih na demokratskim standardima).

Budući da proces razvoja građanske kompetencije počinje s razredom, školom i mjestom stanovanja, a potom zahvaća šire zajednice, KGOO je organizacijski koncipiran spiralno prema odgojno-obrazovnim ciklusima na sljedeći način:

- **1. ciklus** (1. – 4. razred osnovne škole) – usmjerenost na učenika kao aktivnog i odgovornoga građanina razredne, školske i lokalne zajednice
- **2. i 3. ciklus** (5. – 6. i 7. – 8. razred osnovne škole) – ishodi iz 1. ciklusa proširuju se učenjem za građanina državne zajednice
- **4. ciklus** (1. – 2. razred srednje škole) – postignuća iz prva tri ciklusa dopunjuju se učenjem za građanina europske i globalne zajednice.

Za provedbu Kurikuluma predviđeno je više modela, ovisno o dobi učenika, pripremljenosti učitelja, prostornim i materijalnim mogućnostima škole, ali i o potrebama lokalne zajednice (tablica 2.).

**Tablica 2. Modeli provedbe KGOO-a po ciklusima**

Odgojno-obrazovni ciklus	Modeli provedbe	
	Obvezno	Izorno
<b>1. ciklus</b> 1. – 4. razred osnovne škole	međupredmetno izvannastavno	–
<b>2. ciklus</b> 5. – 6. razred osnovne škole	međupredmetno izvannastavno projekti škole i društvene zajednice u sklopu školskog kurikuluma	poseban predmet modularni pristup
<b>3. ciklus</b> 7. – 8. razred osnovne škole	međupredmetno poseban predmet	modularni pristup
<b>4. ciklus</b> 1. – 2. razred srednje škole	izvannastavno istraživački projekti škole i društvene zajednice u sklopu školskog kurikuluma	modularni pristup

Nakon eksperimentalne provedbe, sadržaj KGOO-a izmijenjen je i dopunjen prema preporukama koje su proizišle iz rezultata praćenja i vrednovanja provedbe. Nova radna verzija, u kojoj je bilo predviđeno uvođenje GOO-a kao obveznog predmeta u 7. i 8. razred osnovne te u 1. i 2. razred srednje škole, a kao međupredmetna tema u ostale razrede, pripremala se za javnu raspravu u travnju 2013.

Međutim, zbog zakonskih prepreka (maksimalna opterećenost satnice završnih razreda osnovne škole i službeno priznanje termina „nastavni plan i program“ umjesto „kurikulum“), sadržaj dokumenta se, neposredno uoči javne rasprave, ponovno mijenja. Napušta se ideja kurikuluma i u kratkom vremenu priređuje se nastavni plan i program GOO-a u koji se uvode tematske cjeline i obvezan broj sati za pojedini model provedbe. Kako satnica 6. razreda osnovne škole nije bila maksimalno opterećena, plan i program GOO-a proširuje se i na taj razred te se predviđa njegovo postupno uvođenje, počevši od 6. razreda u školskoj godini 2014./2015. O tom dokumentu Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta umjesto javne rasprave od 25. travnja do 26. svibnja 2014. godine otvara tzv. Internetnsko savjetovanje o Nacrtu nastavnog plana i programa građanskog odgoja i obrazovanja za osnovnu i srednju školu.

Rezultati Internetskog savjetovanja nisu bili dostupni javnosti pa je s iznenađenjem primljena vijest da Agencija za odgoj i obrazovanje radi na novom dokumentu, koji je pod nazivom Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama upućen u javnu raspravu od 18. srpnja do 19. kolovoza 2014. Javnost ni ovaj put nije bila informirana o rezultatima rasprave, no 27. kolovoza 2014. ministar znanosti, obrazovanja i sporta donosi Odluku o eksperimentalnoj provedbi GOO-a kao izbornog predmeta u 8. razredima 34 osnovne škole<sup>23</sup>, koje su se u međuvremenu javile na natječaj za tu provedbu. Sve škole su od školske godine 2014./2015. trebale započeti s provedbom Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama<sup>24</sup>. Time su napušteni prijedlozi Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja (2012.) i Nastavnog plana i programa Građanskog odgoja i obrazovanja (kojim su obuhvaćene razine od 1. razreda osnovne škole do 2. razreda srednje škole, iz 2014. godine).

Kako bi se izbjegli nesporazumi, potrebno je još jedanput naglasiti da ovaj izvještaj sadrži samo podatke o praćenju i vrednovanju eksperimentalne provedbe KGOO-a u osam osnovnih i četiri srednje škole tijekom školske godine 2012./2013. i nije povezan s provedbom Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama ni s Eksperimentalnom provedbom GOO-a kao izbornog predmeta u 8. razredima u 31 školi (2014./2015.). Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja zadužen je za praćenje i vrednovanje potonjih, a te analize i rezultati bit će objavljeni u posebnoj izvještaju.

## 2.2. PRAĆENJE I VREDNOVANJE EKSPERIMENTALNE PROVEDBE KURIKULUMA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

---

U pedagoškoj je teoriji i odgojno-obrazovnoj praksi općeprihvaćen stav da je za unapređivanje kvalitete odgoja i obrazovanja presudno osigurati kontinuirano i sustavno praćenje i vrednovanje učinaka provedbe nastavnih planova i programa, odnosno kurikuluma. Podaci koji se time dobiju empirijski su dokaz o dobrim i lošim stranama i programa i njegove provedbe pa služe kao korektiv i putokaz u daljnjem planiranju, što postupno dovodi do izgradnje učinkovitog sustava osiguranja kvalitete odgoja i obrazovanja. Polazište takva sustava jasni su iskazi o ishodima učenja i mjerljivi pokazatelji postignuća kojima se osigurava svrsishodnost i objektivnost dviju središnjih i međusobno povezanih dimenzija vrednovanja – vanjskog vrednovanja i samovrednovanja odgojno-obrazovne ustanove.

U hrvatskom se odgojno-obrazovnom sustavu kontinuirano praćenje i vrednovanje učinaka nastavnih planova i programa (kurikuluma) u cijelosti i po pojedinim predmetima razvija posljednjih nekoliko godina, pa još ne postoje lako dostupni empirijski podaci o tome jesu li i u kojoj mjeri ostvareni najvažniji odgojno-obrazovni ciljevi, kako se programski sadržaji poučavaju, koju dugoročnu korist učenici i zajednica imaju od tih sadržaja, na koje teškoće nailaze učitelji, učenici i školska uprava u procesu provedbe te koji čimbenici vode uspjehu, a koji neuspjehu provedbe.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Eksperimentalni izborni program građanskog odgoja i obrazovanja za 8. razred osnovne škole, dostupan na: [http://www.azoo.hr/images/gradjanski/Eksperimentalni\\_izborni\\_program\\_GOO\\_8.r.pdf](http://www.azoo.hr/images/gradjanski/Eksperimentalni_izborni_program_GOO_8.r.pdf)

<sup>24</sup> Odluka o donošenju programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole od 27. kolovoza 2014. Dostupno na: [http://www.azoo.hr/images/strucni2014/Graanski\\_odgoj-program-2014\\_08\\_104\\_2019.pdf](http://www.azoo.hr/images/strucni2014/Graanski_odgoj-program-2014_08_104_2019.pdf)

<sup>25</sup> Usp. npr. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> NOK, poglavlje XII.; <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/340388.html> poglavlje VIII.; <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/313263.html>; [http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti\\_centra/Izvjestaj/izvjesce-12.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti_centra/Izvjestaj/izvjesce-12.pdf) (Izvjestaji od 2007. do 2012. godine); <http://www.ncvvo.hr/drzavnamatura/web/public/medjunarodniprojekti> (PIRLS, TIMSS i PISA)



Ti su nedostaci prisutni u većoj ili manjoj mjeri u nizu zemalja, osobito u području GOO-a, s obzirom na to da je riječ o području koje se u nacionalne sustave odgoja i obrazovanja počinje uvoditi tek odnedavno. U izvještaju o građanskom odgoju i obrazovanju u europskim zemljama (Eurydice 2012), u dijelu o ocjenjivanju i vrednovanju postignuća učenika (ali ne i programa), govori se da je jedan od najvećih problema u provedbi GOO-a kao posebnog predmeta upravo nedostatak primjerenih modela i strategija vrednovanja. Osobit su problem vještine, stavovi i vrijednosti, koji se ne mogu vrednovati na jednak način na koji se vrednuje teorijsko znanje. Neke su zemlje počele uvoditi ocjene za aktivno sudjelovanje učenika u životu škole i lokalne zajednice, primjerice preko dosjea ili profila učenika, no kriteriji po kojima se to čini nisu sasvim jasni pa ni rezultati nisu zadovoljavajući.

U istraživanju organizacije IEA (Schulz et al. 2010), koje je prethodno spomenuto, pripremljenost učenika za građansku ulogu ispitala se preko kognitivne i afektivno-ponašajne dimenzije. Kognitivna je uključivala dvije komponente: a) znanje, odnosno informacije kojima se učenik koristi prilikom rješavanja složenih kognitivnih zadataka i b) rezoniranje i analiziranje, odnosno načine na koje se učenik koristi informacijama kako bi izveo odgovarajuće zaključke. Ta su se dva elementa provjeravala na sljedećim sadržajima:

- *znanje o građanskom društvu i sustavu*: a) građani (uloge, prava i odgovornosti te mogućnosti); b) državne institucije bitne za građansku vlast i uspostavu zakona i c) građanske institucije koje predstavljaju mostove između građana i državnih institucija
- *građanska načela*: a) jednakost; b) temeljne slobode (sloboda vjeroispovijesti, sloboda govora te sloboda od straha i potrebe) i c) društvena kohezija (osjećaj pripadnosti, kohezije i postojanja zajedničke vizije)
- *građanska participacija*: a) odlučivanje (upravljanje organizacijom i izlazak na izbore); b) vršenje utjecaja (debatiranje, demonstriranje, predlaganje i selektivna potrošnja) i c) participacija u zajednici (volontiranje, participacija u civilnim organizacijama, informiranje)
- *građanski identiteti*: a) građanska samopercepcija (iskustvo pojedinca u vezi s vlastitim položajem u različitim zajednicama građana i b) građanska povezanost (osjećaj povezanosti s različitim građanskim zajednicama i uloge koje pojedinac ima u njima).

Afektivno-ponašajna dimenzija obuhvatila je tri komponente:

- *vrijednosti* (temeljna vjerovanja o demokraciji i građanstvu)
- *stavove* (o građanskom odgoju i obrazovanju i građanstvu, pravima i odgovornostima društvenih grupa te institucijama)
- *aktualno ponašanje* (sudjelovanje u građanskim aktivnostima u školi ili lokalnoj zajednici) i *očekivano ponašanje* (anticipacija o pridruživanju prosvjednim skupovima građana, političkom sudjelovanju i sudjelovanju u građanskim aktivnostima).

Kad je u kolovozu 2012. ministar znanosti, obrazovanja i sporta prihvatio KGOO-a i donio odluku o njegovoj eksperimentalnoj provedbi u 12 škola u trajanju od dvije godine, rezultati tih i nekih drugih istraživanja uzeti su u obzir prilikom izrade plana praćenja i vrednovanja, kao i prilikom određivanja komponenti koje će se mjeriti.

S obzirom na to da je praćenje i vrednovanje provedbe zamišljeno kao sastavni dio KGOO-a, odnosno da je bilo ponajprije usmjereno na provjeravanje jasnoće i primjerenosti ciljeva, strukture i ishoda, te da su rezultati trebali uputiti na dijelove koje treba izmijeniti i/ili dopuniti, bilo je prijeko potrebno da među nositeljima aktivnosti budu predstavnici i javnih ustanova i nevladinih organizacija, ali i da se među njima nađu i oni koji su sudjelovali u izradi teksta KGOO-a.

U skladu s tim, zadaće praćenja i vrednovanja bile su povjerene<sup>26</sup>:

- Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO)
- Istraživačko-obrazovnom centru za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu
- Agenciji za odgoj i obrazovanje (AZOO)
- Mreži mladih Hrvatske (MMH) s partnerima (Centar za mirovne studije i GONG).

Mreža mladih Hrvatske s partnerima u završnoj je fazi izrade KGOO-a već provodila neovisni projekt IPA „Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama“<sup>27</sup>, kojim se kroz suradnju organizacija civilnog društva i javnih ustanova nastojalo osigurati uvođenje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i aktivno građanstvo u škole smještene u područjima posebne državne skrbi. U skladu s tim, posebni ciljevi projekta odnosili su se na jačanje ljudskih kapaciteta organizacija civilnog društva, osobito organizacija mladih, kako bi u ulozi zagovarača i stručnjaka osigurali uključivanje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i aktivno građanstvo te srodnih područja u škole; doprinos osiguranju održivih uvjeta za kvalitetnu provedbu takvih programa; podizanje svijesti o takvu odgoju i obrazovanju među mladima, sudionicima odgoja i obrazovanja te drugima na lokalnoj razini. Neki od najvažnijih zadataka tog projekta bili su: izrada Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja, razvoj metodologije praćenja i vrednovanja, prikupljanje podataka prema toj metodologiji i donošenje preporuka za eventualno unapređenje teksta Kurikuluma.<sup>28</sup>

S obzirom na to da su ti zadaci bili podudarni s onima koje je predvidio MZOS nakon prihvaćanja KGOO-a, ministar znanosti, obrazovanja i sporta prihvatio je prijedlog MMH-a i partnera da se projekt „Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama“ ravnopravno uključi u proces praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe KGOO-a u 2012./2013. godini. Tako je MMH s partnerima preuzeo praćenje polovice od ukupno 12 škola (osam osnovnih i četiri srednje), koliko ih je bilo određeno za eksperimentalnu provedbu, dok je drugu polovicu pratio AZOO. Kako je projekt „Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama“ bio pokrenut radi promicanja obrazovanja za ljudska prava i aktivno građanstvo u područjima posebne državne skrbi, MMH i partneri za praćenje i vrednovanje eksperimentalne provedbe KGOO-a odabrali su četiri osnovne škole – iz Vukovara, Velike, Duge Rese i Gore pokraj Petrinje te dvije srednje škole – iz Daruvara i Obrovca („MMH škole“). AZOO je odabrao četiri osnovne škole – dvije iz Zagreba, po jednu iz Čakovca i Koprivnice te dvije srednje škole – iz Koprivnice i Dugog Sela („AZOO škole“).

Obje su strane operativno bile objedinjene preko NCVVO-a i Centra Filozofskog fakulteta, što znači da se metodologija praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe KGOO-a u te dvije skupine škola nije razlikovala. Međutim, postojale su velike razlike u veličini i lokaciji škola koje je pratio MMH s partnerima (područja posebne državne skrbi) u odnosu na škole koje je pratio AZOO, zbog čega je usporedba rezultata između te dvije skupine škola ograničena.

Za neposrednu provedbu projekta pri NCVVO-u osnovana su dva međuinstitucionalna tijela: Povjerenstvo za praćenje eksperimentalne provedbe KGOO-a i Radna grupa za KGOO<sup>29</sup>. Povjerenstvo je pratilo vrednovanje eksperimentalne provedbe KGOO-a sa svrhom podnošenja

26 Usp. [http://www.azoo.hr/images/Strucni2012/jesenski\\_rok\\_2012/Izmjena.pdf](http://www.azoo.hr/images/Strucni2012/jesenski_rok_2012/Izmjena.pdf)

27 Projekt su financijski podržali Europska unija, Ured za udruge Vlade Republike Hrvatske, Velesposlanstvo Sjedinjenih Američkih Država i Velesposlanstvo Kraljevine Nizozemske

28 Projektom se ostvarivao niz drugih srodnih zadataka, uključujući jačanje kapaciteta nastavnika, stručnih službi, ravnatelja i budućih nastavnika za uvođenje obrazovanja za ljudska prava i aktivno građanstvo u područja posebne državne skrbi, izradu kataloga neformalnih obrazovnih programa u tim područjima, organizaciju javnih diskusija, zagovaračke kampanje „Znam, razmišljam, sudjelujem“ i konferencije, potom umrežavanje organizacija civilnoga društva u Inicijativu za kvalitetno uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja te odgovarajuću pripremu mladih kroz Studij o mladima i za mlade.

29 Usporedi s <http://strategija.uzuvrh.hr/index.php/aktivnosti/id-105-u-program-rada-nacionalnog-centra-za-vanjsko-vrednovanje-obrazovanja-ukljuciti-izradu-ishoda-i-kompetencija-stecenih-grad.html>

izvještaja i davanja preporuka nadležnim tijelima. Radna je grupa pak imala zadatak odrediti postupak praćenja i vrednovanja, izraditi potrebne instrumente, osigurati njihovu provedbu u školama te obraditi, analizirati i interpretirati dobivene podatke.

Među svim partnerima i tijelima postignut je dogovor oko ostvarenja sljedećih zadataka praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe KGOO-a:

- provjeriti konceptualna i teorijska polazišta te strukturu, sadržaj i modele provedbe Kurikuluma, s osobitim osvrtom na primjerenost ishoda u sklopu funkcionalne i strukturalne dimenzije
- provjeriti općenito relevantnost, učinkovitost i održivost Kurikuluma
- identificirati jake i slabe strane provedbe Kurikuluma na razini razreda i škole te u odnosu na učenike, učitelje i ravnatelje
- izmijeniti i dopuniti Kurikulum prema rezultatima praćenja i vrednovanja odrediti pokazatelje kvalitete provedbe Kurikuluma
- odrediti i provjeriti metodološki pristup i, osobito, instrumente koji su izrađeni za praćenje i vrednovanje provedbe.

U skladu s tim, Radna grupa za potrebe praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe KGOO-a odredila je teorijsko-metodološki pristup i izradila izvorne instrumente za mjerenje *unosa/inputa* (kvantitativno: anketni upitnici za učenike i učitelje), *procesa* (kvalitativno: polustrukturirani grupni intervjui s predstavnicima učenika i učitelja te polustrukturirani individualni intervjui s ravnateljima) i *ishoda/outputa* (kvantitativno: anketni upitnici za učenike i učitelje).

U nastavku teksta detaljno je predstavljena odabrana metodologija te rezultati praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe KGOO-a tijekom školske godine 2012./2013.

# 3. METODOLOGIJA PRAĆENJA I VREDNOVANJA KURIKULUMA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

## 3.1. SVRHA, CILJ I ZADACI PRAĆENJA I VREDNOVANJA

---

Svrha praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe KGOO-a bila je osigurati znanstveno-analitičku podlogu za unapređenje konceptualnih i teorijskih polazišta, strukture i sadržaja Kurikuluma te načina njegove provedbe kako bi on što primjerenije odgovorio potrebi pripreme djece i mladih za život u hrvatskom demokratskom društvu.

U skladu s tim, opći je cilj praćenja i vrednovanja određen kao provjera relevantnosti i primjerenosti Kurikuluma i modela njegove provedbe u sklopu sva četiri odgojno-obrazovna ciklusa koja su utvrđena NOK-om (2010). Analiza rezultata praćenja i vrednovanja trebala bi dati odgovor na pitanje treba li i što mijenjati u postojećem Kurikulumu kako bi on zadovoljio potrebe učenika na različitim razinama sustava odgoja i obrazovanja i u različitim tipovima škola za stjecanjem znanja, vještina i obrazaca ponašanja koji čine temelj aktivnog i odgovornog građanstva.

S obzirom na to da se, prema Odluci ministra znanosti, obrazovanja i sporta iz kolovoza 2012., KGOO-a eksperimentalno provodi u osam osnovnih i četiri srednje škole u trajanju od dvije godine (od početka rujna 2012. do kraja kolovoza 2014.), pojedini zadaci praćenja i vrednovanja provedbe, u skladu sa svrhom i općim ciljem, podijeljeni su u sljedeće dvije faze:

Prva godina provedbe (školska godina 2012./2013.):

- provjeriti primjerenost konceptualnih i teorijskih polazišta KGOO-a te ishoda ili postignuća u sklopu četiriju odgojno-obrazovnih ciklusa, s posebnim osvrtom na ishode ili postignuća u sklopu funkcionalne i strukturalne dimenzije
- provjeriti relevantnost i učinkovitost pojedinih modela provedbe KGOO-a
- identificirati olakšavajuće i otežavajuće čimbenike provedbe KGOO-a
- odrediti i provjeriti primjerenost pristupa te izraditi i provjeriti primjerenost instrumenata za praćenje i vrednovanje provedbe KGOO-a
- izraditi izvještaj o praćenju i vrednovanju prve godine eksperimentalne provedbe KGOO-a

Druga godina provedbe (školska godina 2013./2014.):

- identificirati uspješne i manje uspješne škole u provedbi KGOO-a te analizirati njihov rad
- provesti izmjene i dopune KGOO-a u skladu s rezultatima praćenja i vrednovanja
- izraditi smjernice za uspješno provođenje KGOO-a za učitelje i ravnatelje
- izraditi izvještaj o praćenju i vrednovanju druge godine eksperimentalne provedbe KGOO-a.

Druga faza praćenja i vrednovanja KGOO-a, zbog razloga koje smo naprijed objasnili nije provedena (vidi poglavlje 2.1.).

## 3.2. UZORAK

### 3.2.1. Izbor škola

Praćenje i vrednovanje u prvoj fazi eksperimentalne provedbe KGOO-a (šk. god. 2012./2013.) provodilo se u ukupno 12 škola (osam osnovnih i četiri srednje, od kojih su dvije bile gimnazije, a dvije strukovne škole), koje su, na temelju svojih prijava, bile odabrane za eksperimentalnu provedbu (tablica 3.). Polovicu od ukupnog broja škola (četiri osnovne i dvije srednje) koordinirala je Mreža mladih Hrvatske (MMH) s partnerima (Centar za mirovne studije i GONG u sklopu projekta IPA), a polovicu (četiri osnovne i dvije srednje) Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO). Zajednički kriteriji izbora škola bili su sljedeći:

- škola je pismeno potvrdila i obrazložila interes za sudjelovanjem u eksperimentalnoj provedbi KGOO-a
- škola je prethodno provodila program građanskog odgoja i obrazovanja ili slične programe
- škola pristaje provoditi KGOO prema jednom ili više modela utvrđenih Kurikulumom, a obvezno međupredmetno
- škola pristaje, prije početka provedbe KGOO-a, uključiti svoje učitelje u pripremne seminare za provedbu<sup>30</sup>.

Poseban kriterij MMH-a i partnera bio je da škole djeluju isključivo na području posebne državne skrbi u skladu s propozicijama projekta IPA „Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama“.

*Tablica 3. Škole uključene u eksperimentalnu provedbu KGOO-a*

Nositelj projekta	Vrsta škole	Naziv škole i lokacija
AZOO	osnovne škole	III. osnovna škola Čakovec, Čakovec Osnovna škola „Đuro Ester“, Koprivnica Osnovna škola Matije Gupca, Zagreb Osnovna škola Pavleka Miškine, Zagreb
	srednje škole	Gimnazija „Fran Galović“, Koprivnica Srednja škola Dugo Selo, Dugo Selo
MMH	osnovne škole	Osnovna škola Siniše Glavaševića, Vukovar Osnovna škola „Ivan Goran Kovačić“, Velika Osnovna škola „Ivan Goran Kovačić“, Duga Resa Osnovna škola „Ivan Goran Kovačić“, Gora (Petrinja)
	srednje škole	Ekonomska i turistička škola, Daruvar Srednja škola Obrovac, Obrovac

### 3.2.2. Izbor učenika i učitelja

Za potrebe praćenja i vrednovanja provedbe KGOO-a ispitivanja su uključivala tri skupine sudionika: učenike, učitelje i ravnatelje. S obzirom na to da su te tri skupine činile poseban uzorak formiran isključivo za potrebe projekta, što znači da je uzorak bio prigodan, podaci koje smo dobili ne mogu se generalizirati na ostale škole u Hrvatskoj.

<sup>30</sup> U skladu s financijskim okvirom projekta „Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama“ MMH i partneri organizirali su stručno osposobljavanje za ukupno 26 sudionika (pet po osnovnoj i tri po srednjoj školi). Posljednji kriterij izbora slijedio je samo AZOO koji je sve učitelje i nastavnike „svojih“ škola uključio u pripremu.

Uzorak učenika za ispitivanje početnog i završnog stanja (tablica 4.) bio je formiran u dogovoru s nositeljima projekata – Agencijom za odgoj i obrazovanje i Mrežom mladih Hrvatske s partnerima. Kriterij izbora bio je završni razred 1., 3. i 4. odgojno-obrazovnog ciklusa, s obzirom na to da se prema tim ciklusima odredila i postignuća učenika u KGOO-u. Planom je bilo predviđeno da se za svaki ciklus slučajno odaberu po dva završna razreda, no na kraju se taj plan revidirao zbog uvjeta u kojima su djelovale odabrane škole (na primjer samo jedno odjeljenje 4. razreda OŠ u Velikoj i samo jedno odjeljenje 8. razreda OŠ u Gori pokraj Petrinje; zamjena jednog odjeljenja 8. razreda OŠ 7. razredom u školama u kojima se u 7. razredu GOO provodio kao izborni predmet).

Uzorak učenika za praćenje procesa provedbe KGOO-a tijekom prvoga i drugoga polugodišta (grupni intervju s učenicima) bio je prigodan. Činilo ga je po deset predstavnika učenika od 4. do 8. razreda u svakoj osnovnoj školi, odnosno po deset predstavnika učenika 2. razreda iz dvije srednje škole. Budući da se s predstavnicima učenika vodio grupni intervju o provedbi KGOO-a, odnosu učenika prema GOO-u i problemima koji se pojavljuju u nastavi, bilo je važno da oni budu zainteresirani i aktivno uključeni u nastavu GOO-a, pa su njih, prema kriteriju dobi i osobne angažiranosti, birali učitelji koji su koordinirali provedbu GOO-a u pojedinoj školi.

Za ispitivanje početnog i završnog stanja uzorak učitelja (tablica 4.) činili su svi učitelji koji su se odazvali anketi iz svih 12 škola. U nekim školama u ispitivanje su se uključili i djelatnici stručne službe koji su otprije bili angažirani u provedbi KGOO-a. Za praćenje procesa provedbe u prvom i drugom polugodištu u svakoj je školi formiran prigodni uzorak od deset učitelja za provođenje grupnog intervjua. Osim s predstavnicima učenika i učitelja, razgovor o procesu provedbe u prvom i drugom polugodištu proveo se i s ravnateljem svake škole. Struktura uzorka prikazana je u tablici 4.

**Tablica 4. Struktura uzorka anketnog istraživanja**

Vrsta škole	Koordinacija provedbe	Naziv škole	Učenici		Učitelji i ravnatelji
			Razred	Broj odjeljenja	
Osnovne škole	AZOO	III. OŠ Čakovec, Čakovec	4.	2	svi
			8.	2	
		OŠ „Đuro Ester“, Koprivnica	4.	2	svi
			8.	2	
		OŠ Matije Gupca, Zagreb	4.	2	svi
			8.	2	
		OŠ Pavleka Miškine, Zagreb	4.	2	svi
			8.	2	
	MMH i partneri	OŠ Siniše Glavaševića, Vukovar	4.	2	svi
			8.	2	
		OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Velika	4.	2	svi
			7.	2	
OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Duga Resa		4.	2	svi	
		7.	2		
OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Gora (Petrinja)	4.	2	svi		
	8.	2			
Srednje škole	AZOO	Gimnazija „Fran Galović“, Koprivnica	1.	2	svi
			2.	2	
		SŠ Dugo Selo, Dugo Selo	1.	2	svi
			2.	2	
	MMH i partneri	Ekonomska i turistička škola, Daruvar	2.	4	svi
			SŠ Obrovac, Obrovac	2.	

### 3.3. INSTRUMENTI ZA PRAĆENJE I VREDNOVANJE

---

Praćenje i vrednovanje eksperimentalne provedbe KGOO-a osigurano je kombinacijom kvantitativnih i kvalitativnih istraživačkih postupaka. Za svaki od tih postupaka izrađeni su posebni instrumenti za ispitivanje tri ciljne skupine: učenika, učitelja i ravnatelja. Kvantitativni postupak bio je primijenjen na početku i na kraju školske godine kako bi se utvrdilo početno i završno stanje, a kvalitativni tijekom prvoga i drugoga polugodišta, kako bi se utvrdile značajke procesa provedbe.

Instrumenti su bili podijeljeni u tri skupine, ovisno o fazi praćenja i vrednovanja u sklopu koje su provedeni.

#### a. Instrumenti za ispitivanje početnog stanja (IN):

- tri kompozitna anketna upitnika za učenike 4., 7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole
- predpočetni i početni kompozitni upitnik za učitelje i druge djelatnike osnovnih i srednjih škola.

#### b. Instrumenti za ispitivanje procesa provedbe, koji su imali dvije forme:

- praćenje provedbe u prvom polugodištu:
  - tri predloška s pitanjima za vođenje grupnih intervjuja s predstavnicima učenika od 4. do 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole (s uputama za vođenje intervjuja i obrascima za unošenje odgovarajućih podataka)
  - predložak s pitanjima za vođenje grupnih intervjuja s predstavnicima učitelja i drugih djelatnika osnovnih i srednjih škola (s uputama za vođenje intervjuja i obrascima za unošenje odgovarajućih podataka)
  - predložak s pitanjima za vođenje individualnih intervjuja s ravnateljima osnovnih i srednjih škola (s uputama).
- praćenje provedbe u drugom polugodištu:
  - tri predloška s pitanjima za vođenje grupnih intervjuja s predstavnicima učenika od 4. do 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole (s uputama za vođenje intervjuja i obrascima za unošenje odgovarajućih podataka)
  - predložak s pitanjima za vođenje grupnih intervjuja s predstavnicima učitelja i drugih djelatnika škole (s uputama za vođenje intervjuja i obrascima za unošenje odgovarajućih podataka)
  - predložak s pitanjima za vođenje individualnih intervjuja s ravnateljima osnovnih i srednjih škola (s uputama).

#### c. Instrumenti za ispitivanje završnog stanja (FIN):

- tri kompozitna anketna upitnika za učenike 4., 7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole
- jedan kompozitni upitnik za učitelje i druge djelatnike osnovnih i srednjih škola.

### 3.3.1. Instrumenti za praćenje i vrednovanje postignuća učenika

Kao što je prije rečeno, za praćenje i vrednovanje postignuća učenika izrađena su tri anketna upitnika za ispitivanje početnog stanja i tri za ispitivanje završnog stanja te dva predloška s pitanjima za grupne intervjuje u prvom i drugom polugodištu.

#### 3.3.1.1. Anketni upitnici za učenike

Anketni upitnici (tablica 5.), osim najvažnijih demografskih varijabli (spol, vrsta škole, razred, prosječna ocjena za prethodnu školsku godinu, stupanj obrazovanja oca i majke te samoprocjena socioekonomskog statusa obitelji), sadržavali su pitanja iz sljedeće tri cjeline:

- a. ZNANJE: ovo područje operacionalizirano je uz pomoć niza pitanja kojima se ispitivalo učeničko poznavanje i razumijevanje pojmova, načela, procesa, institucija i aktera u području građanstva, demokracije i ljudskih prava.
- b. GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE: područje GOO-a obuhvatilo je mišljenja, stavove i (samo)procjene o prethodnom učenju u području GOO-a te o provedbi i učincima provedbe KGOO-a, uključujući motiviranost i zadovoljstvo nastavom GOO-a te poseban instrument za mjerenje demokratske školske kulture s tridesetak (ovisno o dobi ciljne grupe) tvrdnji o vrijednostima i odnosima u školi.
- c. KULTURA: područje kulture obuhvatilo je pitanja o nekoliko odabranih dimenzija građanske i političke kulture učenika (obilježja dobrog građanina, osjećaj pripadnosti različitim zajednicama, participacija u odlučivanju i građanski angažman te društveno i političko povjerenje).

Područje poznavanja i razumijevanja operacionalizirano je prema ishodima KGOO-a za pojedini odgojno-obrazovni ciklus, dok je operacionalizacija preostala dva područja izvedena u skladu s ciljevima praćenja i vrednovanja te s osloncem na slična prethodna istraživanja (Torney-Purta et al. 1999; Torney-Purta et al. 2001; Schulz et al. 2010; Batarelo et al. 2010; GONG 2011; Spajić-Vrkaš i Žagar 2012; Spajić-Vrkaš i Džidić 2013).

U završnom ispitivanju pozornost je ponajprije bila usmjerena na provedbu KGOO-a i učinke provedbe pa je broj pitanja u području GOO-a znatno povećan u odnosu na druga dva područja. To je učinjeno kako bi, nakon povećanja broja pitanja u području GOO-a, upitnici ostali u prihvatljivim granicama opterećenja za učenike pojedine dobi. U skladu s tim, u završno ispitivanje poznavanja i razumijevanja uključena su samo ona pitanja na koja je u početnom ispitivanju odgovorilo manje od polovice učenika po pojedinom poduzorku, a u području kulture, u upitnicima za srednje škole, samo pitanje participacije i povjerenja. Na kraju upitnika učenici su mogli komentirati sadržaj upitnika i dopisati prijedloge za njegovo poboljšanje. Struktura i sadržaj anketnih upitnika za učenika prikazani su u tablici 5.



**Tablica 5. Struktura i sadržaj anketnih upitnika za učenike u početnom i završnom ispitivanju**

Vrsta škole i razred	Područja	Broj pitanja		Sadržaj pitanja
		Početno (IN) ispitivanje	Završno (FIN) ispitivanje	
Osnovna škola 4. razred	Znanje	8	4	<b>Početno:</b> određenje građanina, demokratskih odnosa u razredu, demokratske rasprave u razredu, pravednog rješenja sukoba i javnog prosvjeda; pravo na kandidiranje za predsjednika razreda, slikovni prikazi nenasilnog rješavanja sukoba i nepravde <b>Završno:</b> značenje građanina i demokratskih odnosa u razredu; pravo na kandidiranje za predsjednika razreda i po jedan slikovni prikaz nenasilnog rješavanja sukoba i nejednakosti
	Građanski odgoj i obrazovanje	4	13	<b>Početno:</b> prethodno učenje o demokraciji, građanstvu i ljudskim pravima; početna zainteresiranost za GOO, očekivanja od uključivanja u provedbu GOO-a (dodatak: kultura škole) <b>Završno:</b> promjene u zainteresiranosti za GOO na kraju godine i razlozi eventualnog smanjenja interesa, što je naučeno u nastavi GOO-a, usmjerenost nastave GOO-a na učenika, nastavne metode u GOO-u, izvori za učenje u GOO-u, suradnja s drugim sudionicima odgoja i obrazovanja u GOO-u, uključivanje učeničkih izbora u nastavu GOO-a, razgovor o GOO-u izvan škole, osobne promjene i promjene u školi pod utjecajem GOO-a, poželjnost uvođenja GOO-a u sve škole, prijedlozi za poboljšanje GOO-a
	Kultura	5	0	<b>Početno:</b> što čini dobrog građanina, osjećaj pripadnosti različitim zajednicama, sudjelovanje u odlučivanju i humanitarnim akcijama, obraćanje djelatniku škole zbog nekog problema, društveno i političko povjerenje <b>Završno:</b> -
	Demografija	4	2	<b>Početno:</b> spol, prosječna ocjena za prethodni razred; obrazovanje oca i majke, socioekonomski status obitelji <b>Završno:</b> spol, obrazovanje oca i majke
	<b>Ukupno</b>		<b>21</b>	<b>19</b>
Osnovna škola 7. i 8. razred	Znanje	14	10	<b>Početno:</b> uloga građanina u demokraciji, obilježje demokracije, podjela vlasti, ograničenje demokratske vlasti, uloga vlade, potreba za višestranačjem, najviši pravni akt države, vladavina prava, instrument zaštite ljudskih prava na razini države, glavna zadaća pučkog pravobranitelja, kršenje prava osobama koje pripadaju manjini, uloga civilnog društva, osnivanje udruge, prepoznavanje političkog uređenja zemlje na temelju opisa <b>Završno:</b> uloga građanina u demokraciji, podjela vlasti, ograničenje demokratske vlasti, uloga vlade, vladavina prava, instrument zaštite ljudskih prava na razini države, glavna zadaća pučkog pravobranitelja, uloga civilnog društva, osnivanje udruge, prepoznavanje političkog uređenja zemlje na temelju opisa
	Građanski odgoj i obrazovanje	6	15	<b>Početno:</b> prethodno učenje o demokraciji, građanstvu i ljudskim pravima; početna zainteresiranost za GOO i razlozi eventualne nezainteresiranosti, očekivanja od uključivanja u provedbu GOO-a (dodatak: kultura škole) <b>Završno:</b> promjene u zainteresiranosti za GOO na kraju godine i razlozi eventualnog smanjenja interesa, što je naučeno u nastavi GOO-a, usmjerenost nastave GOO-a na učenika, nastavne metode u GOO-u, izvori za učenje u GOO-u, suradnja s drugim akterima odgoja i obrazovanja u GOO-u, uključivanje učeničkih izbora u nastavu GOO-a, vrednovanje postignuća učenika u GOO-u, razgovor o GOO-u izvan škole, osobne promjene i promjene u školi pod utjecajem GOO-a, poželjnost uvođenja GOO-a u sve škole, prijedlozi za poboljšanje GOO-a
	Kultura	10	0	<b>Početno:</b> shvaćanje dobrog građanina, pokazatelji uspješne demokracije, informiranost o političkim zbivanjima u zemlji i izvori informiranja, aktualno i buduće sudjelovanje u odlučivanju te u humanitarnim i građanskim akcijama, društveno i političko povjerenje, osjećaj pripadnosti različitim zajednicama <b>Završno:</b> -

nastavak tablice na sljedećoj stranici ->

Vrsta škole i razred	Područja	Broj pitanja		Sadržaj pitanja
		Početno (IN) ispitivanje	Završno (FIN) ispitivanje	
Osnovna škola 7. i 8. razred	Demografija	6	2	<b>Početno:</b> spol, prosječna ocjena za prethodni razred; obrazovanje oca i majke, socioekonomski status obitelji; broj knjiga koje posjeduje obitelj, očekivano trajanje školovanja <b>Završno:</b> spol, obrazovanje oca i majke
	<b>Ukupno</b>	<b>36</b>	<b>27</b>	
Srednja škola 1. i 2. razred	Znanje	20	15	<b>Početno:</b> građanske vrline, ograničenje demokratske vlasti, uloga ustava, uloga vlade, obilježja demokratskih parlamentarnih izbora, zaštita političkih prava, jamstvo prava na rad, posljedice monopola nad medijima, institucija koja štiti građane od samovolje vlasti, obilježja različitih političkih doktrina, prepoznavanje političkog uređenja zemlje na temelju opisa, značenje pojmova iz područja kulturne raznolikosti, kršenje prava osobama koje pripadaju manjini, uloga civilnog društva, osnivanje udruge, međunarodni i europski instrumenti i mehanizmi zaštite ljudskih prava, dokument kojim se štite prava vjernika, djelatnost odabranih međunarodnih organizacija <b>Završno:</b> građanske vrline, ograničenje demokratske vlasti, uloga ustava, uloga vlade, obilježja demokratskih parlamentarnih izbora, zaštita političkih prava, posljedice monopola nad medijima, obilježja različitih političkih doktrina, prepoznavanje političkog uređenja zemlje na temelju opisa, institucija koja štiti građane od samovolje vlasti, značenje pojmova iz područja kulturne raznolikosti, osnivanje udruge, europski instrumenti i mehanizmi zaštite ljudskih prava, dokument kojim se štite prava vjernika, djelatnost odabranih međunarodnih organizacija
	Građanski odgoj i obrazovanje	6	15	<b>Početno:</b> prethodno učenje o demokraciji, građanstvu i ljudskim pravima; početna zainteresiranost za GOO i razlozi eventualne nezainteresiranosti, očekivanja od uključivanja u provedbu GOO-a (dodatak: kultura škole) <b>Završno:</b> promjene u zainteresiranosti za GOO na kraju godine i razlozi eventualnog smanjenja interesa, što je naučeno u nastavi GOO-a, usmjerenost nastave GOO-a na učenika, nastavne metode u GOO-u, izvori za učenje u GOO-u, suradnja s drugim sudionicima odgoja i obrazovanja u GOO-u, uključivanje učeničkih izbora u nastavu GOO-a, vrednovanje postignuća učenika u GOO-u, razgovor o GOO-u izvan škole, osobne promjene i promjene u školi pod utjecajem GOO-a, poželjnost uvođenja GOO-a u sve škole, prijedlozi za poboljšanje GOO-a
	Kultura	10	2	<b>Početno:</b> shvaćanje dobrog građanina, pokazatelji uspješne demokracije, informiranost o političkim zbivanjima u zemlji i izvori informiranja, aktualno i buduće sudjelovanje u odlučivanju te u humanitarnim i građanskim akcijama, društveno i političko povjerenje, osjećaj pripadnosti različitim zajednicama <b>Završno:</b> buduće sudjelovanje u odlučivanju te u humanitarnim i građanskim akcijama, društveno i političko povjerenje
	Demografija	6	2	<b>Početno:</b> spol, prosječna ocjena za prethodni razred; obrazovanje oca i majke, socioekonomski status obitelji; broj knjiga koje posjeduje obitelj, očekivano trajanje školovanja <b>Završno:</b> spol, obrazovanje oca i majke
	<b>Ukupno</b>	<b>42</b>	<b>34</b>	

### 3.3.1.2. Predloži s pitanjima za grupne intervju s učenicima

Za praćenje procesa provedbe KGOO-a u svakoj je školi tijekom prvoga i drugoga polugodišta organiziran po jedan grupni intervju s po deset predstavnika učenika od 4. do 8. razreda (u osnovnim školama) i deset predstavnika učenika 1. i 2. razreda (u srednjim školama). Intervjue su provodili obučeni voditelji prema predlošku s pitanjima za polustrukturirani intervju, uputama za vođenje intervjuja i obrascima za unošenje odgovarajućih podataka. Intervjue su snimali tehnički pomagači. Kako bi se osigurala anonimnost, svaki je učenik na početku intervjuja za sebe odabrao nadimak kojim su se svi sudionici bili obvezni koristiti tijekom intervjuja.

#### a. Predložak s pitanjima za vođenje grupnog intervjuja s učenicima u prvom polugodištu

Predložak za vođenje jednosatnih grupnih intervjuja s predstavnicima učenika osnovnih i srednjih škola u prvom polugodištu sadržavao je 17 pitanja koja je voditelj po potrebi mogao sažimati ili proširivati. Svrha intervjuja bila je utvrditi uvjete u kojima se započelo s provedbom KGOO-a s učenikova motrišta, kako bi se dopunili podaci početnog ispitivanja. U skladu s tim, predložak je sadržavao sljedeća pitanja:

- poznavanje ciljeva i sadržaja KGOO-a
- zanimljivost tema iz GOO-a i načini njihove obrade
- zainteresiranost učenika i učitelja za GOO
- izbor materijala za učenje
- potencijal GOO-a za razvoj društvenih vještina
- potencijal GOO-a za unapređenje odnosa između učenika, između učitelja i učenika te učenika prema školi kao mjestu zajedničkog učenja
- potencijal GOO-a za povećanje sudjelovanja učenika u raspravama i donošenju odluka o razrednim i školskim pitanjima, s posebnim osvrtom na manje aktivne učenike
- neformalni razgovori o GOO-u školi i obitelji.

#### b. Predložak s pitanjima za vođenje grupnog intervjuja s učenicima u drugom polugodištu

Za vođenje grupnih intervjuja s predstavnicima učenika u osnovnim i srednjim školama u drugom polugodištu pripremljen je predložak sastavljen od 12 pitanja koja su se također mogla sažimati ili proširivati, ovisno o pripremljenosti i zainteresiranosti učenika, pri čemu se pazilo na to da intervju ne traje više od sat vremena. S obzirom na to da su ispitivanja na početku i tijekom prvog polugodišta upozorila na određene propuste u provedbi KGOO-a, grupni intervju s učenicima, kao i s učiteljima, sadržavali su pitanja grupirana u sljedeće četiri cjeline:

- poznavanje svrhe KGOO-a
- izrada izvedbenog plana i programa GOO-a (sudjelovanje u određivanju tema GOO-a i načina njihove obrade, pitanje vrednovanja postignuća učenika u GOO-u)
- provedba i učinci provedbe plana i programa GOO-a (razlika između GOO-a i drugih predmeta; učenje za ljudska prava u GOO-u na primjerima iz okoline; povezivanje GOO-a s radom u zajednici i građanskim aktivizmom; uključivanje roditelja i lokalnih aktera u nastavu GOO-a; učinci GOO-a na odlučivanje u razredu i školi)
- prijedlozi za poboljšanje KGOO-a.

### 3.3.2. Instrumenti za praćenje i vrednovanje pripreme i rada učitelja

Za ispitivanje učitelja izrađena su tri anketna upitnika te dva predloška s pitanjima koja su pripremljena za vođenje grupnih intervjua s predstavnicima učitelja. U nekim su školama zbog njihova angažmana u provedbi KGOO-a u svim fazama ispitivanja sudjelovali i drugi djelatnici škole, ponajprije stručne službe i/ili knjižničar.

#### 3.3.2.1. Anketni upitnici za učitelje

Za ispitivanje učitelja o GOO-u općenito i, posebno, o KGOO-u, izvorno su izrađene sljedeće tri forme anketnog upitnika:

- *Predpočetni upitnik*: za prikupljanje podataka o iskustvu učitelja u području GOO-a neposredno prije početka eksperimentalne provedbe KGOO-a
- *Početni upitnik*: za prikupljanje podataka o tome koliko su učitelji na početku eksperimentalne provedbe KGOO-a upoznati s njegovim najvažnijim odrednicama te koliko su pripremljeni za planiranje provedbe i samu provedbu
- *Završni upitnik*: za prikupljanje podataka o provedbi KGOO-a i učincima te provedbe.

##### a. Predpočetni upitnik

Predpočetni upitnik za učitelje bio je sastavljen od 18 pitanja kojima su se prikupljali podaci o iskustvu učitelja i drugih djelatnika škole u području GOO-a neposredno prije uključivanja u eksperimentalnu provedbu KGOO-a. Osim uobičajenih sociodemografskih podataka i podataka povezanih s učiteljskim zanimanjem (spol, dob, struka, radno mjesto, godine učiteljskog staža i godine rada u području GOO-u), upitnikom su obuhvaćene sljedeće varijable:

- sadržajno-metodička strana prethodnog iskustva u području GOO-a (obrađivana područja ili teme i korištene nastavne metode)
- stupanj potpore različitih sudionika odgoja i obrazovanja uvođenju sadržaja ili tema iz područja GOO-a u nastavu
- samoprocjena opće i posebnih kompetencija za GOO neposredno prije uključivanja u provedbu KGOO-a
- stavovi o najvažnijim zadacima GOO-a
- stupanj zainteresiranosti za sudjelovanje u eksperimentalnoj provedbi KGOO-a
- očekivanja od pripremnog seminara (za učitelje koji su bili uključeni u pripreme seminare).

Na kraju upitnika uključeno je i pitanje o političkoj učinkovitosti učitelja i drugih djelatnika škole u procesu donošenja odluka o odgoju i obrazovanju od školske do državne razine. Do uključivanja tog pitanja došlo je temeljem pretpostavke da bi učitelji koji sebe vide kao aktivne sudionike odlučivanja u području svoje struke mogli biti spremniji za pripremu učenika kao aktivnih i odgovornih građana u GOO-u.

##### b. Početni upitnik

Početni upitnik za učitelje sadržavao je 27 pitanja kojima su se, osim nekoliko sociodemografskih i profesionalnih obilježja ispitanika (spol, struka i radno mjesto), nastojali prikupiti podaci o pripremljenosti učitelja za eksperimentalnu provedbu KGOO-a. U skladu s tim, pitanja su svrstana u dvije široke kategorije:

- poznavanje KGOO-a

- pripremljenost za rad u GOO-u (sudionika koji su prošli trening za eksperimentalnu provedbu KGOO-a i onih koji takve pripreme nisu imali).

Poznavanje Kurikuluma operacionalizirano je kroz sljedeće varijable:

- poznavanje općeg kurikuluskog pristupa nastavi
- poznavanje KGOO-a
- zadovoljstvo polazištima, sadržajem i metodičkim pristupom KGOO-a
- procjena primjerenosti KGOO-a za poticanje razvoja osobina učenika kao aktivnoga građanina
- procjena kvalitete KGOO-a prema općeprihvaćenim kriterijima vrednovanja programa: relevantnost, efektivnost, efikasnost, ostvarivost i održivost.

Pripremljenost za rad u GOO-u operacionalizirana je kroz sljedeće varijable:

- profesionalna korist od treninga
- kompetentnost za GOO nakon treninga
- zainteresiranost za provedbu KGOO-a
- pripremljenost za ostvarivanje strukturalnih dimenzija KGOO-a
- sudjelovanje u izradi izvedbenog plana i programa GOO-a
- potreba za daljnjim stručnim usavršavanjem u GOO-u
- preferencijalni model stručnog usavršavanja
- zainteresiranost za eksperimentalnu provedbu KGOO-a drugih sudionika odgoja i obrazovanja na institucionalnoj i lokalnoj razini.

### c. Završni upitnik

Završni upitnik sadržavao je 29 pitanja kojima su se nastojala utvrditi mišljenja, stavovi i (samo)procjene sudionika o provedbi KGOO-a i učincima provedbe. Osim pitanja o sociodemografskim obilježjima ispitanika (spol, dob, struka i radno mjesto) i nekoliko ponovljenih pitanja iz početnog upitnika za koje se u početnom ispitivanju pokazalo da sudionici još nisu bili spremni (razumljivost ključnih aspekata KGOO-a, vrednovanje kvalitete KGOO-a prema pet kriterija, prihvaćenost polazišta i svrhe KGOO-a), mišljenja o provedbi i učincima provedbe operacionalizirana su kroz sljedeće sklopove varijabli:

- modeli provođenja GOO-a u školi
- obrađeni sadržaji ili teme prema funkcionalnim dimenzijama građanske kompetencije (znanje i razumijevanje, vještine i sposobnosti, vrijednosti i stavovi)
- ostvarenost postignuća u strukturalnoj dimenziji GOO-a
- metode učenja i poučavanja korištene u nastavi GOO-a
- izvori za učenje i poučavanje korišteni u GOO-u
- usmjerenost nastave GOO-a na učenike
- uključivanje pripreme učenika za učeničke izbore u nastavu GOO-a
- suradnja s lokalnim akterima u ostvarivanju nastave GOO-a
- vrednovanje postignuća u GOO-u (znanja i vještine)
- utjecaj uvođenja GOO-a na individualne promjene kod učenika i institucionalne promjene (odnosi među akterima)

- kompetencije za koje učitelji misle da ih trebaju razviti u sljedeće dvije godine
- interes za GOO među sudionicima odgoja i obrazovanja na institucionalnoj i lokalnoj razini
- opravdanosti uvođenja GOO-a u škole
- prepreke za uvođenje GOO-a u škole
- prijedlozi za osiguranje kvalitetnog uvođenja GOO-a u škole.

### 3.3.2.2. Predlošci s pitanjima za grupne intervjue s učiteljima

Za potrebe praćenja provedbe KGOO-a izrađena su dva predloška s pitanjima koja su korištena u prvom i drugom polugodištu za vođenje jednosatnih intervjua s po deset predstavnika učitelja iz svake škole. Sastavni dio predloška bile su detaljne upute za vođenje intervjua i obrazac za upisivanje tehničkih podataka, kao što je raspored sjedenja i nadimci sudionika koji su se koristili tijekom razgovora. S obzirom na to da su se intervjui snimali, korištenjem nadimaka umjesto imena sudionicima se osiguravala anonimnost ne samo tijekom intervjua nego i u naknadnom prijepisu razgovora.

#### a. Predložak s pitanjima za vođenje grupnog intervjua s učiteljima u prvom polugodištu

Predpočetno i početno ispitivanje potvrdilo je da je dio učitelja pružio otpor uključivanju u eksperimentalnu provedbu KGOO-a i da ih relativno velik broj još nije bio upoznat s ciljevima i sadržajem Kurikuluma, što je dovodilo u pitanje njegovu provedbu, osobito prema međupredmetnom modelu koji je bio obvezan za sve škole<sup>31</sup>. U skladu s tim, u prvim grupnim intervjuiima koji su vođeni s deset predstavnika učitelja iz svake škole, naglasak je stavljen na sljedeća pitanja:

- shvaćanje uloge i odgovornosti učitelja, odnosno škole, u pripremi učenika za aktivno i odgovorno građanstvo
- jasnoća, relevantnost, obuhvatnost i izvedivost ciljeva, postignuća učenika i nastavnih metoda određenih KGOO-om
- problemi u provedbi KGOO-a s posebnim osvrtom na izradu izvedbenog plana i programa GOO-a za međupredmetni pristup i opremljenost škole
- pripremljenost učitelja za provedbu KGOO-a i njihove potrebe za stručnim usavršavanjem u tom području
- konkretni problemi koji se javljaju u nastavi, uključujući pretvorbu kurikulumskih ishoda u odgovarajuće sadržaje i metode učenja, izbor izvora za učenje i izbor načina vrednovanja postignuća učenika
- zainteresiranost drugih sudionika odgoja i obrazovanja za provedbu GOO-a, potpora (materijalna i nematerijalna) koju učitelji od njih dobivaju te njihovo aktivno sudjelovanje u nastavi
- potencijal GOO-a za poboljšanje odnosa u školi, odnosa škole i roditelja te škole i lokalne zajednice
- uključenost sudionika odgoja i obrazovanja u javnu raspravu o uvođenju GOO-a u škole.

---

<sup>31</sup> Međupredmetna provedba KGOO-a podrazumijeva sudjelovanje svih učitelja kao i drugih djelatnika škole u izradi izvedbenog plana i programa GOO-a za cijelu školu te u njegovoj provedbi.

## **b. Predložak s pitanjima za vođenje grupnog intervjua s učiteljima u drugom polugodištu**

Sadržaj i broj pitanja za vođenje grupnog intervjua s učiteljima u drugom polugodištu bio je određen prema rezultatima predpočetnog i početnog ispitivanja te grupnog intervjua iz prvog polugodišta. U skladu s tim, neka su se pitanja pojavljivala u svim fazama ispitivanja, no sažimala su se ili proširivala prema potrebi. Intervjui su vođeni s ciljem prikupljanja podataka svrstanih u sljedeće četiri cjeline:

- *poznavanje KGOO-a* – jasnoća i ostvarivost ciljeva i postignuća u odnosu na dob i opterećenost učenika, pripremljenost i opterećenost učitelja, kao i na opremljenost te financijske i organizacijske mogućnosti škole; odgovornost učitelja te njihovo osobno prihvaćanje ciljeva i postignuća KGOO-a
- *planiranje provedbe KGOO-a* – izrada izvedbenog plana i programa GOO-a, s posebnim osvrtom na izbor modela provedbe i na sudionike u donošenju te odluke, kao i na povezivanje postojećih aktivnosti, primjerice učeničkih izbora i drugih srodnih projekata s nastavom GOO-a
- *provedba i učinci provedbe KGOO-a* – korištenje iskustvenih, suradničkih i istraživačkih metoda učenja koje potiču osjećaj solidarnosti i odgovornost za zajednicu; učinci na učenike; pozivanje roditelja i predstavnika lokalne zajednice na suradnju u realizaciji nastave GOO-a i njihove reakcije
- *prijedlozi za unapređenje KGOO-a* – pretpostavke uspješne provedbe KGOO-a i potreba njegove izmjene i dopune.

### **3.3.3. Instrumenti za praćenje i vrednovanje uloge ravnatelja**

Za vođenje individualnih intervjua s ravnateljima osnovnih i srednjih škola u prvom i drugom polugodištu izrađena su dva predložka s pitanjima i uputama. Osim nekoliko pitanja koja su se u grupnim intervjuima postavljala i učiteljima, pitanja za ravnatelje uglavnom su bila usmjerena na organizaciju i potporu provedbi KGOO-a. Ovisno o potrebi i uvjetima vođenja intervjua, ispitivači su pitanja mogli sažimati ili proširivati, pri čemu su pazili da intervju ne traje dulje od jednog sata.

## **a. Predložak s pitanjima za vođenje individualnog intervjua s ravnateljima u prvom polugodištu**

Intervjuima s ravnateljima vođenim u prvom polugodištu nastojalo se utvrditi što voditelji odgojno-obrazovnih ustanova misle o uvođenju GOO-a u školu, koliko su upoznati s KGOO-om i što poduzimaju kako bi njegova provedba bila što uspješnija. Teme su bile sljedeće:

- uloga koju škola i ravnatelj škole imaju u poticanju razvoja aktivnoga i odgovornoga građanina i, u vezi s tim, potreba za promjenom škole u demokratsku zajednicu učenja uvođenjem GOO-a i promicanjem demokratskog liderstva
- razlozi koji su doveli do toga da ravnatelj predloži ili podrži uključivanje svoje škole u eksperimentalnu provedbu GOO-a
- poznavanje ciljeva i sadržaja KGOO-a, kao i načina na koji se ti ciljevi ostvaruju u školi
- osiguranje uvjeta za kvalitetnu provedbu KGOO-a i pružanje kontinuirane potpore učiteljima
- praćenje nastave i učinaka GOO-a na učenike, s posebnim osvrtom na sudjelovanje učenika u odlučivanju i učenju u zajednici i za zajednicu
- potreba i načini uključivanja roditelja u provedbu KGOO-a.

**b. Predložak s pitanjima za vođenje individualnog intervjua s ravnateljima u drugom polugodištu**

Intervjui s ravnateljima vođeni u drugom polugodištu obuhvaćali su pitanja koja su bila raspoređena u sljedeće četiri cjeline, kao i u intervjuiima s druge dvije ciljne skupine:

- *poznavanje KGOO-a* – jasnoća i ostvarivost ciljeva i postignuća u odnosu na dob i opterećenost učenika, pripremljenost i opterećenost učitelja, kao i opremljenost te financijske i organizacijske mogućnosti škole; osobno prihvaćanje ciljeva i postignuća KGOO-a
- *planiranje provedbe KGOO-a* – sudjelovanje u izboru modela provedbe i izradi izvedbenog plana i programa GOO-a, zagovaranje uključivanja učenika, roditelja i drugih lokalnih sudionika u fazi planiranja, problemi koji su se pojavljivali tijekom izrade plana i programa i njihovo rješavanje, osiguranje potrebnih uvjeta za uspješnu realizaciju plana i programa te razmjena iskustava s ravnateljima iz drugih škola u fazi planiranja
- *provedba i učinci provedbe KGOO-a* – zagovaranje korištenja iskustvenih, suradničkih i istraživačkih metoda učenja koje potiču osjećaj solidarnosti i odgovornost za zajednicu; učinci na učenike; otpori uvođenju GOO-a u školu i postupanje u takvim slučajevima
- *prijedlozi za unapređenje KGOO-a* – pretpostavke uspješne provedbe KGOO-a i, u vezi s tim, zadaci ravnatelja; potreba izmjene i dopune KGOO-a.

### **3.4. PROVEDBA ISTRAŽIVANJA**

---

Praćenje i vrednovanje eksperimentalne provedbe Kurikuluma provodilo se kontinuirano od veljače 2012. do kraja kolovoza 2013. u sljedeće tri faze:

- a. priprema faza (od početka veljače do kolovoza/rujna 2012.) – tehničke i kadrovske pripreme, određivanje istraživačkog pristupa i izrada instrumenata
- b. početna faza (od kolovoza/rujna 2012. do kraja veljače 2013.) – ispitivanje početnog stanja na svim ciljnim grupama (anketni upitnici za učenike i učitelje) i ispitivanje procesa provedbe tijekom prvog polugodišta (grupni intervjui s učenicima i učiteljima; individualni intervjui s ravnateljima)
- c. završna faza (od početka ožujka do kraja svibnja 2013.) – ispitivanje procesa provedbe tijekom drugog polugodišta (grupni intervjui s učenicima i učiteljima; individualni intervjui s ravnateljima) i ispitivanje završnog stanja na svim ciljnim grupama (anketni upitnici za učenike i učitelje).

Detaljan pregled provedbe prve faze projekta praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe KGOO-a prikazan je u Dodatku 1.



### 3.5. OBRADA PODATAKA

---

Za unos i obradu podataka početnih i završnih upitnika za učenike i učitelje koristio se SPSS 15.0 programski paket. Obrada podataka uključila je sljedeće postupke:

- univarijatnu analizu (frekvencije i postoci)
- bivarijatnu analizu (hi-kvadrat test, t-test i analiza varijance)
- multivarijatnu analizu (faktorska analiza).

U bivarijatnoj analizi podataka iz upitnika za učenike kao nezavisne varijable korišteni su spol, vrsta škole i obrazovni status roditelja. Poznavanje i razumijevanje, stavovi o GOO-u te neki aspekti građanske i političke kulture također su u nekim dijelovima analize korišteni kao nezavisne varijable.

U bivarijatnoj analizi podataka iz upitnika za učitelje kao nezavisne varijable korišteni su spol, dob, struka, godine radnog staža u nastavi, godine rada u području GOO-a te obrazovanje i prethodno stručno usavršavanje u GOO-u.

Rezultati se prikazuju grafički te ukratko analiziraju i tumače. Prosječne vrijednosti označavaju se s „M“, a standardne devijacije sa „SD“. Kada je riječ o peterostupanjskim skalama, u grafičkim je prikazima „neutralna“ kategorija (3) izostavljena, a kategorije 1 i 2 te 4 i 5 su zbrojene, osim u slučajevima kad to, zbog naravi pitanja, nije bilo opravdano.

## 4. REZULTATI

### 4.1. UČENICI

---

#### 4.1.1. Demografska obilježja

Dogovor partnera zaduženih za praćenje i vrednovanje eksperimentalne provedbe KGOO-a bio je da uzorak učenika za početno i završno ispitivanje čine svi učenici slučajno odabranih dvaju odjeljenja završnih razreda razredne i predmetne nastave (4. i 8. razred) iz svih osnovnih škola i dvaju odjeljenja 2. razreda srednjih škola. Takav je odabir bio optimalan s obzirom na to da su ishodi u KGOO-u organizirani prema odgojno-obrazovnim ciklusima i da se s 4. razredom završava prvi, s 8. razredom treći, a s 2. razredom srednje škole četvrti odgojno-obrazovni ciklus, u skladu s NOK-om. S druge strane, sve škole koje su sudjelovale u eksperimentalnoj provedbi preuzele su obvezu provoditi GOO međupredmetno u svim razredima, pa je odabir 4. i 8. razreda u osnovnoj školi i 2. razreda u srednjoj školi za uzorak učenika bio odgovarajući i po tome. Škole su mogle međupredmetni pristup dopunjavati uvođenjem, primjerice GOO-a i kao izvannastavne aktivnosti ili kao izbornog predmeta, što se trebalo utvrditi istraživanjem.

Nažalost, velika razlika između „MMH škola“ i „AZOO škola“ u odnosu na broj razreda i broj učenika po razredu, kao i u odnosu na smještaj, dovela je u pitanje primjenu kriterija dvaju odjeljenja po ciljnom razredu za formiranje uzorka. Škole koje su koordinirali MMH i partneri djeluju u područjima posebne državne skrbi, a neke od njih su male seoske škole koje pohađa mali broj učenika. U Velikoj i Gori pokraj Petrinje djeluje primjerice samo po jedan 4. razred, a Gora dodatno ima i samo jedan 8. razred. U tim se školama, logično, nije mogao formirati uzorak učenika na temelju kriterija slučajnog izbora dva odjeljenja po ciljnom razredu. Istovremeno se, zbog strukture KGOO-a, ali i zbog već određene metodologije i izrađenih instrumenata, nije moglo odstupati od kriterija završnog razreda prvog, trećeg i četvrtog odgojno-obrazovnog ciklusa.

U takvoj je situaciji odlučeno da se u „MMH školama“ ispitaju svi učenici ciljnih razreda. Međutim, neposredno prije provedbe početnog ispitivanja u osnovnim školama u Dugoj Resi i Velikoj utvrđeno je da se u njima nastava GOO-a organizirala za dio učenika 8. te 7. razreda. U te dvije škole u ispitivanje su stoga uključeni i učenici 7. razreda, čime je modificiran poduzorak učenika osnovnih škola.

U početnom je ispitivanju u osam osnovnih škola i četiri srednje škole ukupno sudjelovalo 950 učenika (tablica 6.), od kojih je 294 bilo iz 4. razreda, a 396 iz 7. i 8. razreda osnovne škole (36 učenika 7. razreda te 326 učenika 8. razreda koji su imali GOO kao međupredmetnu temu i 34 učenika 8. razreda koji su GOO imali kao izbornu temu) te 260 iz 1. i 2. razreda srednje škole (106 učenika 1. razreda i 154 učenika 2. razreda).

Na kraju školske godine završnim je ispitivanjem obuhvaćeno ukupno 893 učenika (tablica 6.). Od toga je u osam osnovnih škola bilo 674 učenika, pri čemu ih je 288 polazilo 4. razred, a u 7. i 8. razredu bilo ih je 386. Ukupan broj učenika srednje škole u četiri eksperimentalne škole u završnom je ispitivanju bio zamjetno manji nego u početnom ispitivanju. Ukupno je ispitano 219 učenika, pri čemu je 101 učenik polazio 1. razred, a 118 ih je bilo u 2. razredu. Distribucija učenika po odabranim nezavisnim varijablama u završnom ispitivanju nije znatnije odstupala od početnog ispitivanja.

Udio učenika i učenica u uzorku učenika osnovne škole bio je relativno ujednačen (47,3% učenika i 52,7% učenica), no u srednjoj je školi broj učenica znatno premašio broj učenika (64,4% prema 35,6%). Za razliku od, po spolu ujednačenih srednjih škola u Obrovcu i Dugom Selu, u koprivničkoj gimnaziji prevladavaju učenice (pogotovo u razredu jezičnog smjera), a u Ekonomskoj i

turističkoj školi u Daruvaru učenice čine čak dvije trećine poduzorka. Po prosječnom su uspjehu u prethodnoj školskoj godini učenici u sva tri poduzorka bili uglavnom odlični ili vrlo dobri, s tim da se prosječna ocjena općeg uspjeha smanjivala s dobi (4. razred OŠ = 4,67; 7. i 8. razred OŠ = 4,24, a 1. i 2. razred SŠ = 4,06). Statistički značajna razlika po spolu u završnim ocjenama potvrđena je kod 4. razreda osnovne škole (učenice 4,75 > učenici 4,59;  $t = 2,37$ ;  $p < 0,05$ ) te u poduzorku učenika 7. i 8. razreda ( $t = 2,41$ ;  $p < 0,05$ ), gdje su učenice postigle, u prosjeku gledano, ocjenu 4,33, a učenici 4,15.

Nešto više od jedne petine učenika 7. i 8. razreda (22,6%) očekuje da će u sustavu odgoja i obrazovanja ostati do završetka srednje škole, 14,4% ih planira završiti višu školu, 43,8% priželjkuje završeni fakultet, a čak ih 13,3% namjerava završiti neki poslijediplomski studij, dok ih 5,9% ne očekuje da će završiti srednju školu. Učenici srednje škole neznatno su skromniji u svojim obrazovnim planovima: 27,1% ih planira završiti srednju školu, 14,5% višu školu, 43,4% fakultet, a koliko je najambicioznijih (poslijediplomski doktorski studij), toliko je i najmanje ambicioznih učenika (nezavršena srednja škola) – po 7,5%. Učenice 7. i 8. razreda osnovne škole po pitanju godina školovanja ambicioznije su od učenika ( $\chi^2 = 16,9$ ;  $p < 0,01$ ).

**Tablica 6. Broj ispitanih učenika po školama i razredima u početnom (IN) i završnom (FIN) ispitivanju**

Vrsta škole	Naziv škole	Razred	Broj ispitanih učenika	
			Početno (IN) ispitivanje	Završno (FIN) ispitivanje
Osnovne škole	III. OŠ Čakovec, Čakovec	4.	39	40
		8.	42	34
	OŠ „Đuro Ester“, Koprivnica	4.	47	45
		8.	48	48
	OŠ Matije Gupca, Zagreb	4.	50	50
		8.	47	44
	OŠ Pavleka Miškine, Zagreb	4.	53	49
		8.	38	37
	OŠ Siniše Glavaševića, Vukovar	4.	41	42
		8.	61	52
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Velika	4.	14	14
		7. i 8.	80	85
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Duga Resa	4.	35	32
7. i 8.		56	62	
OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Gora (Petrinja)	4.	15	16	
	8.	24	24	
<b>Ukupno 4. razred</b>			<b>294</b>	<b>288</b>
<b>Ukupno 7. i 8. razred</b>			<b>396</b>	<b>386</b>
<b>Ukupno osnovne škole</b>			<b>690</b>	<b>674</b>
Srednje škole	Gimnazija „Fran Galović“, Koprivnica	1.	49	46
	SŠ Dugo Selo, Dugo Selo	1.	57	55
	Ekonomska i turistička škola, Daruvar	2.	120	92
	SŠ Obrovac, Obrovac	2.	34	26
<b>Ukupno srednje škole</b>			<b>260</b>	<b>219</b>
<b>Ukupno osnovne i srednje škole</b>			<b>950</b>	<b>893</b>

Ispitanici čine relativno homogene skupine po dobi i po stupnju obrazovanja svojih roditelja. S izuzetkom najmlađih učenika, čiji se odgovori na pitanje o završenoj školi njihovih očeva i majki moraju uzeti s rezervom, i ovim se istraživanjem potvrdilo da postoje vrlo male razlike u stupnju obrazovanja među roditeljima, kao i to da najveći broj očeva i majki učenika završnih razreda osnovne škole i početnih razreda srednje škole ima završenu srednju školu (između 43 i 52%). Istovremeno, zamijećena je nezanemariva razlika u udjelu visokoobrazovanih roditelja starijih učenika osnovne škole u odnosu na roditelje učenika srednje škole. Dok otprilike samo 18% očeva i majki učenika srednjih škola ima završen neki fakultet, takvih je roditelja učenika 7. i 8. razreda nešto više od četvrtinu (26%). Uočene razlike nisu samo generacijske prirode, nego vjerojatno proizlaze i iz prigodnosti uzorkovanja: više su, zbirno gledano, obrazovani roditelji učenika u Zagrebu i sjeverozapadnoj Hrvatskoj te roditelji učenika gimnazijskih naspram onih strukovnih usmjerenja.

Učenici su relativno ujednačeni i po procjeni ekonomskog statusa svojih obitelji. Nešto više od tri petine ih je u svakom od poduzoraka navelo da žive otprilike podjednako kao većina drugih, dok ih oko 30% drži da su uvjeti života njihovih obitelji „bolji“ i „mnogo bolji“ od prosjeka.

Podaci o obiteljskom knjižnom fondu što je u dvije starije skupine (7. i 8. razred osnovne škole te 1. i 2. razred srednje škole) provjeravano pitanjem o broju knjiga koje posjeduju njihove obitelji, relativno su nepovoljni. Između 10 i 50 knjiga, što je otprilike jedna polica, posjeduju obitelji 38,6% učenika završnih razreda osnovne škole i 34,3% srednjoškolaca. Između 50 i 100 knjiga nalazi se u domovima 24,5% učenika 7. i 8. razreda osnovne škole i 22% učenika srednje škole. Oko jedne trećine (34,7%) učenika završnih razreda osnovne škole i 23,2% učenika srednje škole okruženo je s više od 100 knjiga. Obiteljska biblioteka 12,2% mlađih i čak 20,5% starijih učenika ove dvije skupine svodi se na svega desetak knjiga.

#### 4.1.2. Građanska i politička kultura učenika

S obzirom na to da učenici u školu dolaze s određenim znanjima i stavovima o sebi i svijetu oko sebe i da o tome u školi uče i kroz druge nastavne predmete, uključivanje u nastavu GOO-a nije početak njihove građanske i političke socijalizacije. Kroz GOO oni, u većoj ili manjoj mjeri, nadopunjuju, pročišćavaju, kategoriziraju, sistematiziraju, mijenjaju, napuštaju ili pak učvršćuju ono što su prethodno naučili u tom području. No za razliku od drugih nastavnih predmeta u kojima učenik proširuje znanja o sebi kao pojedincu, osobi, vjerniku, potrošaču, djelatniku i slično, u GOO-u sebe upoznaje kao građanina, dakle kao pojedinca (osobu, vjernika, potrošača, djelatnika) koji uživa određena prava i, u skladu s njima, ima određene dužnosti i odgovornosti. Prava, dužnosti i odgovornosti pojedinca kao građanina pravno su utvrđeni i zaštićeni demokratskim institucijama zajednice kojoj on pripada u skladu s temeljnim demokratskim načelom – načelom jednakosti.

Način na koji pojedinac sebe određuje kao građanina, odnos koji ima prema demokratskim institucijama svoje zajednice i način na koji se koristi svojim demokratskim pravima i ispunjava svoje demokratske dužnosti i odgovornosti, u velikoj mjeri govori o njegovoj građanskoj i političkoj kulturi.

Za razliku od predstavnika institucionalno-normativne teorije, koji ističu ulogu političkih institucija i zakona, i predstavnika teorije racionalnog izbora, koji daju prednost javnim politikama i društvenim akterima, Almond i Verba (1963) drže da je za razvoj stabilne i djelotvorne demokracije ključna subjektivna dimenzija politike ili politička kultura građana. Ona uključuje njihova shvaćanja i vjerovanja o političkom sustavu, njegovim institucijama i akterima vlasti, kao i o ulogi koju oni sami imaju u tim procesima. Riječ je o složenoj mreži kognitivnih, afektivnih i evaluativnih orijentacija, koje Almond i Verba povezuju s tri tipa političke kulture: *parohijalnim* (pojedinac je orijentiran na primarne društvene grupe, nema svijest o političkom sustavu kao cjelini i nema jasnu

političku orijentaciju), *podaničkim* (pojedinaac ima svijest o sustavu kao cjelini i učincima vlasti, ali ne i o sebi kao političkom akteru) i *participatornim* (pojedinaac ima razvijenu svijest o svojoj ulozi u političkim procesima, zainteresiran je za politička zbivanja, jasno artikulira svoje političke zahtjeve i spreman je angažirati se radi ostvarenja određenih političkih ciljeva).

Političku kulturu čine komponente informiranosti, znanja, vještina i ponašanja. Jedna od najčešće istraživanih komponenti je informiranost o političkim institucijama, akterima i zbivanjima u svojoj zemlji i izvan nje. Ponekad se informiranost određuje kao političko znanje, ili se potonje, zajedno s razumijevanjem, istražuje kao posebna komponenta, osobito u ispitivanjima političke kulture učenika starije dobi.

Druga važna komponenta političke kulture je participacija – aktivnost kojom se, direktno ili indirektno, utječe na djelovanje vlasti (Verba i Nie 1972). Za Roberta Dahla (2005) participacija je jedan od pet ključnih kriterija dobre demokratske vladavine, a za Roberta Putnama (1993), uz povjerenje i društvene norme, jedna od tri glavne komponente socijalnog kapitala. Tradicionalno se pod pojmom političke participacije govori o izlasku na lokalne i nacionalne izbore, volontiranju u izbornim kampanjama, članstvu u političkoj stranci i drugim politički aktivnim organizacijama te o kandidiranju za javne funkcije. Međutim, posljednjih se godina sve veća pozornost posvećuje i participaciji građana u neformalnim aktivnostima, najčešće kao dio aktivnosti organizacija civilnog društva, pa je opravdano govoriti ne samo o političkoj nego i o građanskoj participaciji građana.

Povjerenje je treća važna komponenta političke kulture. Općenito se određuje kao vjerovanje da nas drugi neće namjerno i svjesno povrijediti ako to mogu izbjeći i da će, kad je to moguće, štiti naše interese. Dvije su široke kategorije povjerenja: interpersonalno, koje još nazivamo društvenim, socijalnim ili horizontalnim, i institucionalno, za koje još upotrebljavamo izraz političko ili vertikalno (Putnam 1993). Interpersonalno obuhvaća povjerenje u ljude (od konkretnog povjerenja u osobe koje pripadaju primarnim grupama do apstraktnog povjerenja u ljude uopće), a institucionalno u političke institucije i aktere vlasti. Povjerenje u primarne grupe uvijek je koncentrirano, za razliku od povjerenja u pripadnike drugih grupa i ljude uopće, koje je uglavnom difuzno. Difuzno povjerenje nalazimo i u odnosu na sustav i ključne političke institucije, kao što su parlament, političke stranke i izvršna vlast, dok se koncentrirano povjerenje javlja u odnosu na konkretne političke aktere, kao što su predsjednik države ili premijer, ministri i stranački vođe.

Kako bismo utvrdili stavove i obrasce ponašanja učenika koji govore o njihovoj političkoj i građanskoj kulturi prije eksperimentalne provedbe KGOO-a, u početnom smo ispitivanju pojedine komponente te kulture operacionalizirali kroz sljedeće varijable: stavovi o dobrom građaninu te o društvenim i političkim praksama koje podupiru demokraciju, informiranost o političkim zbivanjima u Hrvatskoj, sadašnja i buduća građanska i politička participacija te društveno i političko povjerenje.

Zbog dobi učenika aktualnu smo participaciju reducirali na donošenje odluka u školi i obitelji te na sudjelovanje u građanskim i humanitarnim aktivnostima u kontekstu škole, obitelji i lokalne zajednice, dok smo buduću participaciju provjeravali preko građanskih i političkih aktivnosti, i to samo za učenike iz dvije starije skupine. Varijablu informiranosti, koja se također ispitala samo među starijim učenicima, operacionalizirali smo kroz informiranost o političkim zbivanjima u Hrvatskoj i izvorima informiranja, uključujući školu. Povjerenje je ispitivano u svojoj interpersonalnoj i institucionalno-političkoj dimenziji. U sklopu prve dimenzije ispitali smo povjerenje u aktere privatne scene i generalno povjerenje u hrvatske građane, a u drugoj smo povjerenju u javne i političke domaće institucije i organizacije dodali povjerenje u međunarodne institucije i organizacije. Za najmlađu podskupinu broj pitanja bio je upola manji i ograničen na privatnu sferu i najvažnije domaće političke institucije i aktere.

S obzirom na to da se u KGOO promiče ideja o učeniku kao nositelju prava i odgovornosti u sklopu nekoliko međusobno povezanih demokratskih zajednica, u početno smo ispitivanje među pitanja o političkoj i građanskoj kulturi učenika uključili i pitanje o njihovom osjećaju pripadnosti razredu, školi i lokalnoj zajednici, državi Hrvatskoj, Europi i svijetu.

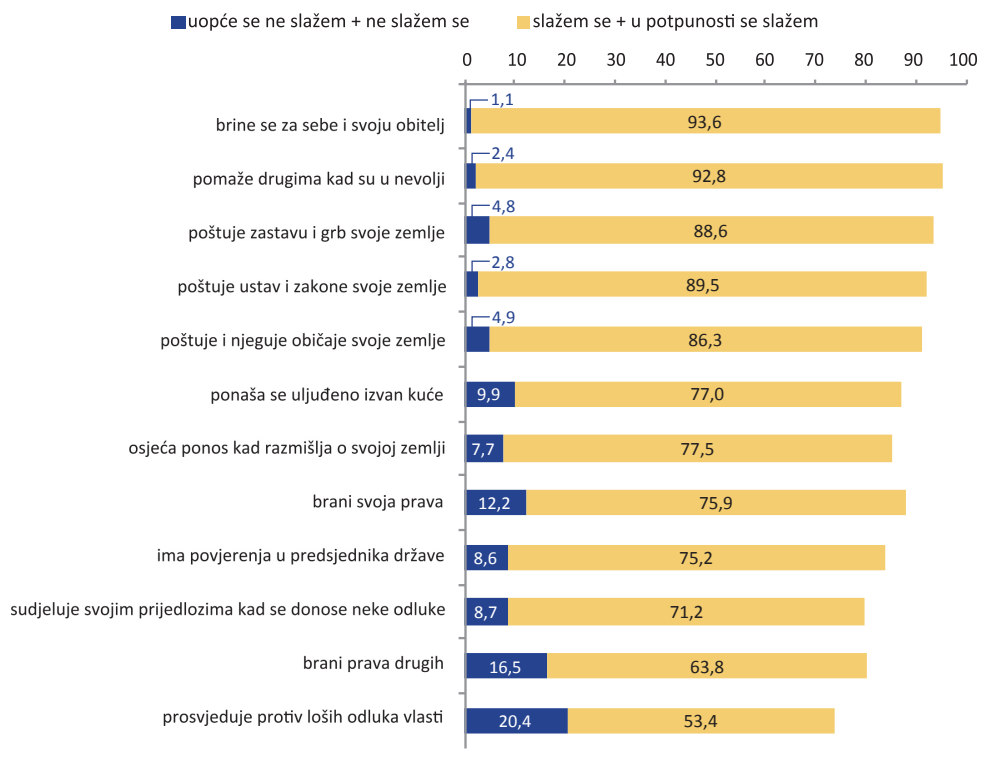
#### 4.1.2.1. Stavovi o dobrom građaninu

Za sve tri dobne skupine ispitivanih učenika najviša prosječna vrijednost ( $M =$  od 4,6 do 4,7), na skali od 1 = „uopće se ne slažem“ do 5 = „u potpunosti se slažem“, dodijeljena je sljedećoj karakteristici dobrog građanina: brine se za sebe i svoju obitelj.

#### 4. razred osnovne škole

Učenici 4. razreda osnovne škole izrazili su relativno snažno slaganje s većinom tvrdnji, što je rezultiralo visokim prosječnim vrijednostima (slika 1.) za većinu ponuđenih karakteristika dobrog građanina. Uz brigu za sebe i svoju obitelj ( $M = 4,70$ ;  $SD = 0,636$ ), za učenike je dobar građanin onaj koji pomaže drugima kad su u nevolji, poštuje zakone, državne simbole i običaje svoje zemlje, ponosan je na svoju zemlju i uljuđeno se ponaša u javnosti. Iako je za natpolovičnu većinu dobar građanin i onaj tko brani prava drugih, kao i onaj tko prosvjeduje protiv loših odluka vlasti, potonje obilježje u ovoj podskupini ima najnižu prosječnu vrijednost ( $M = 3,51$ ;  $SD = 1,281$ ).

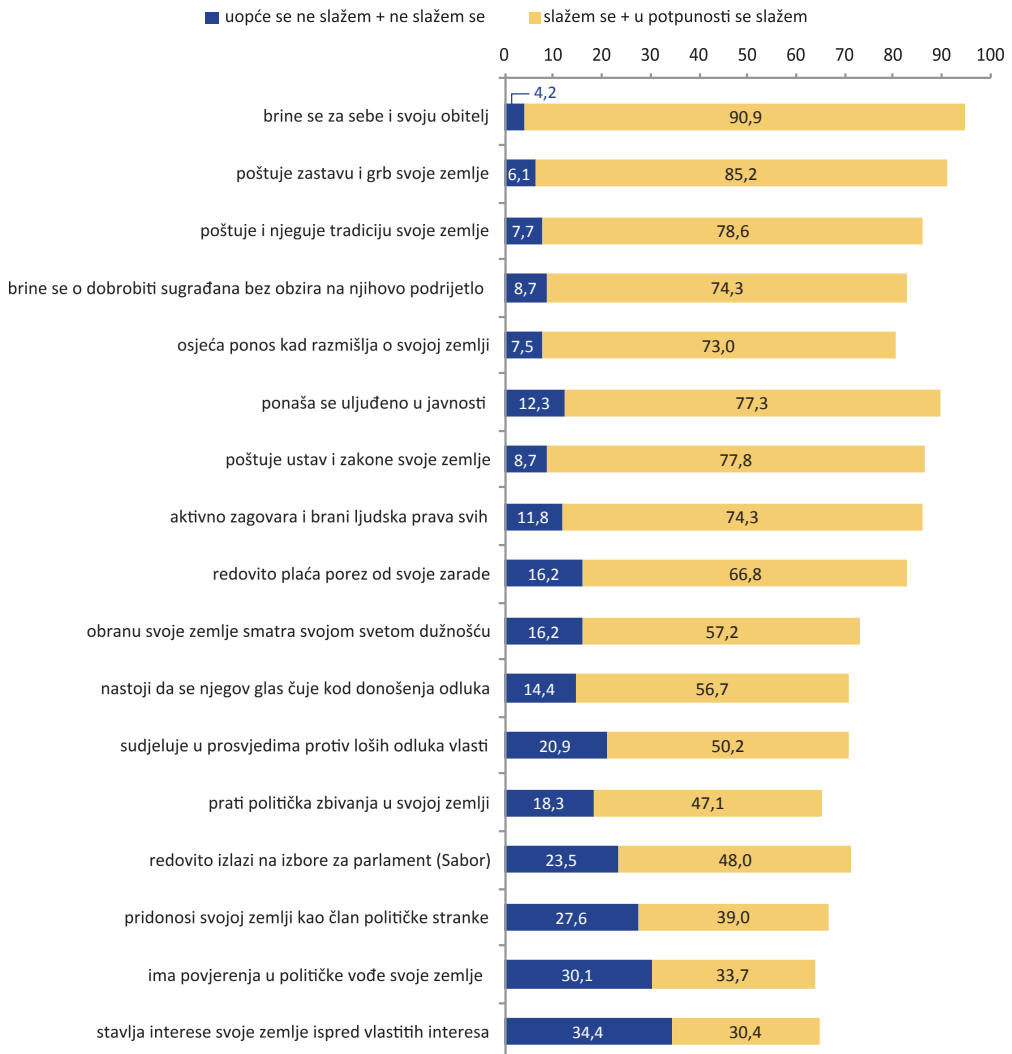
**Slika 1. Karakteristike dobrog građanina prema učenicima 4. razreda osnovne škole (%)**



## 7. i 8. razred osnovne škole

Učenici završnih razreda osnovne škole također smatraju da se dobar građanin u prvom redu brine za sebe i svoju obitelj ( $M = 4,61$ ;  $SD = 0,826$ ), poštuje zastavu, grb, zakone i tradiciju svoje zemlje te osjeća ponos kad razmišlja o svojoj zemlji, ponaša se uljuđeno u javnosti, brine se o dobrobiti sugrađana te aktivno zagovara i brani prava svih. U toj se dobnoj skupini nalaze relativno nisko karakteristike politički osviještenoga i aktivnoga građanina, kao što su povjerenje u političke vođe, političko informiranje, članstvo u političkoj stranci i redovito izlaženje na izbore, a najniže je ocijenjen građanin koji interes svoje zemlje stavlja ispred vlastitih interesa ( $M = 2,95$ ;  $M = 1,222$ ). Slika 2. prikazuje udio učenika koji se slažu u odnosu na one koji se ne slažu sa svakom od 17 odabranih odrednica.

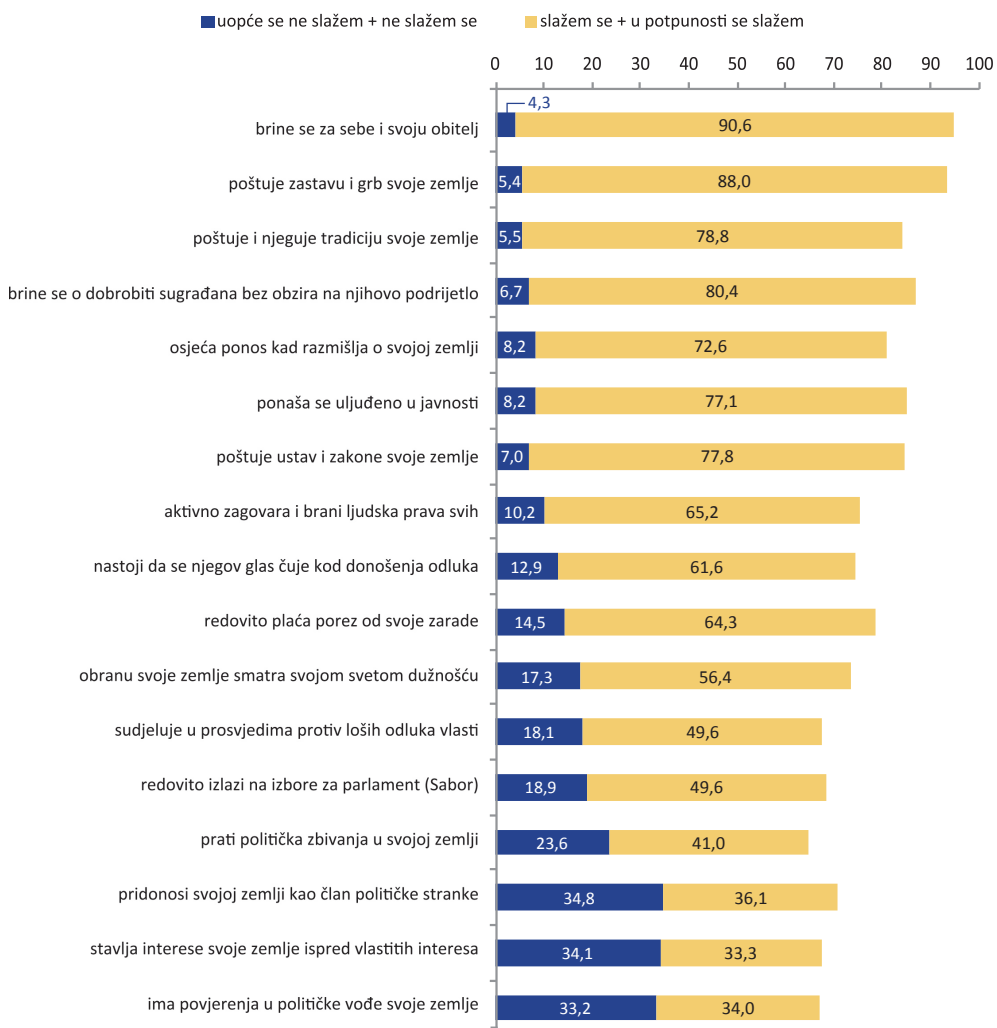
**Slika 2. Karakteristike dobrog građanina prema učenicima 7. i 8. razreda osnovne škole (%)**



## 1. i 2. razred srednje škole

Učenici 1. i 2. razreda srednje škole iskazuju gotovo identične stavove kao prethodne dvije skupine (slika 3.). I za njih je dobar građanin prije svega privatni građanin, odnosno onaj koji se brine za sebe i svoju obitelj (M = 4,65; SD = 0,797), a odmah potom domoljubni i solidarni građanin, odnosno onaj koji poštuje zastavu, grb i tradiciju svoje zemlje, ali se i brine o dobrobiti sugrađana bez obzira na njihovo podrijetlo. Jednako tako, istaknuto je visoko slaganje s osjećajem nacionalnog ponosa, uljuđenim ponašanjem i poštivanjem ustava i zakona (više od M = 4,0). Na dnu ljestvice su, kao i u mlađoj dobnoj skupini, karakteristike građanina koji pridonosi svojoj zemlji članstvom u političkoj stranci, koji interese svoje zemlje pretpostavlja vlastitim interesima i koji vjeruje političkim vođama (M = 2,89; SD = 0,866).

**Slika 3. Karakteristike dobrog građanina prema učenicima 1. i 2. razreda srednje škole (%)**



Konkretno, učenici starije dobi imaju donekle ambivalentan stav (prosječna vrijednost  $M \approx 3$ , „niti se slažem niti se ne slažem“) prema građaninu koji redovito izlazi na izbore, koji pridonosi svojoj zemlji članstvom u političkoj stranci, koji interese svoje zemlje stavlja ispred vlastitih interesa i koji vjeruje političkim vođama.

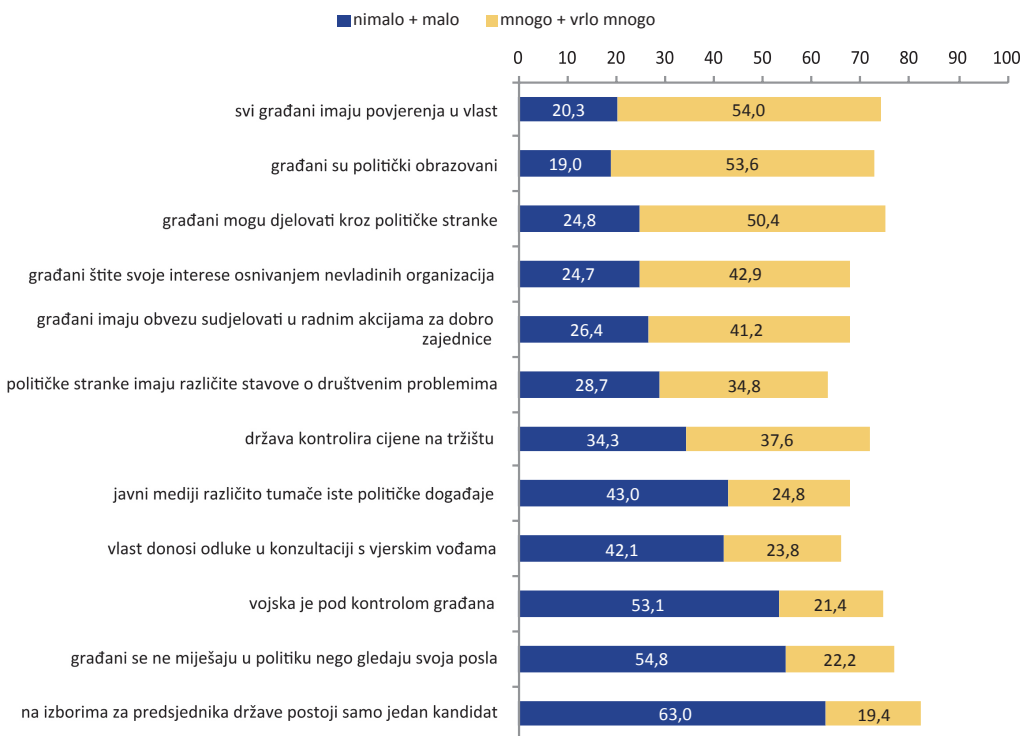


Iako se instrumenti prema broju i formulaciji tvrdnji razlikuju za 4. i završne razrede osnovne škole te za početne razrede srednje škole, faktorskom analizom su u sva tri slučaja dobivene interpretativne nezavisne latentne dimenzije karakteristika dobrog građanina. Općenito, učenici relativno konzistentno odgovaraju na tvrdnje kojima se opisuje politički aktivan građanin u klasičnoj liberalnoj tradiciji, domoljubni te osnaženi i angažirani građanin. Primjerice, faktorskom analizom odgovori učenika 1. i 2. razreda srednje škole svedeni su na četiri latentne dimenzije: prva opisuje dobrog građanina kao *politički aktivnoga građanina*. Njega gotovo podjednako određuje članstvo u nekoj političkoj stranci, redovit izlazak na izbore i povjerenje u domaće političke vođe te, nešto manje, informiranost o domaćim političkim zbivanjima. Drugi faktor opisuje *građanina kojemu je na prvome mjestu ispunjavanje dužnosti* (poštivanje ustava i zakona svoje zemlje, uljučeno ponašanje u javnosti i redovito plaćanje poreza). Treći faktor opisuje *domoljubnoga građanina* koji državu doživljava kao svoju obitelj. On poštuje i njeguje nacionalnu tradiciju, državni grb i zastavu te osjeća ponos kad razmišlja o svojoj zemlji, pri čemu se ne zaboravlja brinuti o svojim interesima i interesima svoje obitelji. Četvrti faktor opisuje tip *osnaženog i angažiranoga građanina* koji se prepoznaje po aktivnom sudjelovanju u odlučivanju i prosvjedima protiv vlasti kad ona svojim odlukama šteti dobrobiti svojih građana.

#### 4.1.2.2. Stavovi o pokazateljima dobre demokracije

Učenicima 7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole postavljeno je pitanje o tome koliko su pojedine političke i društvene prakse dobre ili loše za demokraciju. Na njega su odgovarali na skali od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“. Općenito, u obje skupine najviše postignute prosječne vrijednosti za pojedine tvrdnje bile su osrednje (oko  $M = 3,5$ ). Udio učenika koji se slažu u odnosu na one koji se ne slažu s 12 odabranih tvrdnji prikazan je slikama 4. i 5.

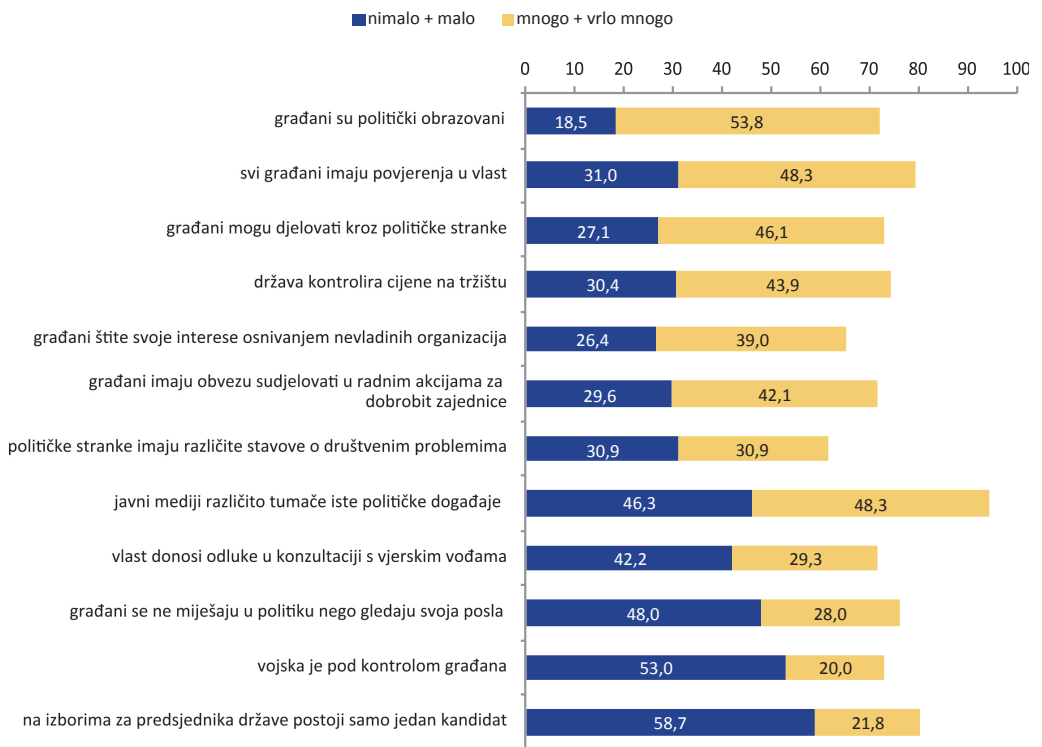
**Slika 4. Pokazatelji dobre demokracije prema učenicima 7. i 8. razreda osnovne škole (%)**



Za obje su skupine u prosjeku najbolji pokazatelji dobre demokracije politički obrazovani građani (M = 3,54; SD = 1,213 za učenike 7. i 8. razreda osnovne škole te M = 3,52; SD = 1,212 za učenike 1. i 2. razreda srednje škole) i povjerenje građana u vlast (M = 3,54; SD = 1,232 za učenike 7. i 8. razreda osnovne škole te M = 3,29; SD = 1,413 za učenike 1. i 2. razreda srednje škole).

Tvrđnja s najnižom prosječnom vrijednošću (manje od M = 2,5) u obje dobne skupine jest „na izborima za predsjednika države postoji samo jedan kandidat“. No za otprilike jednu petinu učenika to je pokazatelj dobre demokracije.

**Slika 5. Pokazatelji dobre demokracije prema učenicima 1. i 2. razreda srednje škole (%)**



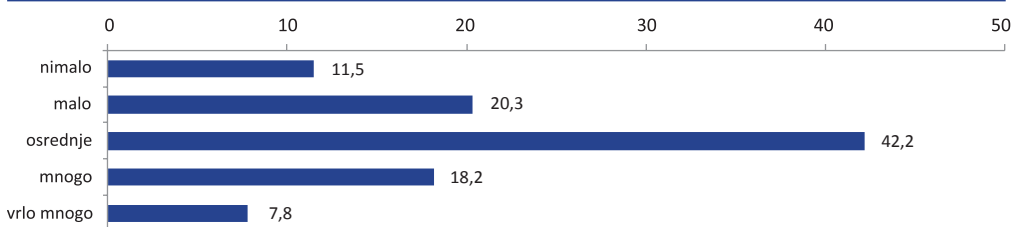
Faktorskom analizom utvrđeno je da su stavovi učenika o pokazateljima dobre demokracije, općenito govoreći, raspoređeni u tri latentne dimenzije. Primjerice, kod učenika 1. i 2. razreda srednje škole te tri dimenzije su: *osnaženi i aktivni građani* (politički obrazovani građani koji imaju povjerenje u svoju vlast, koji su obvezni pridonositi dobrobiti zajednice sudjelovanjem u radnim akcijama i koji mogu politički djelovati kroz političke stranke), *jaka i centralizirana država* (ovaj je faktor uglavnom nastao na odbacivanju, a ne prihvaćanju odgovarajućih tvrdnji, kao što su jedan kandidat na predsjedničkim izborima, nemiješanje građana u politiku, državna kontrola tržišta i utjecaj vjerskih vođa na vlast) i *pluralizam interesa* (različito tumačenje političkih događaja u javnim medijima i različiti stavovi političkih stranaka o društvenim pitanjima).

### 4.1.2.3. Informiranost o političkim zbivanjima u Hrvatskoj

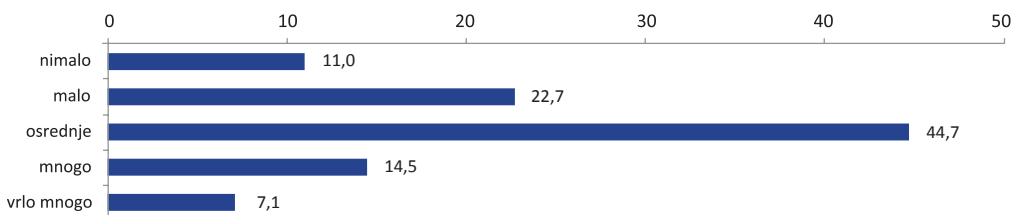
Kao dio pitanja o građanskoj i političkoj kulturi, učenici 7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole procjenjivali su i svoju informiranost o političkim zbivanjima u Hrvatskoj (na skali od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“). Rezultati potvrđuju da učenici obje skupine sebe smatraju nedovoljno informiranima (slike 6. i 7.). Prosječna vrijednost za učenike 7. i 8. razreda osnovne škole je  $M = 2,90$  ( $SD = 1,072$ ), a za 1. i 2. razrede srednje škole  $M = 2,84$  ( $SD = 1,036$ ).

Poredak izvora informiranja o političkim zbivanjima u zemlji jednak je za obje skupine. Najistaknutije mjesto ima televizija, potom internet i novine, pa razgovori u obitelji, škola i radio, dok je na posljednjem mjestu razgovor s prijateljima. Četvrtina učenika ne razgovara s roditeljima o političkim zbivanjima u Hrvatskoj, a polovica ih to čini rijetko.

**Slika 6. Informiranost učenika 7. i 8. razreda osnovne škole o političkim zbivanjima u Hrvatskoj (%)**



**Slika 7. Informiranost učenika 1. i 2. razreda srednje škole o političkim zbivanjima u Hrvatskoj (%)**



Faktorskom analizom odgovora na pitanje o izvorima političkog informiranja u obje je skupine dobivena struktura s dva faktora koja objašnjava više od polovice ukupne varijance. *Razgovori u obitelji i s prijateljima te škola* određuju prvi faktor, dok se uz drugi vezuje *informiranost preko javnih medija*, ponajprije televizije i novina. Jedina razlika između te dvije skupine pojavila se u odnosu na internet. Kod mlađih učenika on je više povezan s faktorima političkog informiranja iz neposrednog okruženja, a kod starijih s javnim medijima.

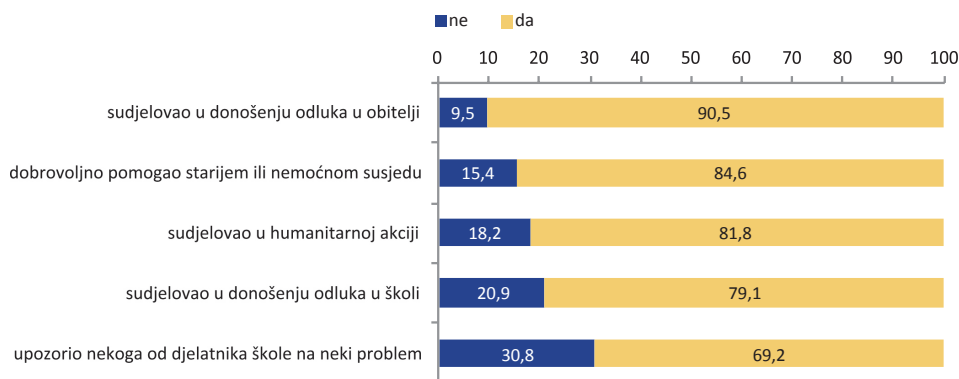
### 4.1.2.4. Aktualna i buduća građanska i politička participacija

Osim stavova o dobrom građaninu i dobroj demokraciji te političkoj informiranosti i čimbenicima koji na nju utječu, učenici sve tri dobne skupine u ovom su dijelu odgovarali i na pitanje o svojoj aktualnoj građanskoj i političkoj participaciji, odnosno o tome koliko su puta u protekloj godini sudjelovali u određenim aktivnostima. Ponuđena je skala odgovora od 1 = „nikada“, 2 = „nekoliko puta“, 3 = „najmanje jedanput mjesečno“ i 4 = „najmanje jedanput tjedno“. Na grafičkim su prikazima odgovori predstavljeni na sljedeći način: „ne“ za odgovor 1 i „da“ zbrojeno za kategorije odgovora od 2 do 4.

#### 4. razred osnovne škole

U godini koja je prethodila istraživanju izrazito velika većina učenika 4. razreda sudjelovala je u donošenju odluka u obitelji, pomagala starijem ili nemoćnom susjedu i pridružila se humanitarnoj akciji. Petina ih nije sudjelovala u donošenju odluka u školi, a gotovo ih trećina nije upozorila djelatnika škole ni na jedan školski problem, kako je prikazano slikom 8.

**Slika 8. Aktualna građanska participacija učenika 4. razreda osnovne škole (%)**



#### 7. i 8. razred osnovne škole

Za učenike 7. i 8. razreda prve tri najzastupljenije aktivnosti u kojima su sudjelovali jednake su kao i kod učenika 4. razreda osnovne škole (slika 9.). Nešto veći udio, više od trećine, nijednput u protekloj godini nije sudjelovao u donošenju odluka u školi. Građanske aktivnosti poput dobrovoljnog rada u zajednici, potpisivanja peticije i iniciranja neke akcije u školi ili svome mjestu poduzimao je gotovo jednak broj učenika. Četvrtina i manje od toga pridružila se mirnom prosvjedu, upozorila lokalnog političara, odnosno lokalne novine na određeni problem.

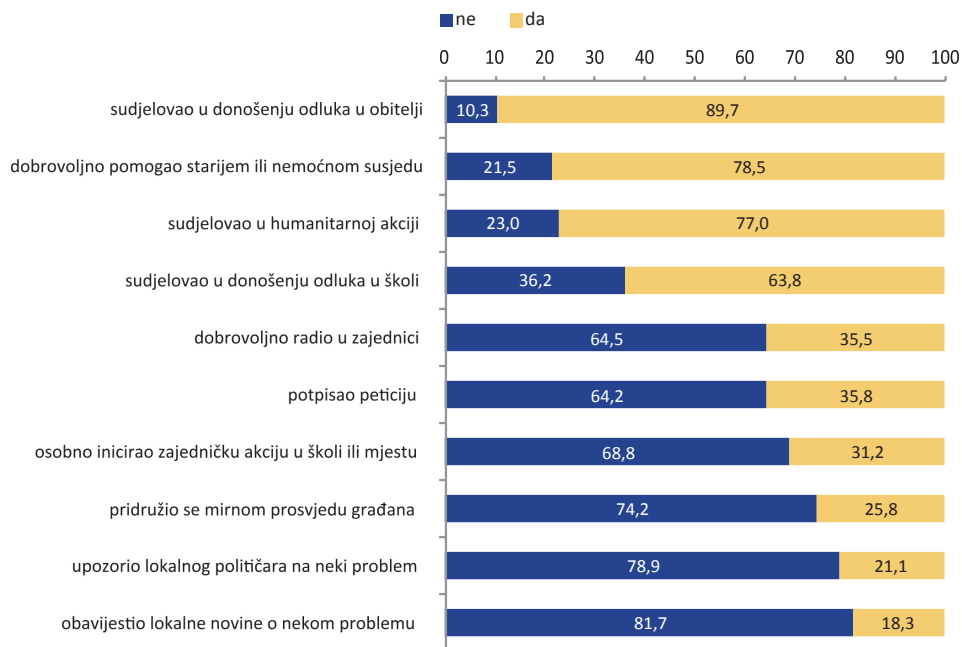
#### 1. i 2. razred srednje škole

Učenici 1. i 2. razreda srednje škole participiraju u aktivnostima po jednakom redoslijedu učestalosti, ali u nekoliko postotaka manjem udjelu (osim kad je riječ o sudjelovanju u donošenju odluka u obitelji i školi te o pomaganju susjedima), kako je prikazano na slici 10.

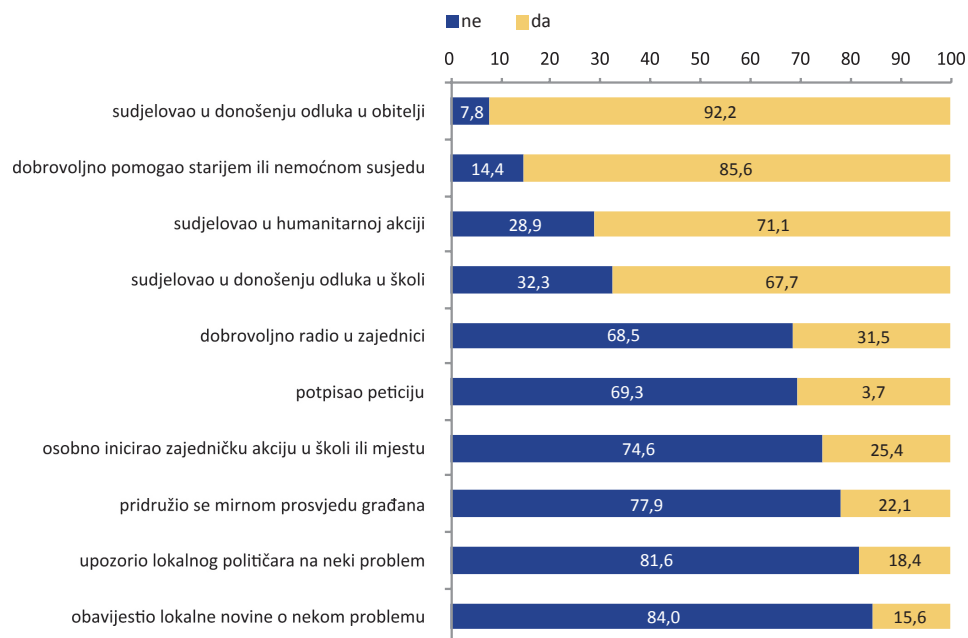
Manifestne varijable (čestice iz instrumenata aktualne participacije) podvrgnute su faktorskoj analizi. U 7. i 8. razredu osnovne škole izlučene su dvije latentne dimenzije participacije učenika: *civilno-politički* (prosvjed, kontaktiranje političara ili medija i slično) i *humanitarni aktivizam* (dobrovoljna pomoć susjedima, sudjelovanje u humanitarnoj akciji i slično). Odgovori učenika 1. i 2. razreda srednje škole objašnjeni su trima faktorskim dimenzijama: *civilni aktivizam* (kontaktiranje lokalnog političara i/ili novina, potpisivanje peticije, pridruživanje mirnom prosvjednom skupu i pokretanje inicijative za dobrobit drugih), *humanitarni aktivizam* (sudjelovanje u humanitarnoj akciji, pomoć nemoćnom susjedu i dobrovoljni humanitarni rad) i *sudjelovanje u odlučivanju* (u obitelji i školi).

Učenici 7. i 8. razreda osnovne te učenici 1. i 2. razreda srednje škole upitani su i o njihovoj budućoj građanskoj i političkoj participaciji, odnosno koliko su sigurni da će kao odrasle osobe poduzeti određenu aktivnost (na skali od 1 = „sigurno neću“ do 5 = „sigurno hoću“). Većina učenika 7. i 8. razreda osnovne škole ne vjeruje da će se politički aktivirati (upozoriti političara na neki problem, učlaniti se u stranku, glasati na parlamentarnim izborima, kandidirati se za javnu funkciju), ali vjeruju da će sudjelovati u humanitarnim i volonterskim aktivnostima (slike 11. i 12.).

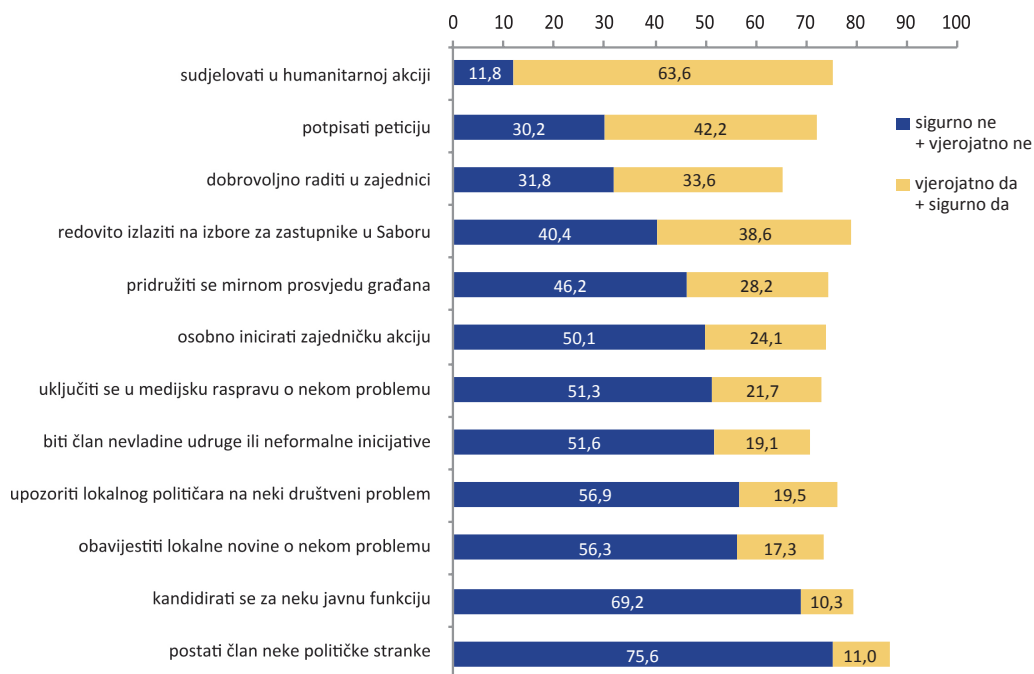
**Slika 9. Aktualna građanska participacija učenika 7. i 8. razreda osnovne škole (%)**



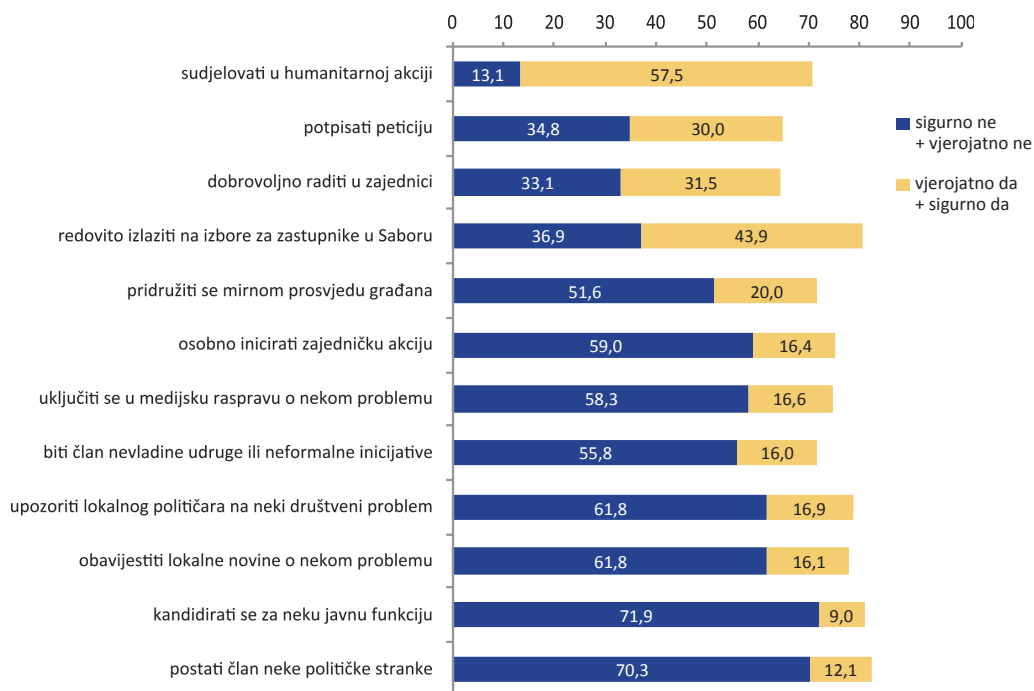
**Slika 10. Aktualna građanska participacija učenika 1. i 2. razreda srednje škole (%)**



**Slika 11. Buduća građanska i politička participacija učenika 7. i 8. razreda osnovne škole (%)**



**Slika 12. Buduća građanska i politička participacija učenika 1. i 2. razreda srednje škole (%)**

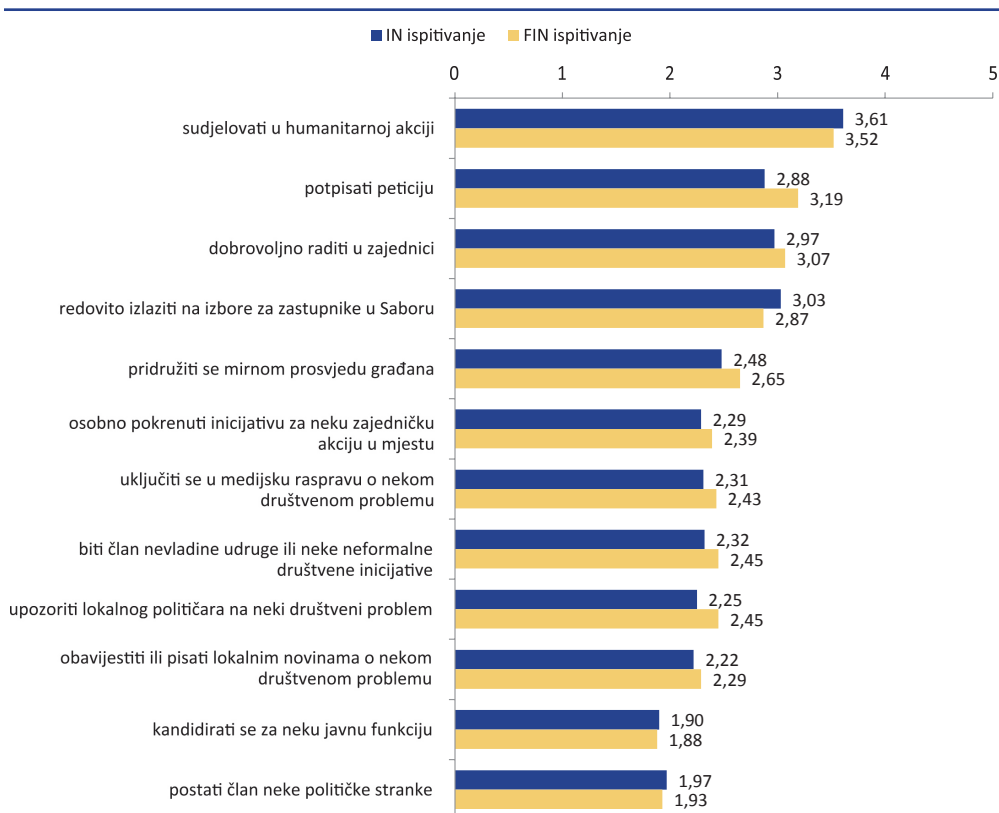


Ova dvojnost potvrđena je rezultatima faktorske analize kojom su izlučena dva faktora buduće participacije učenika završnih razreda osnovne škole: *političko-građanska* i *humanitarna participacija*.

Faktorska analiza odgovora učenika srednje škole na pitanje o budućoj građanskoj i političkoj participaciji, uz *humanitarnu* dimenziju, dodatno razlučuje dimenzije *političke participacije* u užem smislu (učlanjenje u stranku, kandidiranje i redovito glasanje) i *civilni aktivizam* (uključivanje u rasprave o društvenim problemima, djelovanje kroz formalne ili neformalne nevladine inicijative i slično).

Usporedbom samoprocjena buduće participacije između početnog i završnog ispitivanja među učenicima 1. i 2. razreda srednje škole zamijećena je blaga, ali dosljedna promjena u iskazanim namjerama (slika 13.). Prosječna vrijednost porasla je za sve aktivnosti osim za sudjelovanje u političkom životu u užem smislu (članstvo u političkoj stranci i izlazak na izbore) i u klasičnoj humanitarnoj akciji.

**Slika 13. Razlike u budućoj građanskoj i političkoj participaciji učenika 1. i 2. razreda srednje škole u početnom i završnom ispitivanju (prosječna vrijednost)**



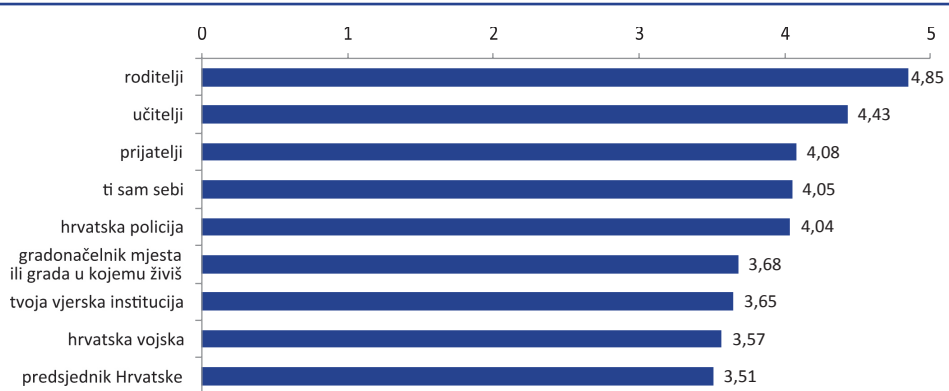
#### 4.1.2.5. Društveno i političko povjerenje

U sklopu građanske i političke kulture kod sve tri dobne skupine ispitivano je i povjerenje učenika u domaće političke institucije, organizacije civilnog društva, aktere privatne sfere i hrvatske građane općenito. Dvema starijim skupinama još je postavljeno i pitanje o povjerenju u međunarodne organizacije.

#### 4. razred osnovne škole

Učenici mlađe dobi, u 4. razredu osnovne škole, općenito su iskazali veliko povjerenje u sve navedene aktere s najmanjom prosječnom vrijednošću  $M = 3,5$  na skali od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“ (slika 14.). Najveće povjerenje imaju u svoje roditelje ( $M = 4,85$ ;  $SD = 0,545$ ), a zatim u učitelje ( $M = 4,43$ ;  $SD = 0,900$ ). Neznatno manje povjerenja imaju podjednako u prijatelje ( $M = 4,08$ ;  $SD = 1,043$ ), sebe ( $M = 4,05$ ;  $SD = 1,150$ ) i u policiju ( $M = 4,04$ ;  $SD = 1,153$ ). Nešto niži stupanj povjerenja iskazali su u gradonačelnika, svoju vjersku instituciju, vojsku i predsjednika ( $M = 3,51$ ;  $SD = 1,304$ ).

Slika 14. Društveno i političko povjerenje učenika 4. razreda osnovne škole (prosječna vrijednost)



#### 7. i 8. razred osnovne škole

Učenici 7. i 8. razreda osnovne škole također iskazuju visoko povjerenje u svoje roditelje ( $M = 4,58$ ;  $SD = 0,850$ ), sebe ( $M = 4,36$ ;  $SD = 0,975$ ) i prijatelje ( $M = 4,25$ ;  $SD = 0,983$ ). Osrednje povjerenje imaju u vojsku ( $M = 3,53$ ;  $SD = 1,296$ ), NATO ( $M = 3,43$ ;  $SD = 1,227$ ), svoju vjersku instituciju ( $M = 3,24$ ;  $SD = 1,382$ ), hrvatske građane općenito ( $M = 3,22$ ;  $SD = 1,126$ ), učitelje ( $M = 3,21$ ;  $SD = 1,317$ ), policiju ( $M = 3,20$ ;  $SD = 1,336$ ) i Europsku uniju ( $M = 3,04$ ;  $SD = 1,357$ ). Na samom dnu nalaze se državne vlasti ( $M = 2,19$ ;  $SD = 1,085$ ) i zastupnici u parlamentu ( $M = 2,11$ ;  $SD = 1,060$ ), u koje učenici imaju vrlo malo povjerenja (slika 15.).

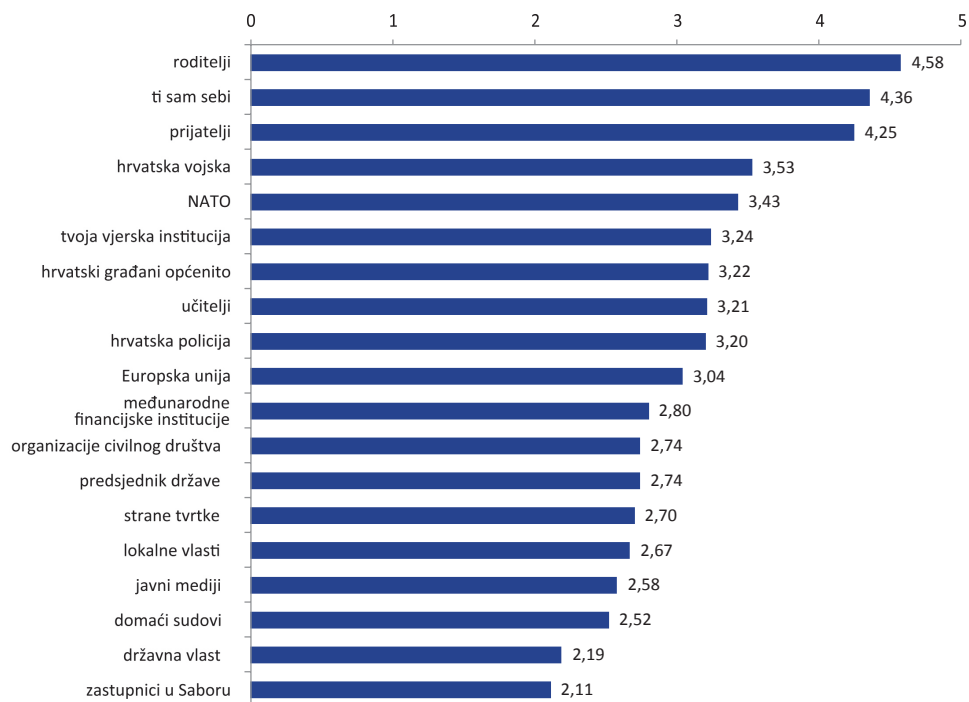
#### 1. i 2. razred srednje škole

Učenici 1. i 2. razreda srednje škole općenito iskazuju nešto niže povjerenje u sve navedene aktere (slika 16.), no i kod njih je povjerenje u roditelje na prvome mjestu ( $M = 4,48$ ;  $SD = 0,978$ ), a potom povjerenje u sebe ( $M = 4,37$ ;  $SD = 0,962$ ) i prijatelje ( $M = 4,27$ ;  $SD = 0,988$ ). Najniže povjerenje i oni imaju u državne vlasti ( $M = 2,10$ ;  $SD = 1,022$ ) i zastupnike u parlamentu ( $M = 1,98$ ;  $SD = 0,961$ ). Učitelji uživaju njihovo osrednje povjerenje ( $M = 3,18$ ;  $SD = 1,324$ ). Otprilike 45% vjeruje učiteljima „mnogo“ ili „vrlo mnogo“, a 30% u njih ima „malo“ ili „nimalo“ povjerenja.

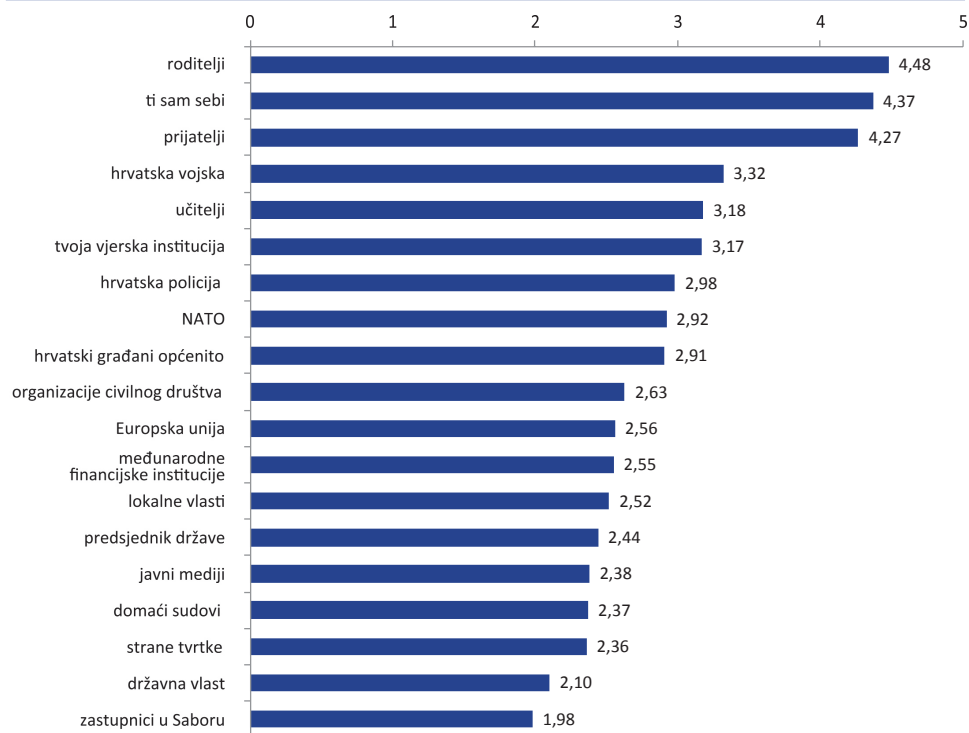
Faktorska analiza odgovora učenika 4. razreda osnovne škole razlučuje dva faktora koji ispitivane tvrdnje jasno dijele na dvije dimenzije: *povjerenje u aktere javne sfere* (predsjednik, gradonačelnik, policija, vojska; u nešto manjoj mjeri vjerska institucija) i *povjerenje u aktere privatne sfere* (roditelji, prijatelji, „ja“ i u nešto manjoj mjeri učitelji).



**Slika 15. Društveno i političko povjerenje učenika 7. i 8. razreda osnovne škole (prosječna vrijednost)**

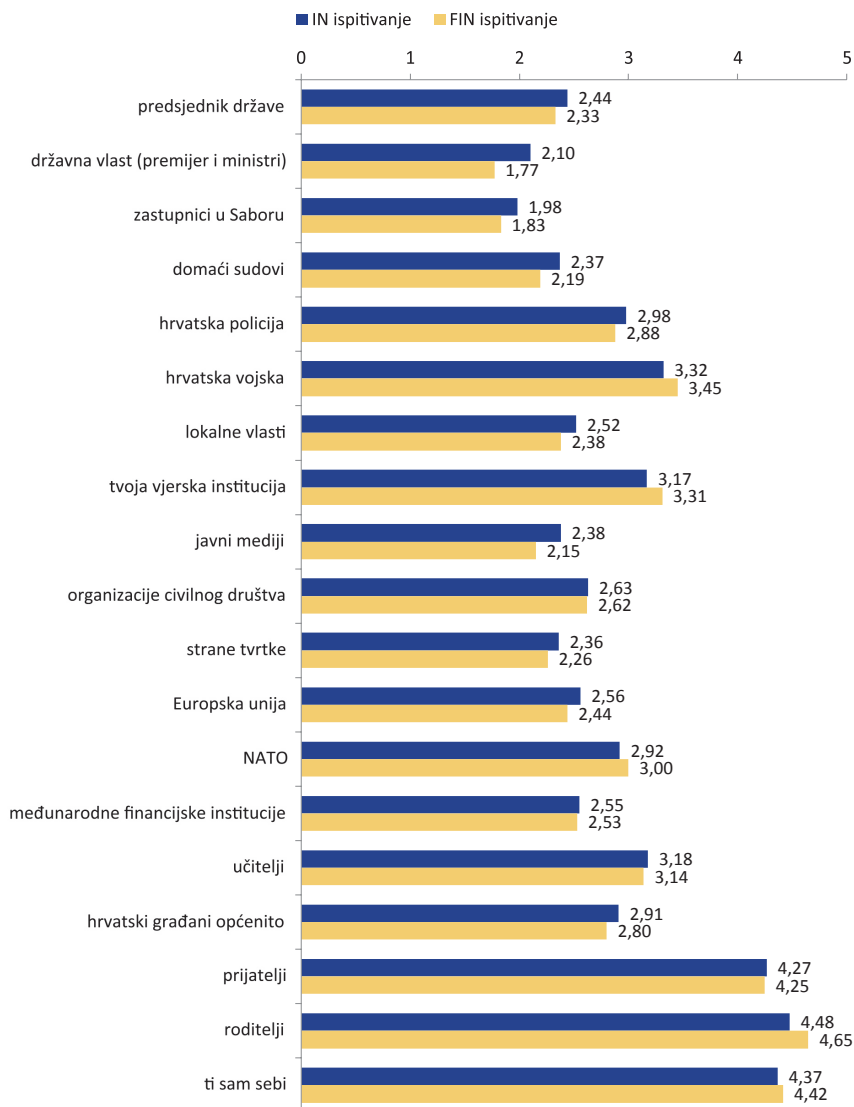


**Slika 16. Društveno i političko povjerenje učenika 1. i 2. razreda srednje škole (prosječna vrijednost)**



Uz manje varijacije kod učenika 7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole faktorskom analizom dobivaju se četiri dimenzije: *povjerenje u aktere privatne sfere* (roditelji, prijatelji, „ja“), *povjerenje u hrvatske političke institucije* (državna, lokalna, izvršna, zakonodavna i sudska vlast), *povjerenje u hrvatske sigurnosne i vjerske institucije* (vojska, policija i vjerska institucija kojoj učenik pripada) te *povjerenje u europske i međunarodne aktere* (strane tvrtke, međunarodne financijske institucije, Europska unija, NATO). Umjereno i nestabilno s faktorima je povezano povjerenje u javne medije, hrvatske građane općenito i učitelje, dok se povjerenje u organizacije civilnog društva u najvećoj mjeri veže za međunarodnu scenu.

**Slika 17. Razlike u društvenom i političkom povjerenju učenika 1. i 2. razreda srednje škole u početnom i završnom ispitivanju (prosječna vrijednost)**



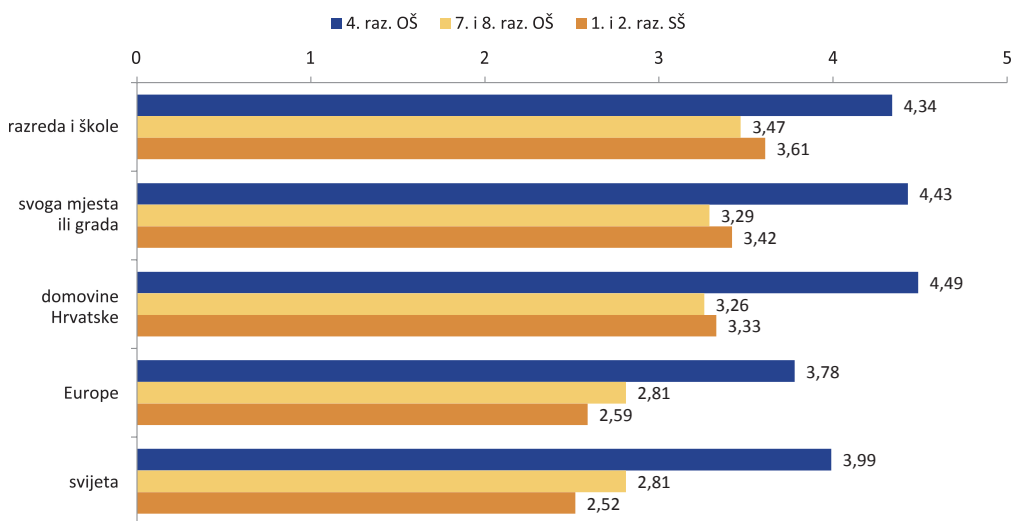
Kako je prikazano slikom 17., kod učenika 1. i 2. razreda srednje škole između početnog i završnog ispitivanja došlo je do promjena u iskazanom povjerenju. Prosječna vrijednost povjerenja na kraju školske godine povećala se za hrvatsku vojsku, NATO, vjersku instituciju i roditelje. Povjerenje u organizacije civilnog društva, međunarodne financijske institucije, učitelje, prijatelje i u sebe ostalo je relativno nepromijenjeno. Povjerenje u preostale ispitivane aktere se smanjilo, posebice kad je riječ o hrvatskim političkim institucijama.

#### 4.1.2.6. Osjećaj pripadnosti

Sastavni dio ispitivanja građanske i političke kulture učenika bilo je i ispitivanje njihova osjećaja pripadnosti pojedinim zajednicama u sklopu kojih ostvaruju određena prava i prema kojima imaju određene odgovornosti. U odgovorima na to pitanje učenici 4. razreda osnovne škole razlikuju se od preostale dvije dobne skupine (slika 18.).

Na skali od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“ najmlađi učenici iskazuju najveći osjećaj pripadnosti domovini (M = 4,49; SD = 0,955), zatim svome mjestu ili gradu (M = 4,43; SD = 0,862) te razredu i školi (M = 4,34; SD = 0,948). Nešto manje se osjećaju pripadnicima svijeta (M = 3,99; SD = 1,266) i Europe (M = 3,78; SD = 1,201).

**Slika 18. Percepcija učenika kao građana određenih zajednica (prosječna vrijednost)**



Kod učenika 7. i 8. razreda osnovne škole i 1. i 2. razreda srednje škole poredak prosječnih vrijednosti osjećaja pripadnosti je jednak te općenito nešto niži nego kod učenika 4. razreda. Ove dvije dobne skupine u prvom se redu osjećaju dijelom svog razreda i škole (M = 3,47; SD = 1,133 za učenike 7. i 8. razreda osnovne škole, M = 3,61; SD = 1,030 za učenike 1. i 2. razreda srednje škole), zatim svog mjesta i grada (M = 3,29; SD = 1,224 za učenike 7. i 8. razreda osnovne škole, M = 3,42; SD = 1,190 za učenike 1. i 2. razreda srednje škole) te domovine Hrvatske (M = 3,26; SD = 1,373 za učenike 7. i 8. razreda osnovne škole, M = 3,33; SD = 1,343 za učenike 1. i 2. razreda srednje škole). Istovremeno se relativno malo osjećaju pripadnicima Europe (M = 2,81; SD = 1,333 za učenike 7. i 8. razreda osnovne škole, M = 2,59; SD = 1,255 za učenike 1. i 2. razreda srednje škole) i svijeta (M = 2,81; SD = 1,458 za učenike 7. i 8. razreda osnovne škole, M = 2,52; SD = 1,346 za učenike 1. i 2. razreda srednje škole).

### 4.1.3. Percepcija školske kulture

U uvodu je rečeno da KGOO nije usmjeren samo na razvoj građanske kompetencije učenika nego i demokratizaciju rada i života škole. Njegovom se provedbom ne uvode samo novi ciljevi, sadržaji i metode učenja i poučavanja, nego se i cjelokupni odnosi u školi usklađuju s demokratskim načelima.

Za označavanje cjelokupnih odnosa ovdje rabimo termin „kultura škole“ ili „školska kultura“ (Hargreaves 1995; Stoll 1998; Deal i Peterson 1999; Solvason 2005)<sup>32</sup>. U najširem smislu, izraz se odnosi na složen obrazac međusobno povezanih normi, vrijednosti, vjerovanja, običaja, simbola, ceremonija, rituala i priča (Deal i Peterson 1999), koji imaju integrativnu funkciju. Neki autori govore o „lijepku koji sve drži na okupu“ (Stoll 1998), a neki o prožimajućem, objedinjujućem ili karakterističnom tonu, duhu ili osjećaju (McLaughlin 2005).

Allder (1993) ističe da je riječ o složenom fenomenu koji objedinjuje velik broj aktivnosti, njihov okoliš, prevladavajuće raspoloženje, društvene odnose i njihove posljedice, iskustva i norme te „ono što organizaciju čini jedinstvenom“. Jedinstvenost je za Eisnera (1994) skup središnjih vrijednosti koje škola promiče, a koje zadiru duboko u temelje njezina života i rada. Patterson, Purkey i Parker (1986) kao središnja obilježja školske kulture, osim jedinstvenosti, navode konstruktivnost (gradi se i razvija kroz odnose među njezinim akterima), kohezivnost (ujedinjuje sve koji joj pripadaju), formativnost (oblikuje ponašanje i utječe na uspjeh svakog aktera) i promjenjivost (mijenja se kontinuirano i sporo).

Bez obzira na razlike u terminologiji i pristupu, svi istraživači ističu da je kultura škole značajan, ako ne i najvažniji dio cjelokupnog školskog iskustva učenika. Kultura određuje identitet škole, a time i identitet učenika. To je „način na koji mi to ovdje radimo“ (Richardson 1996), koji može olakšati, ali i otežati učenje i poučavanje, pa nastavni proces nije moguće sasvim razumjeti ako se istovremeno ne razumije i kulturni okvir tog procesa (Fullan 1991). Kultura škole određuje kako učitelji, učenici, ravnatelji i roditelji opažaju, određuju i vrednuju svoje uloge i uloge drugih, u kojoj se mjeri poistovjećuju s ciljevima ustanove i koliko su spremni zajednički pridonijeti njezinom unapređenju.

Cjelokupni život škole ogleda se u velikom broju simboličkih, normativnih i komunikacijskih komponenti, od svakodnevnih odnosa u nastavi i izvan nje preko načina odlučivanja do vanjskog izgleda ustanove. Deal i Peterson (1999; 2002) tu složenost svode na sljedeće tri komponente:

- *stavovi i vjerovanja* (sklop više ili manje eksplicitnih pretpostavki školskih aktera o svrsi, temeljnim zadaćama i učinkovitosti škole te mogućnostima njezine promjene; očituju se u iskazima kao što su: „Obrazovanje je trošak, a ne investicija“, „Učitelj raspolaže znanjima koja treba prenijeti učenicima“, „Sposobnost učenja velikim je dijelom urođena“, „Disciplina je najvažnija pretpostavka školskog uspjeha“, „Školska administracija je kočnica svim promjenama“ i slično)
- *kulturne norme škole* (pisana i nepisana pravila koja određuju što je prihvatljivo, uobičajeno ili očekivano ponašanje)
- *odnosi među svim školskim akterima* (verbalna i neverbalna komunikacija u različitim situacijama i na različitim razinama).

U stvarnosti se te tri komponente nalaze u različitim kombinacijama. Svaka od njih može priječiti ili olakšavati preostale dvije i time jačati ili slabiti kulturu škole u cijelosti. U uspješnim školama dimenzije su usklađene, u neuspješnima se međusobno potiru. Škola primjerice može imati eksplicitnu izjavu o tome da je njezin temeljni cilj izvrsnost i, u skladu s tim, pozornost usmjeriti

---

32 „Školska kultura“ nije općeprihvaćen termin svijetu. U znanstvenoj i stručnoj literaturi koriste se još i izrazi: „školski etos“ (Eisner 1994; McLaughlin 2005), „školsko ozračje“, „identitet škole“ i „školski ambijent“. Glover i Coleman (2005) tvrde da je riječ više-manje o sinonimima, pa ih u svojim radovima često naizmjenično upotrebljavaju.

na najbolje učenike unatoč pravnim propisima kojima se zabranjuje nejednak tretman u obrazovanju. Učitelj koji vjeruje da su genetske predispozicije ili obiteljsko okruženje presudni za uspjeh učenika, može svjesno ili nesvjesno zanemarivati upravo one učenike kojima u školi treba najveća potpora. Ravnatelj koji drži da je široka rasprava o nekom školskom problemu samo gubljenje vremena, vrlo vjerojatno neće školom upravljati oslanjajući se na dijalog nego na kontrolu. Učitelji koji smatraju da je njihov osnovni zadatak prenijeti znanje na učenike rijetko će se koristiti debatom ili raspravom kako bi potakli razvoj neovisnog i argumentiranog mišljenja kod svojih učenika, čak i onda kad izrijeком tvrde da je razvoj neovisnog mišljenja jedan od najvažnijih zadataka škole.

Istraživanja obrazaca po kojima se te komponente kombiniraju dovela su do izrade tipologija školske kulture. U praksi ne postoje „čisti“ tipovi. Riječ je o teorijskim konstruktima izvedenim prema određenim kriterijima. Komponente koje pripadaju različitim tipovima školske kulture nerijetko se nalaze u istoj školi, pa je važno utvrditi koje komponente dominiraju i kojem teorijskom konstruktumu ili tipu pripadaju.

Hargreaves (1995), analizirajući škole prema kriterijima instrumentalnosti (stupanj kontrole nad radom aktera) i ekspresivnosti (stupanj kohezije među akterima), došao je do četiri tipa školske kulture:

- *tradicionalistička* – nizak stupanj kohezije, visok stupanj kontrole (prevladava formalističnost, rutina i nepristupačnost)
- *kolaboracionistička* – nizak stupanj kontrole, visok stupanj kohezije (prevladava osjećaj opuštenosti i uzajamna briga)
- *kontrolirana* – visok stupanj kontrole i kohezije (prevladava kontrola te osjećaj zatvorenosti i pritiska)
- *anomična* – nizak stupanj kohezije i kontrole (prevladava nesigurnost te osjećaj izolacije).

Optimalna školska kultura, prema Hargreavesu, nalazi se negdje na sredini, a prepoznaje se po relativno visoko postavljenim ciljevima i očekivanjima svih aktera za što oni imaju i odgovarajuću potporu.

Stoll i Fink (1996) posvetili su pozornost spremnosti škole za promjenu, pa su ukrštajući dimenzije učinkovitost-neučinkovitost i napredovanje-nazadovanje izveli sljedeću tipologiju:

- *pokretna, dinamična škola* (engl. *moving*) – potiče napredak učenika; svi rade zajedno kako bi odgovorili na promjene konteksta; akteri znaju u kojem smjeru idu, motivirani su za promjene i posjeduju za to potrebne vještine; ima norme razvijajuće škole
- *kružuća škola* (engl. *cruising*) – ostavlja dojam učinkovitosti; učenici su uspješni bez obzira na kvalitetu učitelja; obično smještena u bogatijim četvrtima; učenike ne priprema za promjene; dominiraju norme koje ih koč
- *lutajuća škola* (engl. *strolling*) – nije ni učinkovita ni neučinkovita; mijenja se sporo prema vanjskim zahtjevima; okreće se budućnosti na štetu učenika; loše postavljeni i ponekad suprotstavljeni ciljevi osporavaju napredak
- *napinjuća škola* (engl. *struggling*) – neučinkovita, čega su svi svjesni; troši veliku energiju na poboljšanje i na kraju u tome uspijeva zbog motiviranosti svojih aktera, iako im nedostaju potrebne vještine; često se uspoređuje s *utopljeničkom školom*, što demotivira njezine aktere
- *utopljenička škola* (engl. *sinking*) – neučinkovita; u njoj važe norme koje potiču izolaciju; praksa prebacivanja krivnje na drugoga i nedostatak vjere u mogućnost promjena inhibiraju napredak; akteri nisu u stanju mijenjati način rada; često smještena u siromašnim četvrtima zbog čega se neuspjeh svaljuje na roditelje i djecu; da bi došlo do promjene, potrebna joj je odlučna akcija i znatna potpora.

Jedna od najpopularnijih tipologija, ona Deala i Petersena (1999; 2002), polazi od pitanja u kojoj mjeri škola osigurava temeljnu svrhu svoga djelovanja – učenje svih. Uspješne škole nazvali su *toničkim* ili *pozitivnim*, a neuspješne *toksičkim* ili *negativnim*. Toničke kulture obilježava kolektivna vitalnost, dinamičnost i optimizam. Takve škole djeluju kao zajednice usmjerene na učenje svih, što uključuje profesionalni razvoj i samorefleksiju djelatnika te istraživanje i suradničku praksu. U njima se promiče kolaborativna kultura i odgovornost svih djelatnika za napredak svakog učenika. Problemi se analiziraju i rješavaju dijalogom, a promjene se planiraju i provode oslanjajući se na znanje, iskustvo i istraživanje. Riječ je o snažnoj profesionalnoj zajednici u kojoj prevladava vjera u moć učenja i unapređenja. Vodstvo aktivno podupire takve odnose znalački spajajući kontinuitet s promjenom. Postoji tradicija podržavanja i priznanja uspjeha, napora i inovativnosti. Središnje vrijednosti podržavaju se simbolima, ritualima i pričama koje slave uspjeh i identificiraju heroine i heroje, ali i fizičkim izgledom ustanove.

Suprotna, toksička školska kultura prepoznaje se po nedostatku energije, pasivnosti i sveprisutnom pesimizmu, koji je posljedica nagomilanih problema. U takvoj školi vlada nezainteresiranost, frustracija i fragmentiranost, što postupno dovodi do smanjenja profesionalne odgovornosti i učinkovitosti. Djelatnici nemaju zajednički cilj, skloni su omalovažavanju svoga rada i svoje interese sve više ostvaruju izvan škole. Umjesto suradnje, razvijaju se mreže sabotera i kritizera koji podržavaju štetne obrasce komunikacije i šire antagonizam. Povijest ustanove promatra se kao niz neuspjeha pa osrednjost postaje norma, a nove se ideje odbacuju kao suvišne i štetne. Djelatnici ne vjeruju da je promjena moguća. Za neuspjeh škole okrivljuju učenike, roditelje i kulturu lokalne zajednice. Uspjeh pojedinca se prešućuje, pozitivni modeli ili uzori se obezvređuju, tradicija inoviranja, timskog rada ili dijaloga se guši, zajedno s ritualima kojima se jača suradnja i kolektivni duh. Koncentracija moći u rukama je ravnatelja, koji potiče razvoj kulture šutnje, konformizma i ovisnosti, što postupno postaje glavni kriterij uspjeha i djelatnika i učenika.

U istraživanju o odnosu između norme i prakse ljudskih prava u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu (Batarelo et al. 2010), koje je kod nas provedeno na reprezentativnom uzorku učenika 8. razreda osnovne škole, korišten je izvorno izrađen instrument za ispitivanje demokratske kulture škole. Instrument je sadržavao 28 tvrdnji, a cilj je bio utvrditi latentnu strukturu učeničkih odgovora i na taj način doći do određenih dimenzija ili kategorija kojima se opisuju posebni tipovi školske kulture. Faktorskom je analizom izdvojeno sljedećih pet dimenzija:

- *suvremena demokratska škola*, u kojoj aktivnosti odražavaju etničku, vjersku i jezičnu raznolikost sredine, koja pridaje veliku pozornost ekološkom osvještavanju učenika, u kojoj se učenici potiču na dobrovoljni humanitarni rad, koja je vježbaonica demokratskog ponašanja i u kojoj se njeguje kultura dijaloga i nenasilja
- *egalitarna škola* ili *škola prava i odgovornosti*, koja se najbolje prepoznaje po utjecaju vijeća učenika na odlučivanje u školi; po učiteljima koji naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika, po učenicima koji poštuju svoje učitelje i po zahtjevu da učenici poznaju svoja prava i odgovornosti
- *tradicionalistička škola* ili *škola usmjerena na njegovanje identiteta*, koja je prije svega određena time što se u njoj njeguje osjećaj nacionalne pripadnosti i tradicija lokalne zajednice, a uz to se njeguje i snažan osjećaj pripadnosti školi
- *responsivna škola* ili „*škola-skrbnik*“, koja se najbolje prepoznaje po tome što u njoj učenici sami odlaze školskom pedagogu ili psihologu kad imaju problem, što je u njoj ravnatelj otvoren i lako dostupan učenicima, a učenici s poteškoćama uvijek mogu računati na pomoć
- *autoritarna* ili „*kažnjenička*“ škola, za koju je karakteristično da se u njoj ne nastoji riješiti problem nego pronaći krivca, da za učenikov neuspjeh okrivljuje u prvom redu učenika, da roditelje poziva samo kad se pojave problemi i da u njoj najbolje uspijevaju poslušni učenici.

Regionalna pripadnost<sup>33</sup> diferencira škole u četiri od pet dimenzija. Izuzetak je bila dimenzija responsivnosti na kojoj razlike između regija nisu bile statistički potvrđene. Demokratska obilježja statistički su značajno više bila prisutna u školama Slavonsko-baranjske regije nego Zagreba i okolice. Od pet škola Zagrebačke regije, u dvije velike škole učenici su imali izrazito negativne stavove o odnosima u školi, no ostalo je pitanje je li riječ o nedovoljnom demokratskom razvoju tih škola ili o naglašenoj kritičnosti njihovih učenika. Naime, za razliku od škola Zagrebačke regije koje su prema svim drugim faktorima smještene oko prosjeka, upravo su slavonsko-baranjske škole zauzele najniži položaj na faktoru egalitarnosti, a najviši na faktoru autoritarnosti. U odnosu na oba ta faktora one se i statistički značajno razlikuju od škola u Dalmaciji, koje su na faktoru egalitarnosti smještene najviše, a na faktoru autoritarnosti najniže. Dimenzija tradicionalizma statistički značajno razdvaja škole Središnje Hrvatske (Lika, Banovina), koje su se pokazale najtradicionalnijima, od škola Sjeverozapadne Hrvatske (Zagorje, Međimurje), koje su na toj dimenziji zauzele najniži položaj.

Daljnja analiza pokazala je da hrvatske škole još prolaze kroz proces demokratizacije i da im nedostaje distinktivan identitet. Učenici su uglavnom bili ili neodlučni ili negativno orijentirani prema onome što se u njima događa. U prosjeku su se najviše složili s tvrdnjama da u njihovoj školi najbolje uspijevaju poslušni učenici (što je potvrdilo gotovo dvije trećine njih) i da se u njihovoj školi ne traži rješenje problema nego krivac (s tim se složilo više od polovice njih), a najmanje s tvrdnjom da u njihovoj školi učenici poštuju učitelje (koju je potvrdilo samo 15%).

Istraživanje je također pokazalo da u mnogim školama ne prevladava osjećaj zajedništva i brige za uspjeh svih, da učitelji naglašavaju više negativne nego pozitivne strane učenika i da su neki skloni vrijeđati dostojanstvo učenika, da učenici nisu razvili osjećaj pripadnosti školi i da vijeće učenika nema utjecaj na školske odluke. U odnosu na preostale tvrdnje koje su također važan pokazatelj demokratske kulture škole, uključujući onu o ulozi škole u razvoju osjećaja nacionalne pripadnosti i njegovanja lokalne tradicije, učenici su u prosjeku bili neodlučni.

S obzirom na to da je školska kultura, zajedno s građanskom i političkom kulturom učenika, važan dio složenog konteksta u koji se uvodi KGOO, a koji njegovu provedbu može otežati ili olakšati, u početno ispitivanje učenika uvrštena je i varijabla školske kulture. Za tu je svrhu korišten modificirani instrument koji je primijenjen u istraživanju iz 2010. (Batarelo et al. 2010). Za učenike 4. razreda osnovne škole instrument je sadržavao 28 tvrdnji, a za učenike 7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole 30 tvrdnji. Tvrdnje su bile povezane s peterostupanjskim skalama (od 1 = „nimalo se ne slažem“ do 5 = „u potpunosti se slažem“), a ispitanici su za svaku tvrdnju trebali odrediti koliko se s njom slažu, odnosno ne slažu. Mlađe učenike je kroz ovo pitanje vodio anketar, dok su stariji učenici odgovarali samostalno.

#### **4. razred osnovne škole**

Od 28 ispitanih obilježja školske kulture, najmlađi učenici su 16 komponenti u prosjeku ocijenili iznad 4,0, što govori o tome da oni svoje škole u velikoj mjeri vide kao demokratske ustanove. Škole su najviše ocjene dobile za njegovanje pravednosti u uzajamnim odnosima ( $M = 4,67$ ;  $SD = 0,650$ ), traženje da učenici znaju svoja prava i odgovornosti ( $M = 4,64$ ;  $SD = 0,609$ ), ali i za korektan odnos učitelja prema učenicima ( $M = 4,59$ ;  $SD = 0,911$ ). Na zadnjem je mjestu komponenta koja otkriva da se učenici ipak ne mogu slobodno suprotstaviti učiteljima kad misle drugačije od njih.

Da tri najviše rangirana obilježja najbolje opisuju njihove škole, slaže se više od 90% ispitanika (tablica 7.). Neznatno manji broj ih je potvrdio i da u njihovim školama vijeće učenika ima važnu ulogu u odlučivanju, da učitelji poštuju njihovo mišljenje i da ih potiču da sudjeluju u raspravama.

---

33 Korištena je podjela na šest regija: Zagreb i Zagrebačka županija, Istra i Primorje, Dalmacija i otoci, Središnja (gorska) Hrvatska, Slavonija i Baranja te Sjeverozapadna Hrvatska.

**Tablica 7.**

**Slaganje učenika 4. razreda osnovne škole s tvrdnjama o demokratskoj kulturi njihove škole (%)**

Tvrdnje	„Nimalo se ne slažem“ + „Ne slažem se“	„Slažem se“ + „U potpunosti se slažem“
Moja je škola jedna velika obitelj.	15,1	60,6
Moji učitelji naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika.	9,7	72,6
Učenici u mojoj školi poštuju svoje učitelje.	5,2	67,2
Moji učitelji ne vrijeđaju učenike.	5,2	91,7
Učenici osjećaju ponos kad razmišljaju o svojoj školi.	13,2	62,7
Moja škola njeguje tradiciju svoga kraja.	7,7	70,1
U mojoj se školi njeguje osjećaj pripadnosti domovini Hrvatskoj.	5,9	78,7
U mojoj školi učenici moraju znati svoja prava i odgovornosti.	0,7	94,4
Vijeće učenika utječe na važne odluke u mojoj školi.	4,2	85,6
O izboru članova vijeća učenika odlučuju sami učenici.	15,5	60,8
U mojoj se školi obilježavaju praznici drugih kultura.	23,0	58,5
U mojoj se školi velika pozornost posvećuje suradnji i radu u grupi.	5,6	78,5
U mojoj se školi traži da se jedni prema drugima odnosimo pravedno.	1,4	93,8
U mojoj je školi nenasilje zakon.	15,3	76,8
U mojoj se školi roditelji pozivaju samo kad se pojavi neki problem.	19,9	60,5
U mojoj su školi najvažniji red i disciplina.	6,3	78,1
Moji učitelji poštuju mišljenje svojih učenika.	2,4	85,0
Kad imaju problem, učenici rado odlaze školskom pedagogu ili psihologu.	17,7	54,1
U mojoj se školi za neuspjeh učenika uvijek okrivljuje samo učenik.	35,1	30,5
Učenici s poteškoćama u učenju uvijek mogu računati na pomoć drugih učenika.	8,0	78,7
Moji učitelji potiču učenike da kažu svoje mišljenje kad se o nečemu raspravlja.	3,8	80,6
U mojoj školi učenici zajednički raspravljaju i rješavaju međusobne sukobe.	15,8	64,5
U mojoj školi najbolje prolaze poslušni učenici.	7,7	76,6
Kad se pojavi neki problem, u mojoj se školi ne traži rješenje nego krivac.	39,7	32,1
U mojoj se školi sve rješava na miran način.	6,3	71,2
U mojoj se školi učenici mogu suprotstaviti učitelju kad misle drugačije.	41,2	38,8
Ravnatelj moje škole otvoren je i lako dostupan učenicima.	8,3	69,9

Velika većina ih, između ostaloga, navodi i da se u njihovim školama njeguje osjećaj pripadnosti domovini Hrvatskoj i lokalnoj tradiciji, da se pozornost posvećuje redu i disciplini, suradnji i timskom radu, nenasilnoj komunikaciji i mirnom rješavanju sukoba, da učenici redovito pomažu vršnjacima s poteškoćama u učenju, da učitelji naglašavaju njihove pozitivne strane i da oni, zauzvrat, poštuju svoje učitelje. Više od polovice ih svoju školu vidi kao veliku obitelj, kao ustanovu na koju pomisle s ponosom. S druge pak strane, tri petine ih tvrdi da se roditelji pozivaju u školu samo kad se pojavi neki problem, a otprilike svaki treći navodi i da se u njihovim školama ne rješavaju problemi nego traže krivci te da se za neuspjeh učenika uvijek okrivljuje samo učenik.



Faktorskom analizom svih odgovora dobiveno je sljedećih pet relativno zadovoljavajućih faktora koji objašnjavaju 54,06% ukupne varijance:

- Prvi faktor opisuje *školu-zajednicu* u kojoj se, između ostaloga, velika pozornost posvećuje suradnji i timskom radu, zajedničkom rješavanju problema i brizi za učenike s poteškoćama u učenju. U njoj učenici poštuju svoje učitelje koji pak naglašavaju njihove pozitivne, a ne negativne strane. Takva škola njeguje tradiciju svog kraja i osjećaj pripadnosti domovini Hrvatskoj. Učenici su na nju ponosni i doživljavaju je kao veliku obitelj.
- Drugi faktor, *škola prava i odgovornosti*, objedinjuje zahtjeve učenicima da se jedni prema drugima ponašaju pravedno i da znaju svoja prava i odgovornosti, kao i zahtjev učiteljima da poštuju mišljenje učenika.
- Treći faktor, *škola nenasilja i otvorene komunikacije*, opisuje školu u kojoj učitelji ne vrijeđaju učenike, u kojima se nasilje ne tolerira i u kojima učitelji potiču učenike da slobodno iznose svoje mišljenje o bilo kojoj temi.
- Iza četvrtog faktora, *škole kažnjavanja*, stoji ustanova u kojoj se ne rješavaju problemi nego traže krivci, što se ogleda i u tome da se krivnja za neuspjeh u učenju uvijek svaljuje na učenika.
- Peti faktor, *škola učeničke participacije*, odnosi se na školu u kojoj učenici samostalno odabiru svoje predstavnike i u kojoj vijeće učenika utječe na donošenje odluka o važnim školskim pitanjima.

## 7. i 8. razred osnovne škole

Učenici 7. i 8. razreda osnovne škole kritičniji su prema svojim školama od najmlađih učenika. I kod njih je velika većina prosječnih ocjena za 30 odabranih tvrdnji smještena na pozitivnom dijelu skale, no ni jedna ne prelazi vrijednost 4,0. Na vrhu je nimalo optimistična tvrdnja da u njihovim školama najbolje prolaze poslušni učenici ( $M = 3,74$ ;  $SD = 0,118$ ). Rangovi ostalih tvrdnji to donekle relativiziraju, no indikativno je da se na negativnom dijelu skale nalaze tri tvrdnje o doživljaju škole kao zajednice ( $M = 2,97$ ;  $SD = 2,97$ ;  $SD = 1,173$ ), osjećaju pripadnosti školi ( $M = 2,96$ ;  $SD = 1,217$ ) i poštivanju učitelja ( $M = 2,82$ ;  $SD = 1,196$ ).

Prema podacima iz tablice 8., proizlazi da otprilike tri petine učenika misli da njihove škole traže poslušnost, red i disciplinu. S druge strane, gotovo jednak broj ih navodi da se u njihovim školama potiče kultura dijaloga i nenasilja, poznavanje prava i odgovornosti, sudjelovanje u humanitarnim aktivnostima, uzajamna suradnja i timski rad te pomaganje učenicima koji imaju poteškoća u učenju. Oko polovice tvrdi i da ih učitelji potiču na zauzimanje osobnog stava, da poštuju njihovo mišljenje, da ih potiču na rješavanje međusobnih problema kroz raspravu i da se ne mijesaju u izbor članova vijeća učenika.

**Tablica 8.**

**Slaganje učenika 7. i 8. razreda osnovne škole s tvrdnjama o demokratskoj kulturi njihove škole (%)**

Tvrdnje	„Nimalo se ne slažem“ + „Ne slažem se“	„Slažem se“ + „U potpunosti se slažem“
U mojoj školi prevladava osjećaj zajedništva.	34,0	36,1
Moji učitelji naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika.	31,8	40,1
Učenici u mojoj školi poštuju svoje učitelje.	38,8	29,7
Moji učitelji paze da ne povrijede dostojanstvo učenika.	31,3	41,8
Učenici imaju snažan osjećaj pripadnosti školi.	33,9	34,4
U mojoj se školi njeguje osjećaj nacionalne pripadnosti.	23,9	46,2
Moja škola njeguje tradiciju svoga kraja.	18,1	54,7
U mojoj se školi visoko cijeni neovisno mišljenje.	21,7	39,5
Moja škola traži od učenika da poznaju svoja prava i odgovornosti.	13,6	62,2
Vijeće učenika ima utjecaj na donošenje važnih odluka u mojoj školi.	28,8	45,0
O izboru članova vijeća učenika u mojoj školi odlučuju sami učenici.	20,7	53,6
U mojoj se školi obilježavaju važni datumi vjerskih i etničkih manjina.	18,3	53,4
U mojoj se školi visoko cijeni suradnja i timski rad.	14,7	58,4
Cjelokupni odnosi u mojoj školi uređeni su na načelu pravednosti.	18,4	42,3
U mojoj se školi učenici potiču na dobrovoljni humanitarni rad.	16,6	60,4
U mojoj se školi roditelji pozivaju samo kad se pojave problemi.	27,7	46,1
U mojoj su školi najvažniji red i disciplina.	18,9	56,6
Moji učitelji poštuju mišljenje učenika i potiču ih da iznose svoje mišljenje.	19,5	52,6
Kad imaju problem, učenici sami traže pomoć školskog pedagoga ili psihologa.	33,9	40,5
U mojoj se školi za neuspjeh učenika okrivljuje u prvom redu sâm učenik.	18,9	53,4
Učenici s poteškoćama u učenju u mojoj školi uvijek mogu računati na pomoć.	14,7	59,5
Ravnatelj moje škole otvoren je i lako dostupan učenicima.	29,2	45,9
U mojoj se školi učenike potiče da zajednički razriješe međusobne nesporazume.	17,9	52,5
U mojoj školi najbolje prolaze poslušni učenici.	13,5	63,0
Kad se pojavi problem, u mojoj se školi ne traži rješenje nego krivac.	20,1	47,8
Moja škola pridaje veliku pozornost ekološkom osvještavanju učenika.	18,2	50,0
Školske aktivnosti odražavaju etničku, vjersku i jezičnu raznolikost sredine.	17,7	47,6
U mojoj se školi promiče kultura dijaloga i nenasilja.	13,9	56,0
U mojoj se školi učenici mogu suprotstaviti učiteljima kad misle drugačije o društvenim pitanjima.	24,7	45,7
Moji učitelji potiču učenike da imaju osobni stav o svakoj društvenoj temi.	15,8	53,8

Međutim, gotovo jednak broj učenika navodi da se u njihovim školama krivnja za školski neuspjeh isključivo prebacuje na učenike, da se umjesto rješavanja problema isključivo traži krivac te da se roditelji pozivaju samo kad se pojave problemi. Nadalje, otprilike ih jedna trećina tvrdi da oni „malo“ ili „nimalo“ poštuju svoje učitelje, ali i da učitelji rijetko naglašavaju njihove pozitivne strane i poštuju njihovo dostojanstvo. Jednak broj ih misli da u njihovim školama ne vlada osjećaj zajedništva i da oni sami nisu razvili osjećaj pripadnosti svojoj školi. Nešto manji broj ih također navodi da im ravnatelji nisu dostupni, da nerado idu djelatnicima stručne službe kad imaju problema, da je vijeće učenika isključeno iz procesa donošenja važnih školskih odluka i da se ne mogu suprotstaviti učiteljima kad imaju drugačije mišljenje. Konačno, petina ih ocjenjuje da se u njihovim školama ne potiče razvoj neovisnog mišljenja.

S druge strane, oko polovice učenika smatra da njihove škole njeguju zavičajnu tradiciju, obilježavaju važne datume vjerskih i etničkih manjina, odražavaju etničku, vjersku i jezičnu raznolikost lokalne sredine i razvijaju ekološku svijest. Nadalje, oko polovice ih smatra da škole imaju vrlo važnu ulogu u razvoju njihova osjećaja nacionalne pripadnosti, za razliku od četvrtine onih koji misle suprotno.

Pet latentnih dimenzija koje smo u ovoj dobnoj skupini dobili faktorskom analizom dijelom se podudaraju s dimenzijama utvrđenim kod najmlađih ispitanika. One i ovdje objašnjavaju tek 56,82% ukupne varijance, no čine relativno zadovoljavajuću strukturu učeničkih odgovora.

- Prvi faktor opisuje *školu-zajednicu*, koja se prepoznaje po tome što u njoj učenici poštuju svoje učitelje te imaju osjećaj zajedništva i pripadnosti školi. U takvom tipu škole učitelji naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika i poštuju njihovo dostojanstvo. U takvim se školama visoko cijeni neovisno mišljenje pa je logično da u njima učitelji poštuju mišljenje učenika i zagovaraju otvorenu komunikaciju.
- Na drugom faktoru, *školi nenasilja, solidarnosti i njegovanja identiteta*, visoko su smještene tvrdnje kojima se opisuje tip ustanove u kojoj se promiče kultura dijaloga i nenasilja te njeguje lokalna tradicija i nacionalna pripadnost. U aktivnostima takvih škola odražava se etnička, vjerska i jezična raznolikost sredine, od učenika se očekuje pružanje pomoći vršnjacima s poteškoćama u učenju, sudjelovanje u humanitarnim aktivnostima i ponašanje u skladu s načelom pravednosti koje važi za sve aktere škole.
- Treći faktor, *škola prava, odgovornosti i suradnje*, opisuje ustanovu u kojoj se obilježavaju važni datumi vjerskih i etničkih manjina, a od učenika se traži da znaju svoja prava i odgovornosti te da surađuju i rade timski. Štoviše, učenici u njoj imaju osjećaj slobode i samostalnosti kad biraju svoje predstavnike u vijeću učenika.
- *Škola otvorene komunikacije* četvrti je faktor koji najbolje opisuje tvrdnja da se u takvoj ustanovi učenici mogu slobodno suprotstaviti učiteljima kad ne dijele njihovo mišljenje, pa je logično da ih se u njoj potiče i na zauzimanje vlastita stava o bilo kojoj društvenoj temi, ali i da im je njihov ravnatelj otvoren i lako dostupan.
- Peti faktor, *škola kažnjavanja neuspjeha*, kao i u najmlađoj skupini, naziv je za ustanovu u kojoj se problemi rješavaju traženjem krivca, u kojoj se roditelji pozivaju samo kad se pojave problemi i u kojoj se neuspjeh učenika objašnjava isključivo kao njegova slabost.

## 1. i 2. razred srednje škole

Prosječni odgovori učenika srednje škole o kulturi njihovih škola nešto su povoljniji od odgovora učenika završnih razreda osnovne škole. Iako su uglavnom raspoređeni uz sredinu skale, svih 30 tvrdnji u prosjeku je pozitivno ocijenjeno u rasponu od 3,07 do 3,64. Prvo mjesto dijele tvrdnje „Moja škola traži od učenika da poznaju svoja prava i odgovornosti.“ (M = 3,64; SD = 1,172) i „Ravnatelj moje škole otvoren je i lako dostupan učenicima.“ (M = 3,64; SD = 1,270), ali se odmah iza njih smjestila i tvrdnja „U mojoj školi najbolje prolaze poslušni učenici.“ (M = 3,62; SD = 1,123). Pretposljednje mjesto dijele tri tvrdnje: „Moji učitelji naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika.“ (M = 3,08; SD = 1,204), „Učenici u mojoj školi poštuju svoje učitelje.“ (M = 3,08; SD = 1,177) i „U mojoj školi prevladava osjećaj zajedništva.“ (M = 3,08; SD = 1,171), a posljednje tvrdnja „Učenici imaju snažan osjećaj pripadnosti školi.“ (M = 3,07; SD = 1,152).

Da je zahtjev za učeničkim poznavanjem vlastitih prava i odgovornosti važno obilježje njihovih škola, slaže se više od tri petine ispitanika (tablica 9.). Otprilike jednako toliko ih tvrdi da se u njihovim školama visoko cijeni suradnja i timski rad. Više od polovice ih navodi da su im ravnatelji škola lako dostupni, da ih učitelji potiču na zauzimanje osobnog stava o bilo kojoj društvenoj temi pri čemu poštuju njihovo mišljenje, da njihove škole promiču humanitarni rad, kulturu dijaloga i

nenasilja i, u skladu s tim, od njih traže mirno rješavanje sukoba. Jednak broj ih tvrdi da se u njihovim školama velika pozornost posvećuje redu i disciplini, ali i skrbi za vršnjake s poteškoćama u učenju te da su učenički izbori u njihovim rukama i da vijeće učenika ima važnu ulogu u donošenju školskih odluka. Dvije petine ih još navodi da se mogu suprotstaviti učiteljima kad misle drugačije od njih. Otprilike toliko ih je potvrdilo i da njihove škole njeguju osjećaj nacionalne pripadnosti i obilježavaju važne datume vjerskih i etničkih manjina te da se etnička, vjerska i jezična raznolikost sredine odražava u školskim aktivnostima.

S druge strane, više od polovice ih smatra da u njihovim školama najbolje prolaze poslušni učenici, a dvije petine ih tvrdi da se za neuspjeh isključivo okrivljuju učenici.

**Tablica 9.**

**Slaganje učenika 1. i 2. razreda srednje škole s tvrdnjama o demokratskoj kulturi njihove škole (%)**

<b>Tvrdnje</b>	<b>„Nimalo se ne slažem“ + „Ne slažem se“</b>	<b>„Slažem se“ + „U potpunosti se slažem“</b>
U mojoj školi prevladava osjećaj zajedništva.	30,2	41,8
Moji učitelji naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika.	30,4	38,7
Učenici u mojoj školi poštuju svoje učitelje.	32,3	40,1
Moji učitelji paze da ne povrijede dostojanstvo učenika.	32,1	42,5
Učenici imaju snažan osjećaj pripadnosti školi.	30,0	40,4
U mojoj se školi njeguje osjećaj nacionalne pripadnosti.	26,8	42,1
Moja škola njeguje tradiciju svoga kraja.	20,0	47,6
U mojoj se školi visoko cijeni neovisno mišljenje.	25,5	41,2
Moja škola traži od učenika da poznaju svoja prava i odgovornosti.	16,2	63,6
Vijeće učenika ima utjecaj na donošenje važnih odluka u mojoj školi.	22,1	55,4
O izboru članova vijeća učenika u mojoj školi odlučuju sami učenici.	21,1	55,0
U mojoj se školi obilježavaju važni datumi vjerskih i etničkih manjina.	26,6	41,5
U mojoj se školi visoko cijeni suradnja i timski rad.	16,5	62,8
Cjelokupni odnosi u mojoj školi uređeni su na načelu pravednosti.	22,3	47,4
U mojoj se školi učenici potiču na dobrovoljni humanitarni rad.	20,9	55,4
U mojoj se školi roditelji pozivaju samo kad se pojave problemi.	34,1	42,5
U mojoj su školi najvažniji red i disciplina.	20,0	54,0
Moji učitelji poštuju mišljenje učenika i potiču ih da iznose svoje mišljenje.	20,5	54,2
Kad imaju problem, učenici sami traže pomoć školskog pedagoga ili psihologa.	24,2	47,3
U mojoj se školi za neuspjeh učenika okrivljuje u prvom redu sâm učenik.	21,7	44,1
Učenici s poteškoćama u učenju u mojoj školi uvijek mogu računati na pomoć.	16,3	54,7
Ravnatelj moje škole otvoren je i lako dostupan učenicima.	19,0	58,1
U mojoj se školi učenike potiče da zajednički razriješe međusobne nesporazume.	21,5	51,2
U mojoj školi najbolje prolaze poslušni učenici.	15,8	56,7
Kad se pojavi problem, u mojoj se školi ne traži rješenje nego krivac.	31,9	39,2
Moja škola pridaje veliku pozornost ekološkom osvještavanju učenika.	21,4	42,1
Školske aktivnosti odražavaju etničku, vjersku i jezičnu raznolikost sredine.	19,7	41,0
U mojoj se školi promiče kultura dijaloga i nenasilja.	18,8	56,4
U mojoj se školi učenici mogu suprotstaviti učiteljima kad misle drugačije o društvenim pitanjima.	29,0	42,3
Moji učitelji potiču učenike da imaju osobni stav o svakoj društvenoj temi.	16,5	58,0

U odgovorima na sedam tvrdnji učenici su relativno podjednako zastupljeni u dvije krajnje skupine kojima je izraženo njihovo slaganje, odnosno neslaganje. Riječ je o djelovanju škole na razvoj osjećaja pripadnosti školi, uzajamnog poštovanja učenika i učitelja te odgovoru škole na probleme. Dok otprilike dvije petine ocjenjuje da u njihovoj školi prevladava osjećaj zajedništva i pripadnosti školi, oko trećine u oba slučaja tvrdi suprotno. Nadalje, otprilike dvije petine tvrdi da poštuju učitelje, da učitelji ne vrijeđaju njihovo dostojanstvo i da ističu njihove pozitivne strane, s čim se trećina ne slaže. Konačno, dok ih dvije petine tvrdi da škola poziva roditelje samo kad se pojave problemi i da se u školi problemi rješavaju traženjem krivca, trećina ih u oba slučaja misli suprotno.

Odgovori učenika srednje škole faktorskom analizom svдени su na sljedeće četiri interpretabilne dimenzije koje pokrivaju 57,77% njihove ukupne varijance:

- *Škola prava, odgovornosti i zajedništva* prvi je izlučeni faktor kod kojega nalazimo vrlo visoko opterećenje za obilježje škole koja traži od svojih učenika da poznaju svoja prava i odgovornosti, u kojoj više učenika ima utjecaj na donošenje važnih odluka, u kojoj se visoko cijeni neovisnost mišljenja i u kojoj prevladava osjećaj zajedništva.
- Drugi faktor, *školom priznanja razlika i promicanja dijaloga*, ponajprije opisuje školu u kojoj se kroz svakodnevne aktivnosti odražava etnička, vjerska i jezična raznolikost sredine, uključujući obilježavanje važnih datuma manjinskih skupina. Osim toga, u njoj se promiče kultura dijaloga i nenasilja, a učenici se mogu slobodno suprotstaviti učiteljima kad se ne slažu s njihovim mišljenjem.
- Pod trećim faktorom, *škola uzajamnog poštovanja i njegovanja identiteta*, smjestile su se tvrdnje koje opisuju školu u kojoj vlada poštovanje između učenika i učitelja te u kojoj se njeguje i nacionalna pripadnost i pripadnost samoj školi.
- *Škola kažnjavanja neuspjeha* jedini je faktor koji je zajednički svim skupinama učenika, a u ovoj ga skupini najbolje određuju dvije tvrdnje: „Kad se pojavi problem, u mojoj se školi ne traži rješenje nego krivac.“ i „U mojoj se školi roditelji pozivaju samo kad se pojave problemi.“

Zaključno, navedeni podaci govore o tome da je svih 12 promatranih škola u vrijeme početnog ispitivanja prolazilo proces demokratizacije, što je bila relativno zadovoljavajuća podloga za uvođenje KGOO-a. Kad se usporede prosječne vrijednosti za odabrane komponente školske kulture sve tri dobne skupine (tablica 10.), zanimljivo je da su učenici 7. i 8. razreda osnovne škole bliži učenicima srednjih škola nego mlađim učenicima osnovne škole. Najmlađi su učenici skloniji pozitivno gledati na unutarškolske odnose, no ni stavovi dviju starijih skupina nisu naglašeno negativni nego uglavnom neodređeni. Većina ih ispitane komponente školske kulture vidi kao nešto što je u procesu uspostavljanja i što još nije postalo distinktivno obilježje ustanove koju pohađaju. To osobito važi za nekoliko tvrdnji na koje su sve tri skupine dale slične odgovore, pa ih se može uzeti i kao zajedničko obilježje kulturnog konteksta 12 škola u koje se eksperimentalno uvodio KGOO. Gledajući općenito iz perspektive učenika, riječ je o ustanovama odgoja i obrazovanja u kojima nije sasvim jasno jesu li ili nisu suradnja i timski rad na cijeni, trebaju li ili ne učenicima zajednički raspraviti o međusobnim problemima i riješiti ih te mogu li se ili ne mogu suprotstaviti svojim učiteljima kad s njima ne dijele jednako mišljenje. S druge strane, sve tri grupe su relativno suglasne u tome da u njihovim školama najbolje prolaze poslušni učenici.

**Tablica 10. Slaganje učenika 4., zatim 7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole s tvrdnjama o demokratskoj kulturi njihovih škola (prosječna vrijednost)**

<b>Tvrdnje</b>	<b>4. razred osnovne škole</b>	<b>7. i 8. razred osnovne škole</b>	<b>1. i 2. razred srednje škole</b>
Moja je škola jedna velika obitelj. (4. raz.) U mojoj školi prevladava osjećaj zajedništva. (ostali razredi)	3,66	2,97	3,08
Moji učitelji naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika.	4,05	3,09	3,08
Učenici u mojoj školi poštuju svoje učitelje.	3,97	2,82	3,08
Moji učitelji ne vrijeđaju učenike. (4. raz.) Moji učitelji paze da ne povrijede dostojanstvo učenika. (ostali razredi)	4,59	3,12	3,12
Učenici osjećaju ponos kad misle o svojoj školi. (4. raz.) Učenici imaju snažan osjećaj pripadnosti školi. (ostali razredi)	3,73	2,96	3,07
U mojoj se školi njeguje osjećaj pripadnosti domovini Hrvatskoj. (4. raz.) U mojoj se školi njeguje osjećaj nacionalne pripadnosti. (ostali razredi)	4,19	3,24	3,17
Moja škola njeguje tradiciju svoga kraja.	3,99	3,53	3,34
U mojoj se školi visoko cijeni neovisnost mišljenja.	-	3,23	3,16
Moja škola traži od učenika da poznaju svoja prava i odgovornosti.	4,64	3,63	3,64
Vijeće učenika ima utjecaj na donošenje važnih odluka u mojoj školi.	4,33	3,26	3,49
O izboru članova vijeća učenika u mojoj školi odlučuju sami učenici.	3,69	3,53	3,47
U mojoj se školi obilježavaju praznici drugih kultura. (4. raz.) U mojoj se školi obilježavaju važni datumi vjerskih i etničkih manjina. (ostali razredi)	3,54	3,54	3,18
U mojoj se školi visoko cijeni suradnja i timski rad.	4,14	3,64	3,60
U mojoj se školi traži da se jedni prema drugima odnosimo pravedno. (4. raz.) Cjelokupni odnosi u mojoj školi uređeni su na načelu pravednosti. (ostali razredi)	4,67	3,30	3,28
U mojoj se školi učenici potiču na dobrovoljni humanitarni rad.	-	3,61	3,48
U mojoj se školi roditelji pozivaju samo kad se pojavi neki problem.	3,71	3,27	3,14
U mojoj se školi poseban naglasak stavlja na red i disciplinu.	4,11	3,54	3,50
Moji učitelji poštuju mišljenje svojih učenika. (4. raz.) Moji učitelji poštuju mišljenje svojih učenika i potiču ih na iznošenje mišljenja. (ostali razredi)	4,40	3,46	3,48
Moji učitelji traže od učenika da kažu svoje mišljenje kad se o nečemu raspravlja.	4,27	-	-
Ravnatelj moje škole otvoren je i lako dostupan učenicima.	4,05	3,26	3,64
U mojoj se školi za neuspjeh učenika okrivljuje u prvom redu sâm učenik.	2,96	3,51	3,30
Učenici s poteškoćama u učenju u mojoj školi uvijek mogu računati na pomoć.	4,18	3,67	3,51
Kad imaju problem, učenici sami traže pomoć školskog pedagoga ili psihologa.	3,62	3,07	3,29
U mojoj se školi učenike potiče da zajednički razriješe međusobne nesporazume.	3,76	3,46	3,33
U mojoj školi najbolje prolaze poslušni učenici.	4,15	3,74	3,62

nastavak tablice na sljedećoj stranici ->

Tvrđnje	4. razred osnovne škole	7. i 8. razred osnovne škole	1. i 2. razred srednje škole
Kad se pojavi problem, u mojoj se školi ne traži rješenje nego krivac.	2,88	3,41	3,15
Moja škola pridaje veliku pozornost ekološkom osvještavanju učenika.	-	3,44	3,23
Školske aktivnosti odražavaju etničku, vjersku i jezičnu raznolikost sredine.	-	3,42	3,26
U mojoj se školi promiče kultura dijaloga i nenasilja.	-	3,61	3,54
U mojoj školi nenasilje je zakon.	4,07	-	
U mojoj se školi sve rješava na miran način.	4,08	-	
U mojoj školi učenici osjećaju da se mogu slobodno suprotstaviti učiteljima kad imaju drugačije mišljenje od njih.	2,93	3,28	3,13
Moji učitelji potiču učenike da imaju osobni stav o svakoj društvenoj temi.	-	3,55	3,58

#### 4.1.4. Prethodno iskustvo u području građanskog odgoja i obrazovanja i u njemu srodnim područjima

U ovom se poglavlju prikazuju odgovori učenika sve tri dobne skupine na dva pitanja: „Koliko si tijekom svoga školovanja učio o demokraciji, građanstvu, ljudskim pravima i sličnim temama?“ te „Ako si u školi učio o demokraciji, ljudskim pravima i građanstvu, gdje si o tome najviše naučio?“ U prvom pitanju učenici su zaokruživali odgovarajući broj na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“), a u drugome odgovor/e, ovisno o tome jesu li o odabranim temama najviše naučili u jednom ili više nastavnih predmeta, u izvannastavnim aktivnostima ili negdje drugdje. Nakon toga su u sklopu istog pitanja upisivali naziv/e nastavnog predmeta, izvannastavnu/e aktivnost/i ili drugi/e izvor/e učenja.

#### 4. razred osnovne škole

Prije početka eksperimentalne provedbe KGOO-a učenici 4. razreda osnovne škole u prosjeku nisu ni malo ni mnogo učili o građanstvu i srodnim temama ( $M = 3,11$ ;  $SD = 1,268$ ). S tom ocjenom složilo se njih 31,2%, dok ih je 38,4% procijenilo da je o tome već učilo „mnogo“ i „vrlo mnogo“, a 30,4% da prije o tome nisu čuli „ništa“ ili „vrlo malo“.

Najviše učenika (44%) o tim je temama učilo samo u jednom predmetu, dok je dva i više predmeta navelo samo 13,9%. Među pojedinim predmetima, najčešće su spominjani priroda i društvo (22,2%) te hrvatski jezik (16,4%), a u školama u područjima posebne državne skrbi i srpski jezik (4,8% od ukupnog broja ispitanih). Doprinos ostalih predmeta iz društvene i prirodne skupine, uključujući strani jezik, likovnu i glazbenu kulturu te vjeronauk, zanemariv je (manje od 1,5%). Odgovarajuće su se teme najčešće obrađivale na satu razrednika (24,2%), no u razdoblju koje je prethodilo provedbi KGOO-a, one nisu bile predmet sata razrednika u dvije od osam promatranih škola.

Otprilike jedna petina učenika stjecala je odgovarajuća znanja u jednoj ili više izvannastavnih aktivnosti, što uključuje sport i ples, aktivnosti u području građanstva, poput „Maloga građanina“, forume i programe Crvenoga križa te napredne i kreativne aktivnosti iz društvene ili prirodne skupine predmeta.

Manji broj učenika o građanstvu je učio i izvan škole, ponajprije u krugu obitelji (14,7%) i putem klasičnih medija, osobito televizije (12,3%). Utjecaj drugih čimbenika, kao što su prijatelji, susjedstvo ili internet, u ovoj se dobi pokazao zanemarivim (manje od 1,5%).

## 7. i 8. razred osnovne škole

Učenici 7. i 8. razreda također su potvrdili da su o demokraciji, građanstvu, ljudskim pravima i srodnim temama učili i prije eksperimentalne provedbe KGOO-a, no najveći broj (42,3%) ih je raniju školsku ponudu u tom području označio kao osrednju, što odgovara njihovoj prosječnoj ocjeni ( $M = 3,07$ ;  $SD = 1,050$ ). Za četvrtinu učenika te su teme uglavnom bile novina, za razliku od trećine učenika koji su o njima već učili „mnogo“ i „vrlo mnogo“.

Na pitanje o tome gdje su najviše učili o građanstvu i sličnim temama, četvrtina učenika potvrdila je da o tome nisu učili ni u jednom nastavnom predmetu, što je u skladu s njihovim odgovorima na prethodno pitanje. Najveći broj (56,1%) spomenuo je po jedan, a 19,5% po dva i više predmeta, među kojima je na prvome mjestu nastava povijesti (55,8%), a izdaleka slijede geografija (10,4%), građanski odgoj kao izborni predmet (8,6%), sat razrednika (9,6%), hrvatski jezik (6,3%) i vjeronauk (3%). Doprinos drugih predmeta je zanemariv (manje od 1,5%).

Ni potencijal izvannastavnih aktivnosti za učenje i razvoj građanstva nije bio dovoljno iskorišten u toj dobnoj skupini. Samo je 5,6% učenika potvrdno odgovorilo na to pitanje, pri čemu su najčešće (3,3%) navodili doprinos kreativnih aktivnosti u društveno-humanističkom području.

Istovremeno je 23,5% učenika potvrdilo da je znanja o građanstvu i srodnim temama stjecalo i izvan škole, i to putem televizije, radija ili novina (10,9%), razgovarajući s roditeljima (8,3%), pretražujući internet (4,3%), čitajući knjige ili gledajući filmove (2,5%).

## 1. i 2. razred srednje škole

U odnosu na dvije mlađe skupine, učenici 1. i 2. razreda srednje škole bili su nešto kritičniji u ocjeni učenja o građanstvu i srodnim temama u razdoblju koje je prethodilo uvođenju KGOO-a ( $M = 2,61$ ;  $SD = 0,890$ ). Više od dvije petine ih je navelo da je o tome učilo „malo“ i „nimalo“, nešto manji broj svoje je prethodno učenje u tom području ocijenilo „osrednjim“, a samo je 13,5% potvrdilo da je o građanstvu i sličnim temama već učilo „mnogo“ i „vrlo mnogo“.

Na pitanje o tome u kojim su nastavnim predmetima te teme najviše obrađivane, polovica učenika navela je samo jedan predmet, a 15,7% dva i više. Nastava povijesti i u ovoj je dobnoj skupini bila glavni izvor učenja (41,2%). Daleko manji broj učenika potvrdio je utjecaj politike i gospodarstva (15%), geografije (11,9%) te pojedinih strukovnih predmeta (5,4%), a vrlo malo ih je navelo i građanski odgoj i obrazovanje kao poseban predmet u osnovnoj školi (5,4%). Doprinos drugih predmeta, uključujući hrvatski jezik i vjeronauk te sat razredne zajednice, bio je zanemariv (manje od 2,5%).

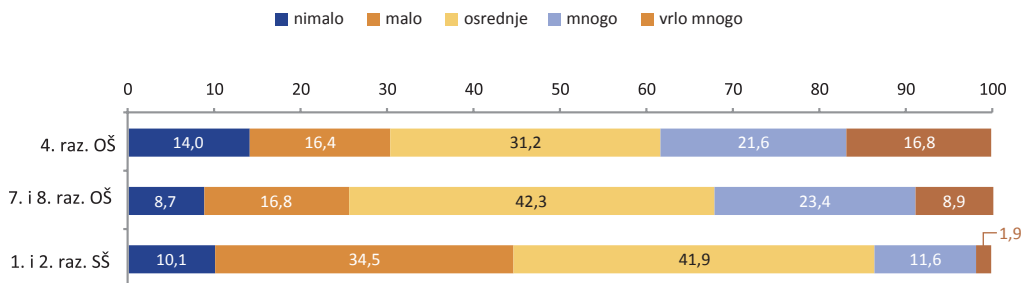
Doprinos izvannastavnih aktivnosti također je zanemariv (4,6%). Istovremeno je 14,6% učenika potvrdilo pozitivan utjecaj klasičnih medija (televizije, radija i novina), za razliku od interneta i obitelji (po 4,2%) i osobito knjiga, filmova i kazališta (1,2%).

Kad se odgovori na pitanje o prethodnom učenju sve tri dobne skupine pogledaju zajedno (slika 19.), zamjetna je razlika između dvije osnovnoškolske skupine u odnosu na učenike srednje škole. Samo 13,5% potonjih odgovorilo je da je o tim temama učilo „mnogo“ i „vrlo mnogo“, dok je takvih u obje osnovnoškolske skupine bilo gotovo dvostruko više.

Podatak da su neki učenici prije uključivanja u eksperimentalnu provedbu KGOO-a „malo“ ili „nimalo“ učili o demokraciji, ljudskim pravima i građanstvu potvrđuje da je uvođenje tog područja u hrvatske škole prije svega ovisilo o individualnoj motiviranosti učitelja, a ne o cjelovitim promjenama na razini odgojno-obrazovnog sustava, što bi bilo u skladu sa zakonskim odredbama i smjernicama razvojno-strategijskih dokumenata. Primjerice, u istoj su školi učenici koji pripadaju istom razredu odgovarali i da su prethodno „mnogo“ učili o građanstvu i srodnim temama, kao i da o tome nisu učili gotovo ništa. Riječ je uglavnom o učenicima koji pripadaju različitim odjeljenjima istog razreda. No ista se situacija susretala i u istom odjeljenju kada se GOO provodio kao izborni predmet ili izvanškolska aktivnost u kojoj su sudjelovali samo neki učenici istog odjeljenja.



**Slika 19. Koliko su učenici 4., zatim 7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole učili o demokraciji, građanstvu i ljudskim pravima prije uvođenja KGOO-a u njihove škole (%)**



#### 4.1.5. Interes za građanski odgoj i obrazovanje, očekivanja od nastave i samoprocjena postignuća

Nakon pitanja o prethodnom iskustvu u području GOO-a, učenicima je u početnom ispitivanju postavljeno i pitanje o tome koliko su zainteresirani za sudjelovanje u provedbi GOO-a i što očekuju da će naučiti tijekom školske godine. Na kraju godine ta su pitanja preformulirana kako bi se utvrdilo je li njihov početni interes za GOO tijekom godine povećan ili smanjen te jesu li i u kojoj mjeri njihova početna očekivanja od GOO-a ostvarena.

U početnom su ispitivanju varijable zainteresiranosti i očekivanja operacionalizirane kroz sljedeća tri pitanja:

- Koliko si zainteresiran za sudjelovanje u programu GOO-a? (s peterostupanjskom skalom, od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“)
- Ako si „malo“ ili „nimalo“ zainteresiran za sudjelovanje u programu GOO-a, što je razlog tomu? (Pitanje otvorenog tipa za koje su odgovori naknadno kodirani).
- Ako si „osrednje“, „mnogo“ i „vrlo mnogo“ zainteresiran, u kojoj mjeri očekuješ da ćeš u GOO-u naučiti sljedeće...? (Uključuje tvrdnje o građanskom znanju i razumijevanju, vještinama i stavovima te ponašanju učenika, s peterostupanjskom skalom, od 1 = „izrazito malo“ do 5 = „vrlo mnogo“).

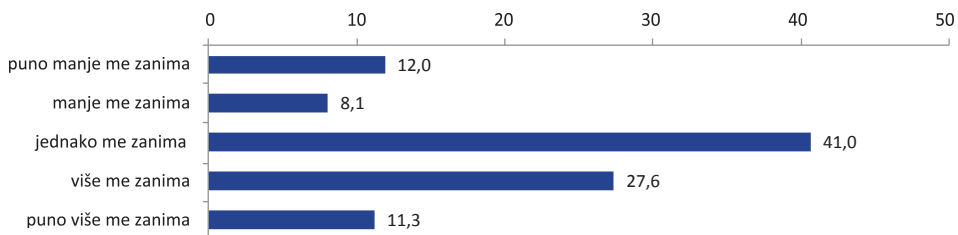
U završnom su ispitivanju varijable zainteresiranosti i postignuća provjeravane uz pomoć sljedeća četiri pitanja:

- Je li tijekom ove školske godine tvoj interes koji si na početku imao za GOO...? (s peterostupanjskom skalom, od 1 = „potpuno nestao“ do 5 = „izrazito se povećao“)
- Ako se tvoj početni interes za GOO tijekom ove školske godine smanjio ili je nestao, što je uzrok tome? (Pitanje otvorenog tipa za koje su odgovori naknadno kodirani).
- Koliko si općenito tijekom ove godine u GOO-u naučio o demokraciji, građanstvu, ljudskim pravima i sličnim temama? (s peterostupanjskom skalom, od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“)
- U odnosu na tvoja očekivanja na početku školske godine, koliko ti je GOO pomogao da...? (Instrument iz početnog ispitivanja koji je dopunjen novim tvrdnjama; s peterostupanjskom skalom, od 1 = „izrazito malo“ do 5 = „vrlo mnogo“).

#### 4. razred osnovne škole

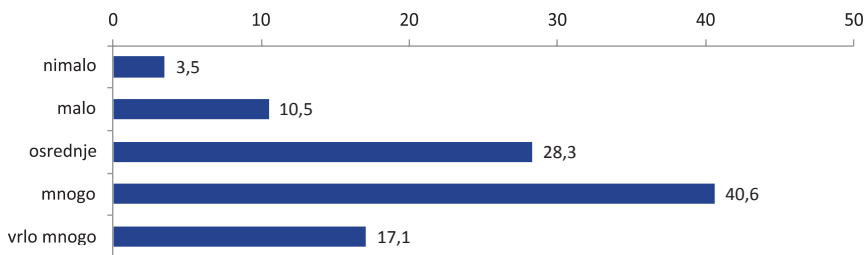
Na početku školske godine učenici 4. razreda bili su u prosjeku pozitivno orijentirani prema GOO-u ( $M = 3,63$ ;  $SD = 1,097$ ). Više od polovice (55%) bilo je „mnogo“ i „vrlo mnogo“ zainteresirano za učenje o ljudskim pravima, demokraciji i građanstvu, dok 13,7% nije bilo sklono tim sadržajima. Na kraju školske godine početni je interes za GOO zadržalo dvije petine učenika, kod otprilike jednakog broja učenika interes je porastao, a jedna petina izgubila je interes za to područje (slika 20.).

**Slika 20. Koliko se promijenio interes učenika 4. razreda osnovne škole za GOO na kraju jednogodišnje provedbe KGOO-a (%)**



Podatak da je kod velike većine učenika 4. razreda osnovne škole početni interes za GOO ili ostao na istoj razini ili je porastao u skladu je s njihovim odgovorima na pitanje o tome koliko su općenito naučili o demokraciji, građanstvu i ljudskim pravima tijekom godine dana provedbe KGOO-a, kao i na pitanje o tome u kojoj su mjeri u nastavi GOO-a stekli odabrana građanska znanja i vještine. U odnosu na prvo pitanje, njihovo je iskustvo u prosjeku pozitivno ( $M = 3,57$ ;  $SD = 1,005$ ). Otprilike ih je tri petine (57,7%) navelo da su u GOO-u naučili „mnogo“ i „vrlo mnogo“, za razliku od 14% onih koji GOO-om nisu bili zadovoljni (slika 21.).

**Slika 21. Koliko su učenici 4. razreda osnovne škole u nastavi GOO-a naučili općenito o demokraciji, ljudskim pravima i građanstvu (%)**



Pozitivno mišljenje o GOO-u među najmlađim učenicima donekle pojašnjavaju rezultati usporedne analize očekivanja koja su od GOO-a imali na početku školske godine i njihove procjene ostvarenosti tih očekivanja na kraju godine (tablica 11.). Na početku godine većina je imala visoka očekivanja u odnosu na svih osam ponuđenih ishoda. Očekivali su da će kroz nastavu GOO-a razumjeti zašto je potrebno poštovati pravila koja važe u školi i mjestu u kojemu žive, a potom i na koji način mogu suzbiti grubo i nasilno ponašanje među učenicima, koja su njihova prava i odgovornosti, kako učinkovito sudjelovati u odlučivanju u razredu i školi, kako poboljšati odnose s učenicima koji pripadaju drugim kulturama i religijama, kako zajedničkim snagama školu pretvoriti u ugodno mjesto za učenje i, na kraju, kako nastaju, odnosno tko donosi pravila kojima se uređuju cjelokupni odnosi u školi.

**Tablica 11. Početna očekivanja od nastave GOO-a i samoprocjena postignuća učenika 4. razreda osnovne škole na kraju školske godine 2012./2013.**

U kojoj su mjeri učenici 4. razreda osnovne škole očekivali da će steći odabrana znanja i vještine u GOO-u i koliko su njihova očekivanja ostvarena?	Početak i kraj školske godine 2012./2013.	„Nimalo“ + „malo“ (%)	„Mnogo“ + „vrlo mnogo“ (%)	Prosječna vrijednost (M)	Standardna devijacija (SD)
Što je građanin?*	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	18,5	58,0	3,6	1,212
Što je demokracija?*	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	31,5	46,2	3,14	1,337
Koja su moja prava i odgovornosti u školi?	očekivano	3,8	81,1	4,19	0,851
	naučeno	6,1	84,9	4,35	0,940
Koja su moja prava i odgovornosti u mome mjestu ili gradu?	očekivano	5,2	81,4	4,21	0,900
	naučeno	10,0	78,3	4,17	1,103
Zašto je važno poštivati pravila u mojoj školi i mome mjestu?	očekivano	2,8	88,1	4,45	0,788
	naučeno	8,2	83,2	4,32	1,060
Kako nastaju (tko donosi) školska pravila?	očekivano	14,7	63,0	3,74	1,103
	naučeno	12,0	76,4	4,07	1,167
Kako sudjelovati u donošenju odluka u razredu i školi?	očekivano	6,9	77,4	4,10	0,975
	naučeno	9,7	73,8	4,04	1,062
Kako smanjiti grubosti i nasilje među učenicima?	očekivano	8,8	81,3	4,26	1,055
	naučeno	12,4	77,7	4,18	1,171
Kako razumjeti učenike koji pripadaju drugim kulturama ili religijama?	očekivano	8,5	74,8	4,10	1,010
	naučeno	12,5	72,2	3,98	1,154
Kako s drugim učenicima učiniti školu ugodnim mjestom za učenje?	očekivano	10,7	77,2	4,04	1,094
	naučeno	13,1	67,4	3,84	1,239

\* Uvedena dva nova pitanja u završnom ispitivanju za koje ne postoje rezultati u početnom ispitivanju.

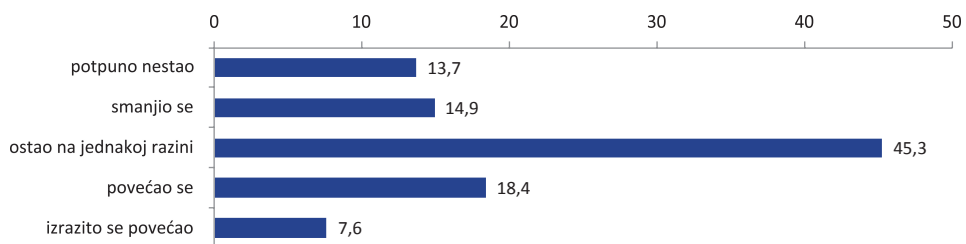
Završnim je ispitivanjem ustanovljeno da nastava GOO-a nije razočarala najmlađu dobnu skupinu. Iako su samo na dva od osam ishoda učenici naučili više nego što su očekivali, u preostalih šest ishoda niži rezultat za ostvareno, u odnosu na očekivano, praktički je zanemariv. Međutim, ostvareno je nadmašilo očekivanja samo u ishodima koji se odnose na deskriptivno znanje (engl. *know what*), kao što su poznavanje svojih prava i odgovornosti u školi te razumijevanje postupaka kojima se dolazi do školskih pravila. U odnosu na razumijevanje pravila i odgovornosti koje imaju u svome mjestu ili gradu, učenici su dobili otprilike ono što su i očekivali na početku. U ishodima koji se odnose na razvoj vještina (engl. *know how*) GOO je bio manje uspješan. Međutim, za dva ishoda koja su promatrana samo u završnom ispitivanju rezultati nisu zadovoljavajući. Riječ je o razumijevanju demokracije i uloge građanina. Nakon godine dana učenja o ljudskim pravima, demokraciji i građanstvu, otprilike je svaki peti učenik izjavio da u GOO-u nije naučio što je građanin, a svakom trećem je ostalo nejasno i što je demokracija.

## 7. i 8. razred osnovne škole

Na početku školske godine učenici 7. i 8. razreda osnovne škole pokazali su u prosjeku nešto više od osrednjeg zanimanja za sudjelovanje u provedbi KGGO-a ( $M = 3,11$ ;  $SD = 1,250$ ).

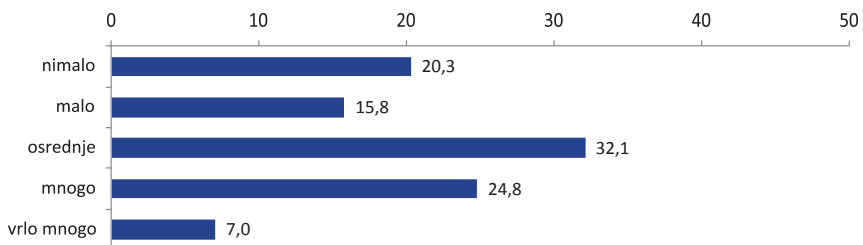
Na kraju školske godine najveći je broj učenika (45,3%) zadržao početni interes za GOO (slika 22.). Preostali su se svrstali u dvije relativno jednako brojne skupine. Jednu su činili učenici kod kojih je zanimanje za GOO opalo (28,6%), a drugu učenici kod kojih je zanimanje za to područje umjerenost ili znatno poraslo (26%). Na pitanje o razlozima smanjenja interesa za GOO, većina je navela da im teme nisu bile zanimljive. Manji broj je spomenuo preopterećenost školskim obvezama, a dio je tvrdio da su „za to premladi“, odnosno da ih škola u njihovoj dobi ne bi trebala poučavati o građanstvu.

**Slika 22. Koliko se promijenio interes učenika 7. i 8. razreda osnovne škole za GOO na kraju jednogodišnje provedbe KGOO-a (%)**



Ti su rezultati u skladu s njihovim odgovorima na pitanja o tome koliko su u GOO-u naučili općenito o demokraciji, građanstvu i ljudskim pravima (slika 23.), kao i o tome koliko im je GOO pomogao da steknu određena građanska znanja i vještine. Rezultati sugeriraju da učenicima završnih razreda osnovne škole GOO nije osigurao zadovoljavajuću razinu učenja o građanstvu ( $M = 2,82$ ;  $SD = 1,213$ ). Oko jedne trećine učenika izjavilo je da je o tim temama općenito naučilo „mnogo“ i „vrlo mnogo“, dok ih četvrtina ocjenjuje da je ostala donekle ili potpuno zakinuta.

**Slika 23. Koliko su učenici 7. i 8. razreda osnovne škole u nastavi GOO-a naučili općenito o demokraciji, ljudskim pravima i građanstvu (%)**



Kad se odgovori učenika na pitanje iz početnog ispitivanja o tome koja znanja i vještine očekuju da će naučiti u nastavi GOO-a usporede s odgovorima na pitanje iz završnog ispitivanja o tome koliko su doista to i naučili, primjećuje se da su njihova očekivanja bila visoka po svim odabranim komponentama i da mnoge od njih nastava GOO-a nije ispunila.

Na početku školske godine učenici su u prosjeku očekivali da će „mnogo“ naučiti o 10 od 12 odabranih komponenti. Najviše očekivanja imali su u pogledu stjecanja vještine suradnje s drugima u rješavanju problema ( $M = 4,06$ ,  $SD = 1,104$ ), a potom u pogledu uspješnog iznošenja i argumentiranja svojih stavova, sudjelovanja u odlučivanju, preuzimanja odgovornosti za svoje odluke i otvaranja prema kulturno drugačijima. Istovremeno je njihovo očekivanje da će u GOO-u naučiti kritički pristupati informacijama u prosjeku bilo osrednje.

U završnom su se ispitivanju naučeni sadržaji provjeravali uz pomoć 21 ishoda, od kojih je 12 bilo uključeno u početno ispitivanje. Usporede li se prosječna očekivanja s naučenim sadržajima u odnosu na sve ishode koji su uvršteni u oba ispitivanja, proizlazi da je u 11 od 12 ishoda GOO više ili manje podbacio (tablica 12.). Pozitivan pomak uočen je samo za razvoj neovisnog mišljenja, a relativno slaganje između očekivanja i naučenoga samo za unapređenje aktivnog slušanja drugoga. Najveći podbačaj bio je u dvjema komponentama: u razumijevanju međuovisnosti prava i odgovornosti te suradnji s drugima u rješavanju društvenih problema. Nezanemariv, iako manje

nepovoljan odnos između očekivanja i naučenoga, zabilježen je još za iznošenje i argumentiranje stavova, sudjelovanje u odlučivanju, otvorenost prema kulturno drugačijima i razumijevanje važnosti angažmana pojedinca za društvene promjene. Tom se nizu može dodati i razvoj vještine kritičkog pristupanja informacijama, no treba reći da je na početku školske godine manje od polovice učenika očekivalo da će im GOO pomoći u razvoju te vještine.

**Tablica 12. Početna očekivanja od nastave GOO-a i samoprocjena postignuća na kraju školske godine 2012./2013. učenika 7. i 8. razreda osnovne škole**

U kojoj su mjeri učenici 7. i 8. razreda osnovne škole očekivali da će steći odabrana znanja i vještine u GOO-u i koliko su njihova očekivanja ostvarena?	Početak i kraj školske godine 2012./2013.	„Nimalo“ + „malo“ (%)	„Mnogo“ + „vrlo mnogo“ (%)	Prosječna vrijednost (M)	Standardna devijacija (SD)
Razumjeti ulogu građanina u demokraciji	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	35,5	32,2	3,06	1,304
Razumjeti način na koji funkcionira vlast u demokraciji	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	30,2	30,7	3,12	1,209
Razumjeti međuovisnost prava i odgovornosti	očekivano	12,6	63,2	3,68	1,007
	naučeno	29,2	42,0	3,18	1,203
Misliti neovisno o mišljenju drugih	očekivano	11,1	59,3	3,73	1,081
	naučeno	15,4	64,9	3,78	1,217
Iznositi i argumentirati svoje stavove	očekivano	9,8	69,9	3,93	1,049
	naučeno	16,4	57,7	3,64	1,179
Aktivno slušati drugoga	očekivano	14,5	64,6	3,75	1,167
	naučeno	15,8	61,6	3,69	1,179
Sudjelovati u odlučivanju o zajedničkim problemima	očekivano	11,0	70,6	3,89	1,094
	naučeno	17,1	56,3	3,55	1,165
Preuzeti odgovornost za svoje odluke	očekivano	11,3	69,1	3,88	1,116
	naučeno	19,1	59,0	3,63	1,208
Bolje uočavati i razumjeti društvene probleme	očekivano	12,5	65,0	3,77	1,076
	naučeno	19,9	55,3	3,50	1,187
Kritički pristupati informacijama	očekivano	21,3	46,5	3,33	1,147
	naučeno	28,8	39,0	3,17	1,194
Postati otvoreniji prema kulturno drugačijim osobama	očekivano	12,1	64,1	3,83	1,085
	naučeno	20,3	53,8	3,51	1,223
Postati otvoreniji prema osobama druge vjeroispovijesti	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	20,3	55,0	3,54	1,260
Razumjeti zašto osoba iz druge kulture ili druge vjeroispovijesti drugačije vidi neki problem	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	22,4	52,8	3,46	1,262
Razumjeti što znači pravedan postupak prema drugoj osobi	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	17,2	60,3	3,60	1,140
Više aktivno sudjelovati u rješavanju zajedničkih problema	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	16,6	56,9	3,60	1,161
Uspješno raditi u timu	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	20,0	64,8	3,69	1,212
Nenasilno rješavati sukobe	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	19,1	59,1	3,58	1,249

nastavak tablice na sljedećoj stranici ->

U kojoj su mjeri učenici 7. i 8. razreda osnovne škole očekivali da će steći odabrana znanja i vještine u GOO-u i koliko su njihova očekivanja ostvarena?	Početak i kraj školske godine 2012./2013.	„Nimalo“ + „malo“ (%)	„Mnogo“ + „vrlo mnogo“ (%)	Prosječna vrijednost (M)	Standardna devijacija (SD)
Surađivati s drugima u rješavanju društvenih problema	očekivano	9,4	74,0	4,06	1,104
	naučeno	18,1	58,7	3,55	1,185
Razumjeti važnost društvene solidarnosti za dobrobit pojedinca i zajednice	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	20,5	41,6	3,40	1,132
Razumjeti važnost angažmana pojedinca za društvene promjene	očekivano	11,4	66,3	3,77	1,055
	naučeno	19,8	51,4	3,42	1,139
Razumjeti problem društvene isključenosti	očekivano	15,4	59,5	3,67	1,124
	naučeno	22,4	53,8	3,50	1,313

Međutim, kad se promotre samo odgovori iz završnog ispitivanja, uočavamo da su u 7. i 8. razredima u GOO-u ostvareni pozitivni pomaci u nizu važnih komponenti aktivnoga i odgovornoga građanstva. Oko tri petine učenika potvrdilo je na kraju školske godine da su zahvaljujući GOO-u postali samostalniji u mišljenju i odgovorniji u donošenju odluka, da su unaprijedili vještine aktivnog slušanja drugoga, iznošenja i argumentiranja svojih stavova, nenasilnog rješavanja sukoba i timskog rada te da bolje razumiju što znači pravedan postupak prema drugoj osobi i kako aktivno sudjelovati u odlučivanju i rješavanju zajedničkih problema. Nadalje, oko polovica njih navela je da zahvaljujući GOO-u bolje uočavaju i razumiju društvene probleme, uključujući problem isključenosti, da im je GOO „mnogo“ i „vrlo mnogo“ pomogao u otvaranju prema osobama koje pripadaju drugim kulturama i religijama, kao i u razumijevanju njihovih drugačijih perspektiva te da su pod utjecajem GOO-a shvatili važnost angažmana pojedinca za društvenu promjenu.

S druge strane, nastava GOO-a u završnim je razredima osnovne škole podbacila u ostvarivanju nekih od najvažnijih ishoda KGOO-a. Slabiji rezultati nisu zabilježeni samo u pripremi učenika za kritičko pristupanje informacijama i razumijevanje međuovisnosti prava i odgovornosti, nego prije svega u njihovoj pripremi za razumijevanje uloge građanina u demokraciji i načina na koji djeluje demokratska vlast. Od deset učenika samo su tri potvrdila da su kroz nastavu GOO-a o tim temama naučili „mnogo“ i „vrlo mnogo“.

## 1. i 2. razred srednje škole

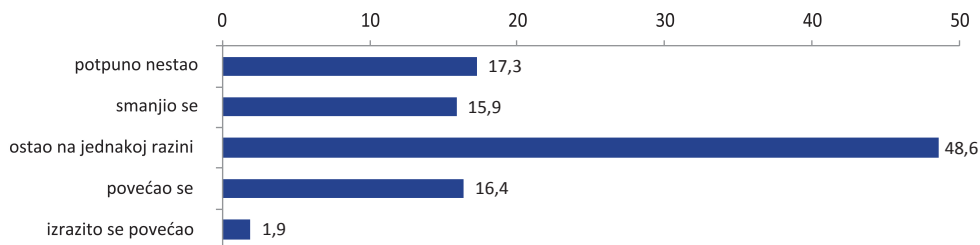
U usporedbi s dvije mlađe skupine, učenici 1. i 2. razreda srednje škole su početkom školske godine u prosjeku bili najnezainteresiraniji za uključivanje u eksperimentalnu provedbu KGOO-a ( $M = 2,86$ ;  $SD = 1,136$ ). Potpuni ili djelomični nedostatak interesa potvrdilo je 32,6% učenika srednje škole, 39,1% ih je bilo osrednje zainteresirano, a samo ih je 28,3% iskazalo umjeren ili visok stupanj interesa za to područje.

Do kraja godine početni je interes za GOO kod otprilike polovice učenika ostao nepromijenjen (slika 24.), kod njih 18,3% došlo je do umjerenog ili značajnog porasta interesa, a 33,2% ih je izjavilo da više nisu zainteresirani za to područje. Nezadovoljni učenici najčešće nisu objašnjavali uzroke smanjenog interesa, no nekoliko njih navelo je nezadovoljstvo provedbom GOO-a i opće razočaranje u politiku zbog korumpiranosti vlasti. Dio je naglasio da je GOO nepotreban jer se njegovi sadržaji mogu naučiti kroz druge nastavne predmete, ali i da ih se njime dodatno opterećenje u ionako pretrpanoj satnici završnih razreda osnovne škole.

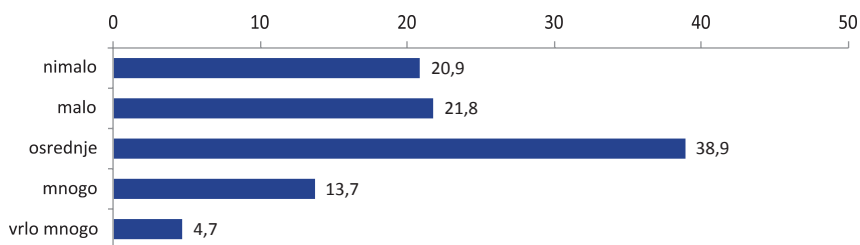
Podatke o promjeni interesa valja i u ovoj skupini promatrati u kontekstu odgovora na pitanja o tome koliko su učenici tijekom godine općenito naučili o demokraciji, građanstvu i ljudskim pravima te u kojoj su mjeri stekli posebna znanja i vještine koje su važne komponente aktivnoga i odgovornoga građanstva. Odgovori na prvo pitanje ne ohrabruju. Srednjoškolci su tijekom

školske godine u prosjeku naučili malo ( $M = 2,60$ ;  $SD = 1,106$ ) o najvažnijim pojmovima GOO-a. Konkretnije, najviše njih (42,7%) ocijenilo je da su o građanstvu i srodnim pojmovima naučili „malo“ i „nimalo“; za 38,9% to je bilo „osrednje“, a samo ih je 18,4% bilo zadovoljno naučenim.

**Slika 24. Koliko se promijenio interes učenika 1. i 2. razreda srednje škole za GOO na kraju jednogodišnje provedbe KGOO-a (%)**



**Slika 25. Koliko su učenici 1. i 2. razreda srednje škole u nastavi GOO-a naučili općenito o demokraciji, ljudskim pravima i građanstvu (%)**



Kad se analiziraju odgovori učenika na pitanje o tome koliko im je GOO pomogao u stjecanju posebnih građanskih znanja i vještina u odnosu na njihova očekivanja s početka školske godine (tablica 13.), proizlazi da je provedba KGOO-a u ovoj dobnoj skupini polučila najslabiji rezultat. Ni kod jednoga od 12 ishoda uključenih u početno i završno ispitivanje naučeno, u prosjeku, nije premašilo očekivanja učenika, a samo su u jednome ishodu dobili otprilike onoliko koliko su očekivali („misliti svojom glavom“).

Rezultati završnog ispitivanja u ovoj dobnoj skupini ipak nisu obeshrabrujući. Više od polovice učenika potvrdilo je da je kroz GOO profitiralo u 10 od 21 ispitane komponente. Najveći uspjeh provedbe KGOO-a (više od 60% odgovora „mного“ i „vrlo mnogo“) ostvaren je u odnosu na razvoj neovisnog mišljenja i aktivnog slušanja drugoga. Oko polovice učenika također je potvrdilo da je kroz GOO „mного“ i „vrlo mnogo“ naučilo iznositi i argumentirati svoje stavove, sudjelovati u rješavanju zajedničkih problema, preuzimati odgovornost za svoje odluke i biti otvoreni prema pripadnicima drugih kultura.

**Tablica 13. Početna očekivanja od nastave GOO-a i samoprocjena postignuća na kraju školske godine 2012./2013. učenika 1. i 2. razreda srednje škole**

U kojoj su mjeri učenici 1. i 2. razreda srednje škole očekivali da će steći odabrana znanja i vještine u GOO-u i koliko su njihova očekivanja ostvarena?	Početak i kraj školske godine 2012./2013.	„Nimalo“ + „malo“ (%)	„Mnogo“ + „vrlo mnogo“ (%)	Prosječna vrijednost (M)	Standardna devijacija (SD)
Razumjeti ulogu građanina u demokraciji	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	35,2	39,6	2,99	1,245
Razumjeti način na koji funkcionira vlast u demokraciji	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	36,7	31,1	2,91	1,191
Razumjeti međuovisnost prava i odgovornosti	očekivano	15,9	55,9	3,51	1,049
	naučeno	28,2	35,9	3,06	1,132
Misliti neovisno o mišljenju drugih	očekivano	11,0	59,6	3,71	1,097
	naučeno	16,7	62,9	3,69	1,248
Iznositi i argumentirati svoje stavove	očekivano	15,7	67,6	3,83	1,155
	naučeno	24,4	51,9	3,39	1,258
Aktivno slušati drugoga	očekivano	11,0	63,4	3,78	1,136
	naučeno	21,8	60,9	3,47	1,183
Sudjelovati u odlučivanju o zajedničkim problemima	očekivano	11,9	72,1	3,92	1,108
	naučeno	19,4	56,1	3,46	1,208
Preuzeti odgovornost za svoje odluke	očekivano	8,8	72,3	3,98	1,078
	naučeno	19,6	56,1	3,48	1,171
Bolje uočavati i razumjeti društvene probleme	očekivano	13,7	65,7	3,76	1,101
	naučeno	21,2	42,0	3,42	1,228
Kritički pristupati informacijama	očekivano	19,2	50,3	3,47	1,142
	naučeno	25,2	38,0	3,11	1,143
Postati otvoreniji prema kulturno drugačijim osobama	očekivano	10,6	64,4	3,82	1,100
	naučeno	19,7	50,0	3,44	1,166
Postati otvoreniji prema osobama druge vjeroispovijesti	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	16,4	51,3	3,50	1,151
Razumjeti zašto osoba iz druge kulture ili druge vjeroispovijesti drugačije vidi neki problem	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	25,2	47,8	3,31	1,322
Razumjeti što znači pravedan postupak prema drugoj osobi	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	19,6	53,0	3,41	1,211
Više aktivno sudjelovati u rješavanju zajedničkih problema	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	20,8	50,6	3,36	1,181
Uspješno raditi u timu	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	19,7	52,7	3,44	1,211
Nenasilno rješavati sukobe	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	27,7	53,6	3,30	1,369

nastavak tablice na sljedećoj stranici ->



U kojoj su mjeri učenici 1. i 2. razreda srednje škole očekivali da će steći odabrana znanja i vještine u GOO-u i koliko su njihova očekivanja ostvarena?	Početak i kraj školske godine 2012./2013.	„Nimalo“ + „malo“ (%)	„Mnogo“ + „vrlo mnogo“ (%)	Prosječna vrijednost (M)	Standardna devijacija (SD)
Suradivati s drugima u rješavanju društvenih problema	očekivano	10,5	72,7	3,95	1,118
	naučeno	21,1	55,3	3,41	1,198
Razumjeti važnost društvene solidarnosti za dobrobit pojedinca i zajednice	očekivano	-	-	-	-
	naučeno	21,9	48,4	3,29	1,192
Razumjeti važnost angažmana pojedinca za društvene promjene	očekivano	14,7	59,2	3,61	1,123
	naučeno	24,5	43,8	3,22	1,239
Razumjeti problem društvene isključenosti	očekivano	17,6	58,8	3,60	1,165
	naučeno	28,8	44,3	3,11	1,293

Treba, međutim, reći da jednogodišnja provedba KGOO-a otprilike trećinu učenika ipak nije dovela do razumijevanja uloge građanina u demokraciji i načina na koji funkcionira demokratska vlast. Oko četvrtine ih misli da i dalje ne razumiju međuovisnost prava i odgovornosti, problem društvene isključenosti, uzroke postojanja različitih perspektiva i važnost angažmana pojedinca za društvenu promjenu. Jednak broj ih navodi da kroz GOO nisu osposobljeni za nenasilno rješavanje sukoba i kritičko propitivanje informacija. Nadalje, otprilike svaki peti procjenjuje da kroz GOO nije naučio bolje uočavati društvene probleme i razumjeti što znači pravedno postupiti prema drugoj osobi, nije razvio vještine aktivnog slušanja drugoga i sudjelovanja u odlučivanju te nije postao spremniji preuzeti odgovornost za svoje odluke i biti otvoreniji prema pripadnicima drugih kultura.

Ozbiljan propust provedbe KGOO-a zanemarivanje je učenja o ulozi građanina i funkcioniranju vlasti u demokraciji, kao i razvoj vještine kritičkog pristupa informacijama. Te komponente spadaju u najvažnije komponente strukturalne dimenzije KGOO-a.

Za kraj, prenosimo neke iskaze učenika o najzanimljivijim temama iz GOO-a:

*ĐOGOS: Kako smo radili na građanskom odgoju ta ljudska prava i sve, ja mislim da bi sva djeca, a i ljudi mogli puno o tome naučiti, o problemima u društvu, više razmisliti o tome i pomoći. (OŠ, 7. raz.)*

*GIRA: Pa meni se najviše sviđalo dok smo o ljudskim pravima, to smo najviše na povijesti učili dok smo pričali o deklaraciji neovisnosti, i onda smo puno pričali o tim pravima, kako svaki čovjek je jednak i to. I učeničke dužnosti, onda su se svi sjetili kaj moraju, kaj ne smiju, ne znam, to mi je najviše bilo... (OŠ, 7. raz.)*

*DRVO: Znači, meni je jedna od najzanimljivijih tema (...) bila (...) diskriminacija, da zapravo svi trebaju biti prihvaćeni i svačije mišljenje treba biti uvaženo, jer mislim da (...) u stvarnom životu zapravo nema (...) tak neakvih primjera bez diskriminacije (...). Mislim zapravo da ljudi koji razmišljaju da ne treba imati diskriminacije da su cijenjeni jako u društvu. (OŠ, 7. raz.)*

*NONA: Pa najbolje je bilo predrasude (...), ljudi, znači, koji su izolirani iz društva, zato što ja smatram da je to u zadnje vrijeme, pogotovo sad u osnovnoj i srednjoj školi najveći problem. Dosta je ljudi izolirano, prema dosta ljudi se imaju neakve predrasude (...) zbog neakvih izmišljenih priča, fizičkih (osobina). (OŠ, 8. raz.)*

KIRO: *Meni je recimo ostala u sjećanju tema o predrasudama, recimo jer nam je to jako važno ako ćemo birat, ako ćemo u životu stupati u kontakt ili upoznavati ljude koji nisu recimo naše nacionalnosti nego neke druge, i to je zapravo jako važno, je l', da nemamo te predrasude, i da se razgovaramo s tim čovjekom isto kao što bi se razgovarali s našim, znači naše nacionalnosti. (OŠ, 8. raz.)*

ANIĆ: *Različite oblike vladavine, anarhizam, socijalizam, komunizam. Onda smo razgovarali o ljudskim osjećajima, kako ne smijemo druge vrijeđati i kako moramo razviti pozitivne osjećaje za druge. To mi se jako svidjelo. (OŠ, 7. raz.)*

PETA: *U povijesti smo do sada radili oblike vlasti i kakva su prava imali ljudi u prošlosti, kakva danas i koliko (...) ljudi imaju veća prava danas za razliku od prošlosti. Radili smo o tome što je demokracija i da ljudi zapravo, ako im se ne sviđa vlast, da oni imaju pravo smijeniti tu vlast, ako smatraju da dobro ne vlada nekom državom. (OŠ, 7. raz.)*

TINČEK: *Pa, ja sam isto zadovoljna. Najviše razgovaramo o nenasilju i toleranciji jer nasilje je velik problem među našim vršnjacima. I sviđa mi se što to pokušavamo raditi na zabavan način (...). (OŠ, 6. raz.)*

PETA: *Meni je bilo najzanimljivije kad smo radili o zaštiti potrošača, zapravo nismo uopće znali da kao potrošači imamo ta neka svoja prava i dužnosti (...), nismo ni znali da to (to) postoji. To je bilo dosta zanimljivo jer smo naučili nešto novo (...). (OŠ, 7. raz.)*

MIKI: *Meni se svidjela tema o potrošačima zato što učimo koje stvari treba kupovati, koje ne treba i o potrošačkim pravima, da potrošač može birati kvalitetno i sigurno. (OŠ, 3. raz.)*

IVA: *Pa odlično je to što smo mogli, na primjer, mijenjat' prehranu, razgovarat' o nacijama, nacionalnim manjinama, o pravdi i nepravdi, tako da smo gledali te nekakve, kako bi' rekla... fizičke karakteristike zbog kojih je netko smatran dobrim a netko lošim. (OŠ, 8. raz.)*

DODO: *Odgovornost mi je bila najzanimljivija tema. (SŠ, 1. raz.)*

U nastavku su navedene izjave iz grupnih intervjua koje dobro ilustriraju razlike između učenika u promjeni interesa za GOO:

TINČEK: *Naša nastavnica se trudi i pokušava nam to učiniti zanimljivim, što je jako dobro. Sviđa im se građanski odgoj ali ne bih mogla reći za sve. Nekima se baš i ne sviđa i nisu zainteresirani. (OŠ, 6. raz.)*

ALAN: *Pa, u prvom razredu u početku je išao cijeli razred i sad, kako idemo prema gore (...), broj učenika se smanjio (...). A što se tiče zainteresiranosti, nema baš nekoga 'ko je lud za tim da bi išao na to. (OŠ, 4. raz.)*

STIPE: *Pa, znači, po mojim gledištima, mislim da je interes za predmet porastao zbog toga što, na primjer, dok smo radili napade Al Qaide na SAD, to se (...) svima dopalo i porastao je interes... (SŠ, 1. raz.)*

DINJA: *U početku (...) svi su bili većinom nezadovoljni zato što nam je to bio samo jedan predmet više, kao još više za učiti, ali sad nakon nekog vremena vidjeli su da je zanimljivo, da nema puno učenja, i tak. (SŠ, 1. raz.)*

DRVO: *Ja (...) mislim da se povećao interes (...) zbog tog što sam vidio da u mom razredu (...), u grupnom radu, radu u kom svi sudjeluju (...), da (...) mi zapravo (...) učvršćujemo naša prijateljstva i stvaramo nova, jer (...) u tom (...) zajedničkom radu mi svi sudjelujemo i nekako (...) pridonosimo (...) i projektu ali zapravo pridonosimo i našim odnosima, tako da mislim da je to jedna od pozitivnih strana građanskog odgoja, i to sam vidio da se promijenilo.*

(OŠ, 7. raz.)

MOZAK: *Uglavnom, kao jedan konkretan primjer, u mom razredu se interes za građanski odgoj povećao, zato što u mom razredu inače volimo debatirati o raznim pitanjima, a građanski odgoj to potiče pa se interes povećao.* (OŠ, 5. raz.)

NINA: *Pa, smanjio se interes za građanskim odgojem zato što učenici većinom smatraju da je to još jedan nepotreban predmet...* (SŠ, 1. raz.)

GIRA: *Ja sam primijetila da su učenici zainteresirani (...) za građanski odgoj, mislim više su aktivniji i više iznose svoja mišljenja i javljaju se, jer na ostalim predmetima ne znaju baš toliko, na primjer o povijesti, to baš nekoga ne zanima i onda nije baš aktivan na satu i to, a tu može svoje mišljenje izraziti i ono, bolje je nekako.* (OŠ, 7. raz.)

KIRO: *Interes se svakako povećao, iz sata u sat je sve više zainteresiranih, sve su (...) aktivniji – i ovi koji su bili aktivni prije su još više i ovi koji su (bili) manje, isto su (...) aktivniji (...). Ovi koji su bili više aktivni nekako ohrabruju ove druge koji nisu bili, tak da i oni, recimo, nađu nekakvu poveznicu, recimo, iz drugih mišljenja pa da izraze, recimo, svoje.* (OŠ, 8. raz.)

Iskazi učenika o tome što su naučili u nastavi GOO-a ne daju cjelovitu sliku o ishodima jednogodišnje eksperimentalne provedbe KGOO-a, pa je valja nadopuniti rezultatima ispitivanja poznavanja pojmova iz tog područja, što je tema sljedećeg poglavlja.

#### **4.1.6. Poznavanje i razumijevanje pojmova u području građanskog odgoja i obrazovanja**

Poznavanje i razumijevanje demokracije, građanstva, ljudskih prava i srodnih pojmova ispitivalo se na početku i na kraju eksperimentalne provedbe KGOO-a u školskoj godini 2012./2013. Pitanja su oblikovana prema ishodima funkcionalne i strukturalne dimenzije KGOO-a za određeni odgojno-obrazovni ciklus. Za najmlađu skupinu pitanja su izvedena iz ishoda političke i društvene komponente. U 7. i 8. razredu osnovne škole dodana su pitanja iz ljudsko-pravne, (inter) kulturne i ekološke komponente, a u 1. i 2. razredu srednje škole dodano je još i pitanje iz gospodarske komponente.

Broj pitanja u početnom je ispitivanju za svaku dobnu skupinu bio veći nego u završnome (tablica 14.). U završnome su ispitivanju, uz manje iznimke, izostavljena pitanja na koja je početkom godine većina učenika točno odgovorila. Glavni cilj na kraju godine bio je utvrditi postignuća učenika prema ishodima funkcionalne i strukturalne dimenzije KGOO-a, ali i ispitati načine na koje se provodila nastava GOO-a. U skladu s tim, učenici su najprije odgovarali na pitanja o poznavanju pojmova, a potom na pitanja o nastavi GOO-a iz anketnog upitnika.

Ukupan broj pitanja kojima se ispitivalo poznavanje pojmova, a time i bodova, varirao je u odnosu na dob (tablica 14.). U dvije mlađe skupine broj pitanja odgovarao je broju bodova u oba ispitivanja. U upitniku za 1. i 2. razred srednje škole uključena su i tri kompozitna pitanja s po četiri potpitanja koja su nosila po četiri boda, pa je ukupan broj bodova u toj skupini u oba ispitivanja premašivao broj pitanja.

**Tablica 14. Ukupan broj pitanja i bodova u početnom i završnom ispitivanju poznavanja i razumijevanja središnjih pojmova GOO-a**

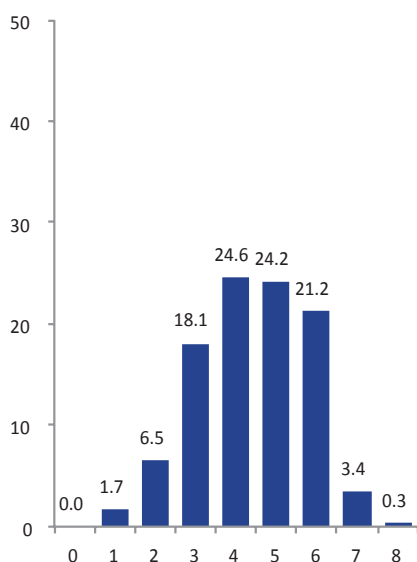
Vrsta škole i razred	Broj pitanja			
	Početno (IN) ispitivanje		Završno (FIN) ispitivanje	
	Broj pitanja	Ukupan broj bodova	Broj pitanja	Ukupan broj bodova
4. razred osnovne škole	8	8	4	4
7. i 8. razred osnovne škole	14	14	10	10
1. i 2. razred srednje škole	20	29	15	24

#### 4. razred osnovne škole

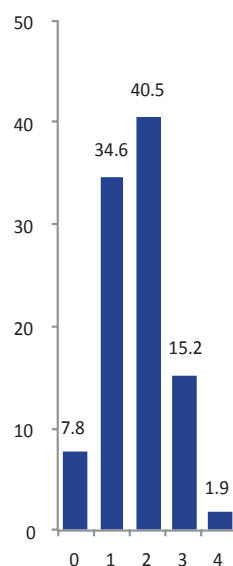
Učenici 4. razreda u početnom su ispitivanju od osam pitanja i jednako toliko bodova u prosjeku točno odgovorili na 4,42 (slika 26.). Gotovo podjednak broj učenika točno je odgovorio na četiri i pet pitanja (otprilike 24%), 21,1% na šest pitanja i 3,4% na sedam pitanja. Sa samo jednim točnim odgovorom bilo je ukupno 5 učenika (1,7%), dok je na sva pitanja točno odgovorio samo jedan učenik (0,3%).

U završnom su ispitivanju od ukupno četiri pitanja i jednako toliko bodova učenici u prosjeku osvojili 1,69 bodova (slika 27.). Najveći broj učenika znao je odgovore na dva pitanja, dok je trećina dala samo jedan točan odgovor. Oko 8% učenika nije točno odgovorilo ni na jedno pitanje, a pet ih je dalo točan odgovor na sva četiri pitanja.

**Slika 26.**  
*Distribucija točnih odgovora učenika 4. razreda osnovne škole u početnom ispitivanju (%)*



**Slika 27.**  
*Distribucija točnih odgovora učenika 4. razreda osnovne škole u završnom ispitivanju (%)*



Zbog razloga koji su naprijed navedeni, u završnom su ispitivanju izostavljena sljedeća pitanja na koja je početno točno odgovorila velika većina učenika:

- „Kad je sukob između dvije osobe riješen pravedno?“ (Točan odgovor: „Kad se riješi razgovorom.“) Točno je odgovorilo 87% učenika.
- „Što znači voditi demokratsku raspravu u razredu?“ (Točan odgovor: „Da svatko ima mogućnost reći svoje mišljenje i dopustiti drugima da kažu što misle.“) Točno je odgovorilo 84,2% učenika.
- „Kad zaposleni ljudi na ulici prosvjeduju, što to znači?“ (Točan odgovor: „Da se bore za svoja prava.“) Točno je odgovorilo 80,8% učenika.
- „O čemu govori slika broj 2?“<sup>34</sup>, na kojoj je prikazano kako bijelac, poslovnog izgleda, daje novac osobi crne boje kože koja pred njim stoji pogrbljena pod velikim teretom. (Točan odgovor: „Nepravda.“) Točno je odgovorilo 55,5% učenika.

Preostala četiri pitanja iz početnog ispitivanja uključena su i u završno. Na tri pitanja („Što znači da je netko građanin?“, „Što znači kad za neki razred kažemo da u njemu vladaju demokratski odnosi?“ i „Koje pravilo najbolje opisuje odnos dvaju magaraca na slici?“ – prikaz dvaju magaraca koji u šest sličica prelaze iz stanja sukoba u stanje suradnje) točno je odgovorilo manje od polovice učenika. Pitanje „Tko se ima pravo prijaviti za predsjednika/cu razreda?“, na koje je točno odgovorilo 54,6% učenika, također je uvršteno u završno ispitivanje. Poznavanje pravila kandidature za učeničke izbore jedna je od najvažnijih komponenti građanskog znanja i razumijevanja učenika, pa podatak da ih oko polovice zna odgovor na to pitanje nije zadovoljavajući. Pitanjima na koja u početnom ispitivanju nije točno odgovorila većina učenika 4. razreda osnovne škole i koja su zbog toga ušla u završno ispitivanje mjere se neka od najvažnijih postignuća u GOO-u, pa se pretpostavilo da će rezultati biti povoljniji na kraju eksperimentalne provedbe KGOO-a.

Razlike u točnim odgovorima na pitanja koja su uvrštena u početno i u završno ispitivanje (tablica 15.) potvrđuju da je do kraja školske godine među učenicima 4. razreda osnovne škole koji su pohađali nastavu GOO-a došlo do manjeg pozitivnog pomaka u poznavanju i razumijevanju nekih od središnjih pojmova iz područja ljudskih prava, demokracije i građanstva.

**Tablica 15. Udio učenika 4. razreda osnovne škole s točnim odgovorima na pitanja koja su bila uvrštena u početno i završno ispitivanje (%)**

Rbr.	Pitanja	Termin ispitivanja	
		Početno (IN) ispitivanje	Završno (FIN) ispitivanje
1.	Što znači kad je netko građanin?	7,8	10,7
2.	Što znači kad za neki razred kažemo da u njemu vladaju demokratski odnosi?	42,8	52,4
3.	Tko se ima pravo javiti za izbor predsjednika razreda?	54,6	61,6
4.	Koje pravilo najbolje opisuje ponašanje dvaju magaraca na slici?	30,9	44,7

Usporedbom rezultata početnog i završnog ispitivanja pokazuje se sljedeće:

- U početnom je ispitivanju točan odgovor na pitanje „Što znači kad je netko građanin?“ („da pazi da su svi jednaki“) dalo samo 7,8% učenika, što je ujedno i najmanji udio točnih odgovora u svim pitanjima. Oko četvrtine učenika (23,2%) dalo je odgovor najbliži

<sup>34</sup> Izuzetak je bilo pitanje povezano s jednim od dva slikovna prikaza, na koje je u početnom ispitivanju točno odgovorilo više od polovice učenika. S obzirom na to da je u završno ispitivanje moglo ući samo jedno slikovno pitanje, odabrano je ono na koje je točno odgovorilo manje od polovice učenika.

točnome („da je odgovoran prema drugima“), svaki deseti je građanina poistovjetio s osobom koja poštuje one koji se o njoj brinu, dok je za većinu (59,4%) građanin osoba koja živi u gradu. U završnom je ispitivanju broj učenika s točnim odgovorima nešto porastao (10,7%), prije svega na račun smanjenja broja učenika koji su dali odgovor najbliži točnome (19,6%).

- Na pitanje „Što znači kad za neki razred kažemo da u njemu vladaju demokratski odnosi?“ u početnom je ispitivanju točno odgovorilo („da se nijednom učeniku ne uskrati pravo da iznese svoje mišljenje“) 42,8% učenika. Tri od deset učenika dalo je odgovor najbliži točnome („da se učenici dnevno dogovaraju tko će što raditi“), upola manje (16,9%) odgovor je povezano s brigom učenika jednih za druge, a svaki je deseti demokratske odnose u razredu izjednačio s održavanjem čistoće razreda. Na kraju školske godine na to je pitanje točno odgovorilo 52,4% učenika, 21,4% odabralo je opciju najbližu točnoj, 17,7% građane je i dalje povezivalo s brigom za druge, a 8,5% s brigom o urednosti razreda.
- Već je rečeno da je na pitanje o pravu na kandidiranje za predsjednika razreda u početnom ispitivanju točno odgovorilo („svi učenici bez obzira na njihovo ponašanje“) 54,6% učenika. Njih 26,8% mislilo je da to pravo ne pripada učenicima koji vrijeđaju svoje vršnjake, a 15,8% odgovorilo je da se za izbore mogu kandidirati samo oni učenici koje predloži učitelj. U završnom je ispitivanju i u ovom pitanju broj točnih odgovora blago porastao (61,6%), i to na račun smanjenja odgovora da je u kandidaturi najvažniji izbor učitelja (11,3%), odnosno govorne sposobnosti (0,4%), dok je broj učenika koji misle da pravo na kandidaturu ne pripada učenicima koji vrijeđaju druge učenike ostao na istoj razini (26,8%).
- Na pitanje o tome koje pravilo najbolje opisuje ponašanje dvaju magaraca na crtežu koji prikazuje šest stupnjeva rješavanja problema (magarci, koji su zajedno zavezani kratkim konopom, ne mogu doći do hrane smještene na suprotnim stranama sve dotle dok svaki poteže na svoju stranu), u početnom je ispitivanju točan odgovor („bolje se dogovarati nego gladovati“) dalo 30,9% učenika. Dvostruko veći broj (65,3%) učenika tada se opredijelio za odgovor koji je najbliži točnome („kad se sukob riješi, prijateljstvo je još čvršće“), samo je desetak (3,4%) učenika zaokružilo odgovor „magarac ostaje magarac“, dok se jedan učenik odlučio za pogrešan odgovor „svađa je najbolji lijek“. U završnom je ispitivanju udio točnih odgovora bio nešto veći (44,7%), uglavnom na račun odgovora najbližeg točnome (48,2%). Međutim, broj učenika koji su na kraju godine odabrali preostala dva netočna odgovora udvostručen je.

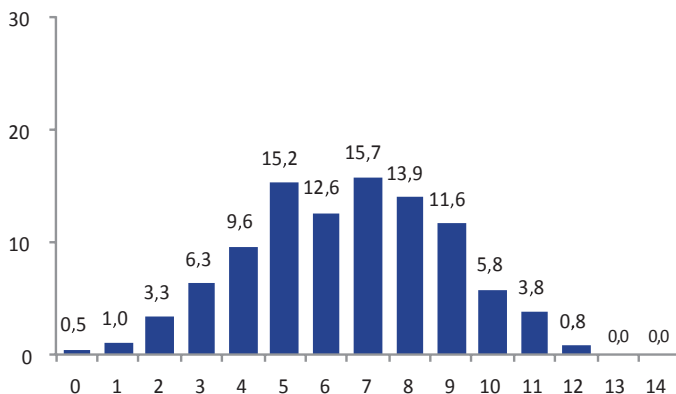
Najveće iznenađenje i početnog i završnog ispitivanja učenika 4. razreda bili su njihovi odgovori na pitanje „Što znači kad je netko građanin?“. Iako je u završnom ispitivanju broj učenika s točnim odgovorom blago povećan (10,7%), to je povećanje zanemarivo ima li se na umu da je nakon godinu dana provedbe KGOO-a i dalje solidna većina učenika (61,2%) o građanima mislila kao o stanovnicima grada. Čak i kad se tome doda jedna petina učenika koja je dala odgovor najbliži točnome, rezultati su poražavajući.

## **7. i 8. razred osnovne škole**

Od 14 pitanja i toliko mogućih bodova u početnom ispitivanju, učenici 7. i 8. razreda osvojili su prosječno 6,51 bod (slika 28.). Manje od polovice točnih odgovora dalo je 48,5% učenika, a između 7 i 10 bodova imalo je 47% učenika. Najuspješnijih 4,6% učenika imalo je 11 ili 12 bodova, dok 13 i svih 14 bodova nije osvojio nijedan učenik.

Slika 28.

Distribucija točnih odgovora učenika 7. i 8. razreda osnovne škole u početnom ispitivanju (%)



U početnom je ispitivanju većina učenika znala odgovor na sljedećih šest pitanja:

- „Što je najvažnije obilježje demokracije?“ – Točan odgovor na to pitanje („opće i jednako pravo glasa“) dalo je 67,6% učenika. Od učenika koji su odabrali pogrešne odgovore, 15,1% misli da je to zaštita slabih i nemoćnih, a otprilike svaki deseti da je to ili većinsko odlučivanje ili sigurnost i blagostanje.
- „Zašto je u parlamentarnoj demokraciji nužno imati više od jedne političke stranke?“ – Točan odgovor („zastupanje različitih interesa“) dalo je 57% učenika.
- „Vladavina prava znači ...“ – Točan odgovor („da su svi jednaki pred zakonom“) dalo je 56,3% učenika.
- „Najviši pravni akt Republike Hrvatske je...?“ – Točan odgovor („Ustav RH“) dalo je 54,9% učenika.
- „Što je najvažnija uloga civilnog društva?“ – Točan odgovor („zaštita zajedničkih interesa“) dalo je 53,5% učenika.
- „Kad se pripadniku/ci manjine osporavaju prava koja uživa većina, riječ je o...?“ – Točan odgovor („diskriminaciji“) dalo je 68,1% učenika.

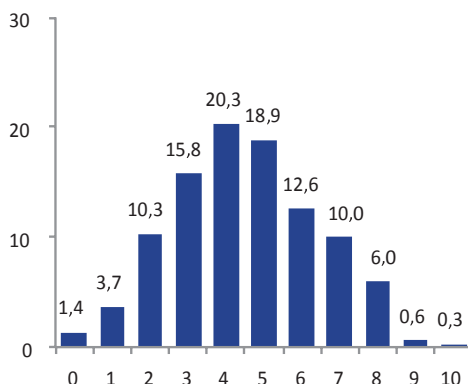
Na osam preostalih pitanja točno je odgovorilo manje od polovice učenika pa su ona uključena i u završno ispitivanje. No zbog potrebe usklađivanja pitanja sa strukturalnim dimenzijama KGOO-a, u završno su ispitivanje uključena još i dva pitanja na koja je točno odgovorilo više od polovice učenika (značenje vladavine prava i najvažnija uloga civilnog društva).

Odgovor na pitanje o tome koji je najviši pravni akt Republike Hrvatske na početku godine znalo je više od polovice učenika (54,9%). To, međutim, nije utješan podatak ima li se na umu da je riječ o učenicima završnih razreda osnovne škole, kojima značenje ustava ne bi smjelo biti nepoznato. Među onima koji su dali pogrešne odgovore, otprilike svaki četvrti učenik (24,1%) misli da je najviši pravni akt hrvatske države Deklaracija o samostalnosti i neovisnosti, za 12,1% to je nepostojeća Povelja prava hrvatskih građana, a za preostalih 9% također nepostojeći Ustavni zakon o konstitutivnosti hrvatskog naroda. Nazivi dva od tri izmišljena dokumenta slični su nazivima stvarnih dokumenata kojima je potvrđena hrvatska samostalnost prije gotovo četvrt stoljeća: Deklaracija o proglašenju suverene i samostalne Republike Hrvatske i Ustavna odluka o suverenosti i samostalnosti Republike Hrvatske, no to nije opravdanje za izrazito velik broj učenika koji ne znaju što ustav općenito znači za ustroj demokratske države. To pitanje ipak nije

ponovljeno u završnom ispitivanju jer je, među pitanjima iz političke dimenzije GOO-a koja su većini učenika već bila poznata, zbog ograničenja broja pitanja za kraj godine odabrano ono o vladavini prava kao jednom od najvažnijih načela ustavne demokracije.

U završnom su ispitivanju učenici od ukupno deset pitanja i jednako toliko bodova u prosjeku odgovorili točno na njih 4,5 (slika 29.).

**Slika 29.**  
**Distribucija točnih odgovora učenika 7. i 8. razreda osnovne škole u završnom ispitivanju (%)**



Pregledom rezultata završnog ispitivanja poznavanja i razumijevanja nekih od najvažnijih pojmova u području GOO-a utvrđeno je sljedeće:

- Samo 17% učenika zna da je najvažnija uloga građana u demokratskoj državi nadziranje djelovanja vlasti. Tako nizak rezultat upozorava na propust nastave GOO-a u sklopu koje se učenicima trebalo objasniti da vlast u demokraciji izabiru i smjenjuju građani na izborima, ne na temelju iracionalnih preferencija nego na temelju njihova praćenja i vrednovanja djelovanja pojedinaca u vlasti. Preostali dio učenika najvažniju ulogu građanina vidi u informiranosti o društvenim zbivanjima (29,8%), što je najbliže točnom odgovoru, i u poštivanju odluka svoje vlade (28,2%), no krajnje je zabrinjavajuće da nakon godine dana nastave GOO-a, svaki četvrti učenik (25,1%) građanstvo isključivo povezuje s brigom za osobne interese.
- Nešto više od polovice učenika (54,9%) točno navodi da je u demokraciji vlast podijeljena na zakonodavnu, izvršnu i sudsku. Preostali učenici izraz „podjela vlasti“ povezuju s razgraničenjem između više stranaka u parlamentu (22,7%) ili između državnoga, civilnoga i privatnoga sektora (14,2%), a manji broj ih to povezuje s podjelom vlasti na civilnu, javnu i vojnu (8,2%).
- Isto toliko učenika (54,2%) ispravno tumači načelo vladavine prava kao jednakost svih pred zakonom, dok preostali dio misli da se taj izraz ponajprije odnosi na dužnost građana da poštuju zakone (18,9%), obvezu parlamenta da nadzire provedbu zakona (17%) ili pak na pravo građana kao nositelja vlasti da stvaraju zakone (10%).
- Samo polovica učenika (51,6%) zna da je glavna uloga vlade provođenje zakona. Preostali dio misli da vlada donosi zakone (33%), odnosno da nadzire ili rad parlamenta (9,2%) ili predsjednika države (6,3%).
- Natpolovičan broj učenika (52,1%) također točno prepoznaje glavnu zadaću pučkog pravobranitelja kao zaštitu građana od samovolje vlasti. Među onima koji su na to



pitanje dali netočan odgovor, 27,3% zadaću pravobranitelja povezuje s informiranjem građana o samovolji vlasti, 15% ih misli da pučki pravobranitelj u prvom redu nadzire rad vlade, a njih 5,6% stavlja naglasak na nadzor parlamenta.

- Manje od dvije petine (37,1%) zna da se izraz „vlast djeluje u skladu sa zakonom“ odnosi na ograničenje vlasti u njezinu djelovanju, a znatno više pod tim izrazom podrazumijeva uređenu (48,3%) te maksimalnu ili minimalnu vlast (po 7,3%).
- Samo jedna trećina učenika (33,1%) točno navodi da se ljudska prava građana u demokratskoj državi štite ustavom. Preostali dio smatra da to bolje čini Vladin ured za ljudska prava (41,5%), nepostojeća Uredba o pravima (13,4%) ili sudska odluka (12,1%).
- Manje od polovice učenika (47,7%) u opisu „Vlast u zemlji u rukama je jedne osobe koja vlada uz pomoć policije i tajnih službi. Građani potvrđuju svoju ljubav i vjernost vođi tako što javno pjevaju pjesme njemu u čast.“ prepoznao je diktatorsku vlast, dok ih je čak 25,7% taj opis povezal o s demokracijom, 18,3% s monarhijom, a 8,2% s anarhijom.

Svaki drugi učenik (52%) točno određuje najvažniju ulogu civilnog društva kao zaštitu zajedničkih interesa, no oko jedne četvrtine (22,3%) misli da se najvažnija uloga civilnog društva svodi na sudjelovanje u radu vlade, 14,2% na osnivanje nevladinih organizacija u lokalnoj zajednici, a 11,5% najvažnijom ulogom civilnog društva smatra organiziranje prosvjeda protiv vlasti.

No manje od polovice učenika (45,2%) u opisu „Grupa studenata Fakulteta biologije i fizike, koji žive u zagađenom području, osnovala je organizaciju za zaštitu okoliša.“ točno je prepoznalo nevladinu organizaciju, 25,1% odabralo je odgovor najbliži točnome („grupa za samopomoć“), dok je 16,1% navelo da je u tom opisu riječ o sindikalnoj organizaciji ili profesionalnom udruženju (13,5%).

Usporedimo li rezultate početnog i završnog ispitivanja u ovoj skupini (tablica 16.), nameće se zaključak da eksperimentalna provedba KGOO-a učenike nije dovela do zadovoljavajuće razine poznavanja i razumijevanja pojmova demokracije, ljudskih prava, građanstva i srodnih pojmova, što je temelj razvoja učenika za aktivno građanstvo.

**Tablica 16. Udio učenika 7. i 8. razreda osnovne škole s točnim odgovorima na pitanja koja su bila izvrštena u početno i završno ispitivanje (%)**

Rbr.	Pitanja	Termin ispitivanja	
		Početno (IN) ispitivanje	Završno (FIN) ispitivanje
1.	Što je najvažnija uloga građanina u demokratskoj državi?	10,0	17,0
2.	Kad vlast djeluje u skladu sa zakonom pod tim ponajprije mislimo...?	44,2	37,1
3.	Izraz „podjela vlasti“ znači...?	44,4	54,9
4.	Što je najvažnija uloga vlade?	48,2	51,6
5.	Vladavina prava znači...?	56,3	54,2
6.	Što je glavna zadaća pučkog pravobranitelja?	49,4	52,1
7.	Ljudska prava građana država štiti...?	24,8	33,1
8.	Što je najvažnija uloga civilnog društva?	53,5	52,0
9.	Kakvo političko uređenje ima zemlja opisana u idućoj rečenici: „Vlast u zemlji u rukama je jedne osobe koja vlada uz pomoć policije i tajnih službi. Građani potvrđuju svoju ljubav i vjernost vođi tako što javno pjevaju pjesme njemu u čast.“	46,4	47,7
10.	Grupa studenata Fakulteta biologije i fizike, koji žive u zagađenom području, osnovala je organizaciju za zaštitu okoliša. Njihova organizacija je...?	36,1	45,2

Paradoksalno je da su rezultati učenika u tri od deset pitanja koja su postavljena i u početnom i u završnom ispitivanju na kraju godine bili nešto lošiji nego na početku. Riječ je o pitanjima koja se odnose na zakonito djelovanje vlasti, vladavinu prava i najvažniju ulogu civilnog društva. Međutim, ni u preostalih osam pitanja, kod kojih je uočen napredak, razlike između početnog i završnog ispitivanja nisu ohrabrujuće. Omjer točnih i netočnih odgovora za polovicu tih pitanja više je nego nezadovoljavajući. Samo je u četiri pitanja broj učenika s točnim odgovorima na kraju godine bio za 7 – 10% veći nego na početku.

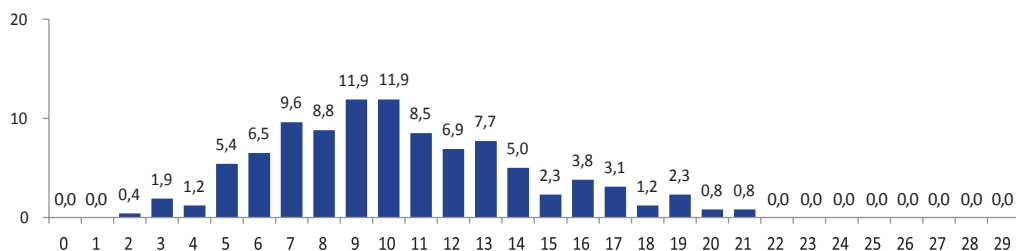
Prethodna analiza upućuje na zaključak kako nastava GOO-a u osnovnim školama tijekom školske godine 2012./2013. nije dovela do očekivanog ostvarenja ključnih ishoda KGOO-a. Ne može se naime smatrati uspjehom ako nakon godine dana nastave GOO-a primjerice više od 80% učenika završnih razreda osnovne škole ne zna koja je glavna uloga građanina u demokraciji, ako oko 70% ne može odrediti najvažniji instrument kojim država štiti prava svojih građana, ako oko polovice ne prepoznaje glavne grane vlasti u demokraciji, ne razumije načelo vladavine prava i ne prepoznaje ulogu vlade ili pučkog pravobranitelja te, konačno, ako četvrtina u opisu diktatorskog vođe vidi vođu demokratske zemlje.

### 1. i 2. razred srednje škole

Rezultati ispitivanja poznavanja nekih od najvažnijih pojmova iz područja GOO-a među učenicima 1. i 2. razreda srednje škole lošiji su od prethodne dvije dobne skupine. U početnom ispitivanju oni su od 20 pitanja i 29 mogućih bodova u prosjeku osvojili 10,33 boda (slika 30.). Između 2 i 10 bodova postiglo je 57,7% učenika, od 11 do 20 bodova 41,5% učenika, a samo su dva učenika imala 21 bod. Taj je rezultat za 8 bodova manji od mogućeg maksimalnog broja bodova.

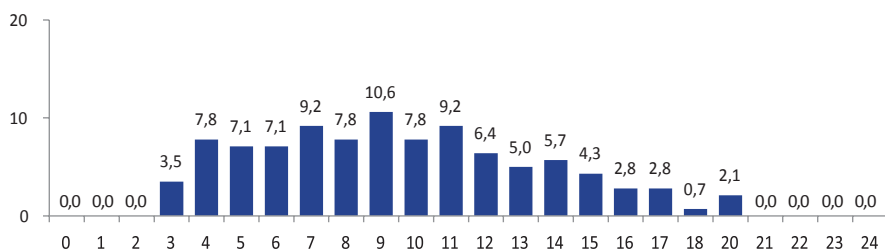
U početnom je ispitivanju većina učenika odgovorila točno samo na tri pitanja, pa su ona isključena iz završnog ispitivanja: „Što je bitna uloga civilnog društva?“ („zaštita zajedničkih interesa“, točno je odgovorilo 59% učenika); „Što znači da demokratska država mora jamčiti svima pravo na rad?“ („da svatko ima jednaku mogućnost dobiti posao“, točno je odgovorilo 68% učenika) i „Za svijet je Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima isto što je za Europu Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda.“ („da“, točno je odgovorilo 74% učenika). U završnom su upitniku izostala još dva pitanja zbog potrebe skraćivanja upitnika i ujednačavanja komponenata strukturalne dimenzije KGOO-a.

**Slika 30. Distribucija točnih odgovora učenika 1. i 2. razreda srednje škole u početnom ispitivanju (%)**



U završno je ispitivanje bilo uvršteno 15 pitanja s ukupno 24 boda. Učenici ove skupine u prosjeku su osvojili 9,55 bodova (slika 31.). Pregled distribucije točnih odgovora upućuje na veću raspršenost nego u početnom ispitivanju. Do 10 bodova dobilo je 61% učenika, a između 11 i 20 bodova preostalih 39% učenika. Samo je troje učenika osvojilo 20 bodova, što je ujedno i najveći broj osvojenih bodova u završnom ispitivanju.

**Slika 31. Distribucija točnih odgovora učenika 1. i 2. razreda srednje škole u završnom ispitivanju (%)**



Pregled rezultata završnog ispitivanja u ovoj skupini otkriva sljedeće učinke eksperimentalne provedbe KGOO-a:

- Nešto više od dvije petine učenika (44%) na pitanje „Što znači posjedovati građanske vrline?“ točno je odgovorilo da to znači brinuti se o interesima zajednice. Otprilike po jedna četvrtina taj je izraz netočno povezala s posjedovanjem građanskih prava i civiliziranim ponašanjem, a 6,9% s redovitim glasanjem na izborima.
- Tri petine učenika (60,3%) zna da izraz „demokratska vlast je ograničena“ znači da je vlast ograničena u svojem djelovanju, dok ih 17,4% taj izraz netočno povezuje s ograničenim teritorijem upravljanja, 16% s redovitim glasanjem, a 6,4% s ograničavanjem vlasti u trošenju javnih resursa.
- Manje od trećine (31,1%) učenika zna da je ustav temeljni dokument kojim se u demokratskoj državi ograničava djelovanje vlasti, nešto više (33,3%) netočno navodi da se ustavima prije svega osigurava demokratski razvoj zemlje, petina (19,6%) je uvjeren da se njime ponajprije propisuje ponašanje građana, a nevjerojatnih 16% smatra da ustav služi vlasti kako bi njime opravdavala svoje postupke.
- Iako je više od polovice (51,9%) učenika na pitanje „Što je najvažnija uloga vlade?“ odgovorilo točno („provođenje zakona“), trećina (32,4%) pogrešno navodi da vlada donosi zakone, 12,5% smatra da je zadatak vlade nadzor rada parlamenta, a 3,2% drži da vlada nadzire rad premijera.
- Da je pučki pravobranitelj institucija koju demokratsko društvo uspostavlja kako bi štitila građane od samovolje vlasti, zna nešto više od trećina učenika (35,9%). Ostali pogrešno odgovaraju da je to zadatak parlamenta (22,6%), odvjetničke komore (17,5%) ili policije (24%).
- Na važno pitanje o tome kako demokratska vlast najbolje štiti politička prava svojih građana na parlamentarnim izborima, točan odgovor („ne miješa se u izbore“) dalo je samo 17,9% učenika. Najveći broj (34,9%) netočno navodi da vlast najbolje štiti politička prava građana kad ih potiče da iziđu na izbore, 22% ih drži da vlast treba činiti upravo ono što ne smije – kontrolirati izborni proces, a 25,2% odgovara da u tu svrhu vlast treba samo osigurati sredstva za poštene kampanje.
- Manje od trećine (31,8%) učenika zna da su ljudska prava vjernika uređena Općom deklaracijom o ljudskim pravima; otprilike jednako toliko (31%) misli da su to Biblija ili Deklaracija o slobodi vjeroispovijesti (30%).
- Samo jedna trećina učenika (33%) je u opisu „Vlast u zemlji u rukama je jedne osobe koja vlada uz pomoć policije i tajnih službi. Građani potvrđuju svoju ljubav i vjernost vođi tako što javno pjevaju pjesme njemu u čast.“ prepoznala diktaturu. Neznatno manji broj (31,6%) u tome je pogrešno prepoznao demokraciju, 18,6% monarhiju, a 16,7% anarhiju.

- Izraz „naglasak na slobodi pojedinca“ nešto je više od polovice (53,4%) učenika ispravno povezalos s liberalizmom, a svaki četvrti (23,5%) s demokracijom, što je najbliže točnom odgovoru. Taj izraz ih 9,3% povezuje s totalitarizmom, 7,8% s federalizmom, a 5,9% s tiranijom. Da nepoznavanje značenja slobode pojedinca nije izuzetak, potvrđuju i odgovori o značenju drugih pojmova u ovom pitanju. Otprilike polovica (50,7%) učenika točno navodi da izraz „vladar iznad zakona“ opisuje tiraniju ili diktaturu, a 37,7% ih odrednicu „vlast koncentrirana u jednom vođi ili stranci“ ispravno povezuje s totalitarizmom. Istovremeno, jedna petina (18,4%) izraz „vladar iznad zakona“ povezuje s demokracijom i liberalizmom, s čime gotovo jednak broj (19,8%) povezuje i izraz „vlast koncentrirana u jednom vođi ili stranci“. Slijedom toga, nije iznenađenje da u izrazu „naglasak na sudjelovanju građana“ 19,1% učenika vidi tiraniju i totalitarizam, a 14,5% federaciju. Ipak, polovica (54,7%) učenika taj izraz ispravno povezuje s demokracijom, a 11,7% s liberalizmom, što je najbliže točnom odgovoru.
- Ni poznavanje pojmova koji određuju odnose između dominantne i manjinskih kultura, ili među kulturama uopće, ne ohrabruje. Već se u početnom ispitivanju pokazalo da rečenicu „Kad se u nekom društvu od manjine očekuje da prihvati kulturu dominantne grupe?“, samo 16,1% učenika povezuje s asimilacijom, a 50,8% s diskriminacijom, što je najbliže točnom odgovoru. U završnom je ispitivanju iskaz „Naša je kultura superiorna kulturi X.“ samo 21,1% učenika točno povezalos s etnocentrizmom. Za 27% njih favoriziranje vlastite kulture znak je ili nacionalizma, što je najbliže točnom odgovoru, ili pluralizma. Isti je iskaz njih 12,7% označilo kao rasizam, što je također odgovor blizak točnome, a 12,3% povezalos ga je s ksenofobijom. Nadalje, iskaz „Kultura X predstavlja prijetnju našoj kulturi.“ samo je 28,8% protumačilo kao ksenofobiju, a 27,8% kao rasizam, što se može smatrati odgovorom vrlo bliskim točnome. Preostali dio učenika taj je iskaz povezalos s nacionalizmom (20,5%), etnocentrizmom (15,6%) i pluralizmom (15,1%). Da su u ovom području odabrani pojmovi nepoznanica velikom broju učenika, najbolje se vidi po tome što ih je iskaz „Kultura X pridonosi našoj kulturi.“ tek nešto više od trećine (37,4%) točno povezalos s pluralizmom. Drugi učenici taj su iskaz razumjeli kao najbolji opis nacionalizma (26,2%), etnocentrizma (18,9%), ksenofobije (10,2%) i rasizma (7,3%).
- Slab rezultat dobiven je i u odgovoru na pitanje o tome što se može očekivati kad novinski magnat kupi velik broj tiskanih medija u nekoj zemlji. Najveći broj učenika (35%) pogrešno misli da tada vlast više nadzire sadržaj novinskih izdanja, petina (20,1%) kao posljedicu navodi povećanje broja reklama na novinskim stranicama, nešto manje od petine (19,2%) misli da tada novine pojeftinjuju, a samo jedna četvrtina (25,7%) odgovara točno da se tada smanjuje zastupljenost različitih stavova.
- Poznavanje važnih europskih i međunarodnih čimbenika koji izravno ili neizravno utječu na Hrvatsku i njezine građane više je nego skromno. Samo 24,4% učenika zna da je Europska konvencija za ljudska prava instrument, a Europski sud za ljudska prava tijelo Vijeća Europe. Otprilike jedna trećina tu konvenciju i taj sud (32,7%) pogrešno povezuje s Europskom unijom, gotovo jednak broj (29,5%) drži da pripadaju Europskoj udruzi za ljudska prava, a 13,4% Organizaciji za europsku sigurnost i suradnju. Što se potonje organizacije tiče, samo ih 27,7% kraticu te organizacije, OESS, određuje kao skraćenicu za organizaciju koja se bavi pitanjima sigurnosti i suradnje. Među učenicima koji su dali pogrešan odgovor najviše je onih koji su OESS povezali s razvojem (26%), razoružanjem (17,5%) i obrazovanjem, znanošću i kulturom (15,5%). Za kraticu UNESCO 41,5% učenika točno je odgovorilo (obrazovanje, znanost i kultura), no većina (48,2%) tu je organizaciju zamijenila s UNICEF-om i navela da se ona bavi zaštitom djece. MMF i razvoj povezalos je tek trećina učenika (33,7%), a WTO i trgovinu 53% učenika.

Usporedimo li rezultate ove skupine u početnom i završnom ispitivanju (tablica 17.), ponovno se nameće zaključak koji smo iznijeli za dvije skupine osnovnih škola, a to je da eksperimentalna provedba KGOO-a nije u zadovoljavajućoj mjeri ostvarila ishode u komponenti znanja i razumijevanja.

**Tablica 17. Udio učenika 1. i 2. razreda srednje škole s točnim odgovorima na pitanja koja su bila uvrštena u početno i završno ispitivanje (%)**

Rbr.	Pitanja	Termin ispitivanja	
		Početno (IN) ispitivanje	Završno (FIN) ispitivanje
1.	Kad za nekoga kažemo da posjeduje građanske vrline, što ponajprije mislimo pod tim?	48,5	44,0
2.	Što znači izraz „demokratska vlast je ograničena“?	47,6	60,3
3.	Koja je najvažnija uloga vlade?	50,0	51,9
4.	Koja demokratska institucija štiti građane od samovolje vlasti?	25,3	35,9
5.	Što je uloga ustava?	27,7	31,1
6.	Osim što su opći i regularni, koje su još dvije karakteristike demokratskih izbora najvažnije?	53,6	64,6
7.	a. Što od ponuđenoga odgovara izrazu: „naglasak na slobodi pojedinca“?	40,5	53,4
	b. Što od ponuđenoga odgovara izrazu: „vladar iznad zakona“?	43,7	50,7
	c. Što od ponuđenoga odgovara izrazu: „vlast koncentrirana u jednom vođi“?	27,0	37,7
	d. Što od ponuđenoga odgovara izrazu: „naglasak na sudjelovanju građana“?	47,6	54,7
8.	Na koji način demokratska vlast najbolje štiti politička prava svojih građana na izborima?	16,2	17,9
9.	Koje političko uređenje ima zemlja opisana u sljedećoj rečenici: „Vlast u zemlji u rukama je jedne osobe koja vlada uz pomoć policije i tajnih službi. Građani potvrđuju svoju ljubav i vjernost vođi tako što javno pjevaju pjesme njemu u čast.“	42,0	33,0
10.	Koji tip organizacije za zaštitu okoliša osniva grupa studenata Fakulteta biologije i fizike koji žive u zagađenom području?	40,0	51,6
11.	Što se može očekivati kad novinski magnat kupi velik broj manjih novina u nekoj zemlji?	28,7	25,7
12.	a. Što od ponuđenoga odgovara iskazu: „Naša je kultura superiorna kulturi X.“	20,1	21,1
	b. Što od ponuđenoga odgovara iskazu: „Kultura X predstavlja prijetnju našoj kulturi.“	22,6	28,8
	c. Što od ponuđenoga odgovara iskazu: „Kultura X nema pravih vrijednosti.“	31,9	27,6
	d. Što od ponuđenoga odgovara iskazu: „Kultura X pridonosi našoj kulturi.“	30,5	37,4
13.	Koji dokument određuje ljudska prava vjernika?	30,2	31,8
14.	Kome pripadaju Europska konvencija za ljudska prava i Europski sud za ljudska prava?	32,7	24,4
15.	Koja djelatnost stoji iza kratice OESS?	28,2	27,0
	Koja djelatnost stoji iza kratice UNESCO?	44,2	41,5
	Koja djelatnost stoji iza kratice WTO?	42,0	53,8
	Koja djelatnost stoji iza kratice MMF?	26,6	33,7

Iako je i među učenicima srednje škole zabilježen napredak u poznavanju i razumijevanju demokracije i srodnih pojmova, taj je napredak vrlo slab. Od ukupno 24 pitanja s potpitanjima, na sedam je u završnom ispitivanju točno odgovorio manji broj učenika nego u početnome. Međutim, ni u odnosu na preostalih 17 pitanja i potpitanja napredak nije osobit. Samo je u pet

pitanja broj učenika s točnim odgovorima na kraju godine bio za oko 10% veći nego na početku. Riječ je o pitanjima ljudsko-pravne i političke komponente strukturalne dimenzije KGOO-a koja su se odnosila na ograničenje djelovanja vlasti, karakteristike političkih izbora, doktrinu koja stavlja naglasak na slobodu pojedinca, naziv režima u kojemu je sva vlast koncentrirana u jednom vođi ili stranci i tipu organizacije za zaštitu okoliša koju osniva grupa studenata.

Zabrinjavajuće je da je od 24 pitanja i potpitanja u završnom ispitivanju na samo osam pitanja točno odgovorila natpolovična većina učenika. Ne može se zanemariti podatak da nakon godine dana nastave GOO-a između 60 i 70% učenika 1. i 2. razreda srednje škole ne zna, između ostaloga, da ustav ograničava djelovanje vlasti, da pučki pravobranitelj štiti građane od samovolje vlasti i da ljudska prava vjernika ne određuje Biblija nego Opća deklaracija o ljudskim pravima, da ih 75% ne zna da je monopol nad medijima protivan pluralizmu svjetonazora i interesa, da 48% ne zna da vlada provodi, a ne donosi zakone, odnosno nadzire rad parlamenta i da ih 40% ne razumije što znači ograničena vlast.

Nastava GOO-a nije zadovoljavajuće ostvarila niz ishoda u komponenti znanja i razumijevanja funkcionalne dimenzije KGOO-a, što potvrđuju i stavovi učenika. U sve tri dobne skupine velika većina ih je navela da su najmanje naučili o tome što je građanin i kako funkcionira demokratska vlast.

#### 4.1.7. Osvrt na nastavu građanskog odgoja i obrazovanja

Poznavanje i razumijevanje pojmova u GOO-u samo je jedna od tri komponente funkcionalne dimenzije postignuća predviđenih KGOO-om. Druge dvije su vještine i sposobnosti te vrijednosti i stavovi. Razvoj sve tri komponente ovisi o izboru nastavnih sadržaja, ali i o načinu na koji se poučava i uči.

U KGOO-u se traži da se uobičajene nastavne metode, kao što su predavanje učitelja te pitanja i odgovori, kombiniraju s iskustvenim, aktivnim, istraživačkim i kooperativnim metodama učenja i poučavanja. Time učenici, osim *znanja što*, stječu *znanje kako*, ali i *znanje zašto*. To razvija samostalno mišljenje i odlučivanje te racionalnu argumentaciju, ali i pridonosi razmjeni mišljenja, sagledavanju problema s više motrišta, poštivanju mišljenja drugoga i drugačijega te traženju zajedničkog rješenja za zajedničke probleme. U skladu s tim, u KGOO-u se traži da se učenje u školi ne samo obogati suradničkim učenjem i radom u učeničkim timovima nego i dopuni učenjem izvan škole, radom u zajednici za dobrobit drugih.

Za ispitivanje načina na koji se KGOO provodio u školama, sljedeća tri pitanja uvrštena su u završno ispitivanje (s peterostupanskom skalom, 1 = „nikada“; 2 = „jedanput“; 3 = „nekoliko puta“; 4 = „većinu puta“ i 5 = „svaki put“):

- Koliko ste često u nastavi GOO-a tijekom ove školske godine obrađivali nove teme koristeći se sljedećim oblicima rada? (Kao odgovor ponuđen je niz aktivnih i pasivnih metoda učenja i poučavanja.)
- Koliko ste često u nastavi GOO-a tijekom ove školske godine obrađivali teme koristeći se sljedećim izvorima učenja? (Kao odgovor ponuđen je niz uobičajenih i manje uobičajenih izvora učenja i poučavanja.)
- Koliko se često u nastavi GOO-a tijekom ove školske godine događalo...? (Kao odgovor ponuđen je niz tvrdnji kojima se operacionalizira usmjerenost nastave na učenika.)

Zbog važnosti učeničkih izbora kao sadržaja i metode učenja u ovom je dijelu učenicima postavljeno i pitanje o tome jesu li u nastavi GOO-a učili o pravilima izbora učenika za predsjednika razreda i predstavnika u vijeću učenika. Jednako tako, zbog važnosti učenja iz različitih izvora, postavljeno im je i pitanje o gostima u nastavi GOO-a te o razgovorima izvan škole o onome što uče u GOO-u.

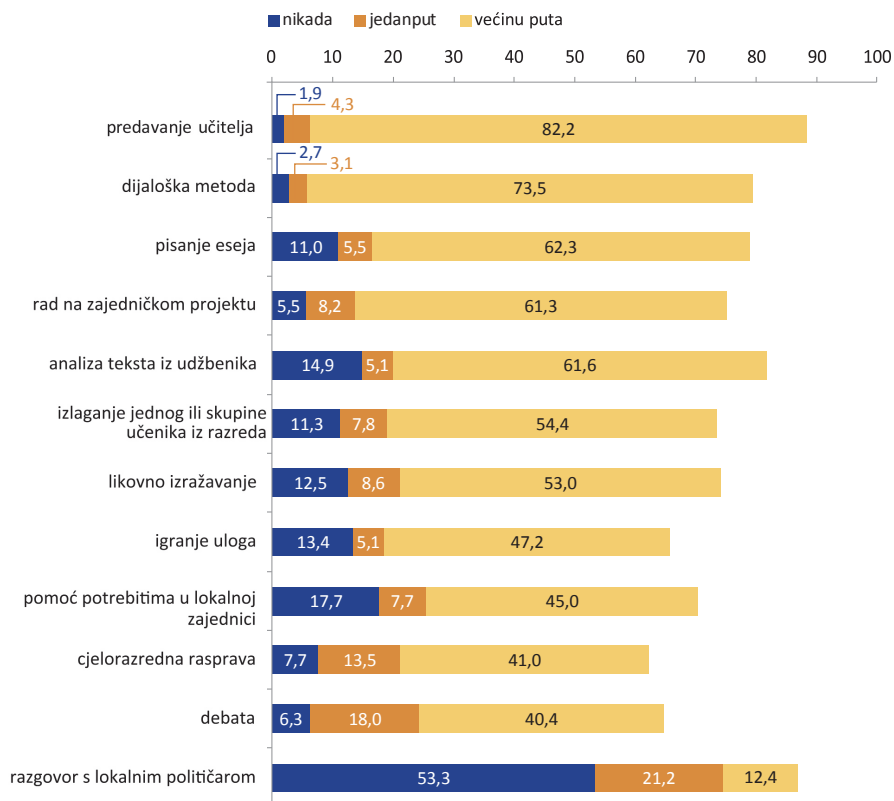
#### 4.1.7.1. Metode učenja i poučavanja

##### 4. razred osnovne škole

Odgovori učenika 4. razreda osnovne škole potvrđuju da su učitelji u nastavi GOO-a kombinirali različite metode učenja i poučavanja (slika 32.). Međutim, od 12 ponuđenih metoda najučestalije je bilo predavanje učitelja ( $M = 4,30$ ;  $SD = 0,967$ ), a potom metoda pitanja i odgovora ( $M = 4,04$ ;  $SD = 0,984$ ). Za prvu je metodu 82,2% učenika navelo da je u nastavi GOO-a korištena većinu puta, a za drugu njih 73,5%. Skupina metoda koja je u prosjeku korištena nešto rjeđe uključuje pisanje eseja ( $M = 3,71$ ;  $SD = 1,303$ ), rad na zajedničkom projektu ( $M = 3,70$ ;  $SD = 1,303$ ), analizu teksta iz udžbenika ( $M = 3,64$ ;  $SD = 1,405$ ), izlaganje jednoga ili više učenika ( $M = 3,50$ ;  $SD = 1,266$ ) i likovno izražavanje ( $M = 3,47$ ;  $SD = 1,315$ ). Po tim je metodama redovito učilo između 52 i 62% učenika. Neznatno rjeđe koristile su se metode igranja uloga i simulacije ( $M = 3,37$ ;  $SD = 1,256$ ), učenje kroz humanitarni rad u zajednici ( $M = 3,24$ ;  $SD = 1,361$ ), panel-rasprave ( $M = 3,24$ ;  $SD = 1,072$ ) i debate ( $M = 3,23$ ;  $SD = 1,085$ ). Često korištenje tih metoda potvrdilo je između 40 i 47% učenika. Iako je učestalost korištenja iskustvenih i interaktivnih metoda koje su važne u razvoju aktivnog i odgovornog građanstva zadovoljavajuća, otprilike jedna petina ispitanika nije imala priliku, ili je tu priliku imala samo jedanput, sudjelovati u raspravama, slušati izlaganja svojih vršnjaka, igrati uloge, pisati eseje, likovno se izražavati ili analizirati tekstove iz udžbenika u kojima se govori o građanstvu. Štoviše, otprilike ih jednak broj nije učio o građanstvu pružanjem pomoći potrebitima u mjestu stanovanja, a više od polovice nije imalo priliku razgovarati s lokalnim političarima.

Slika 32.

Koliko su često učenici 4. razreda osnovne škole u nastavi GOO-a učili kroz odabrane metode (%)



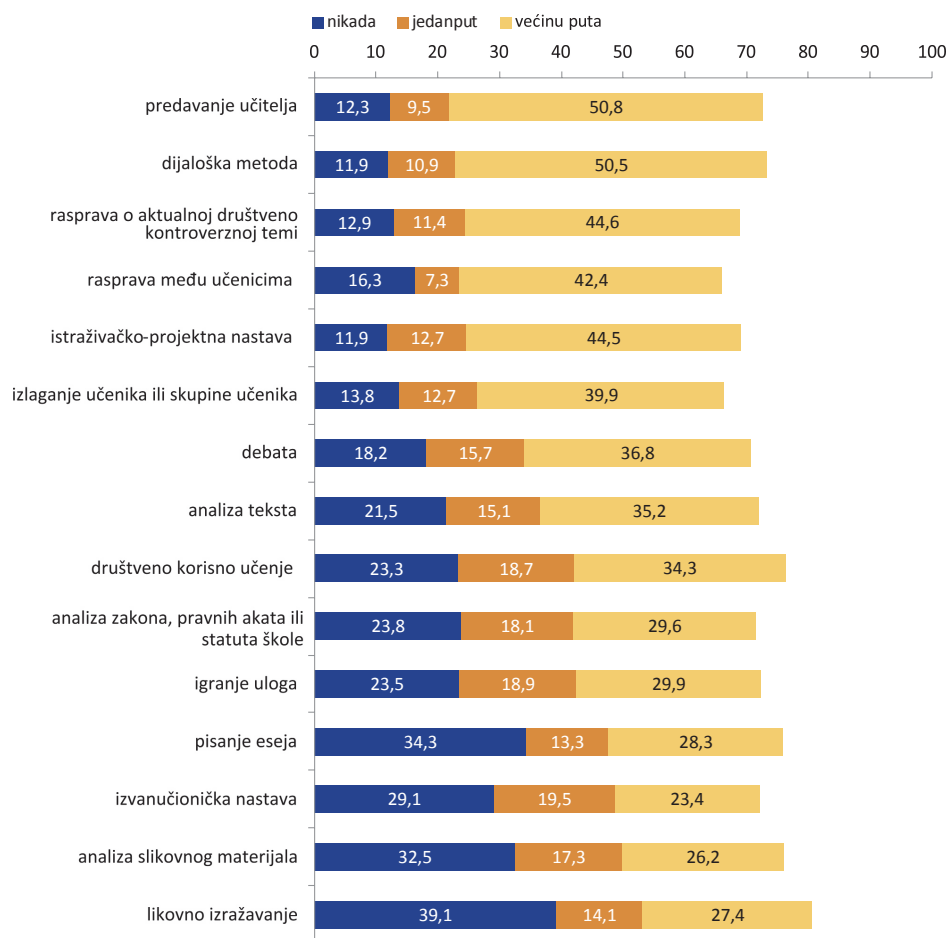
Prema odgovorima učenika, većina škola nije uključila pripreme za učeničke izbore kao temu GOO-a. Na pitanje o tome jesu li u nastavi GOO-a učili o pravilima učeničkih izbora, samo je 10,8% učenika odgovorilo potvrdno, dvije petine nije bilo sigurno da se ta tema obrađivala, a polovica je izrijekom izjavila da ona nije bila uključena u nastavu. Objašnjenje da su učenički izbori provedeni prije početka nastave GOO-a nije opravdanje jer nije nužno da rasprava o značenju izbora, kriterijima po kojima se bira i ishodima izbora prethodi samim izborima. Važno je potaknuti učenike na razmišljanje o svojim prijedlozima i odlukama, kako bi za njih bili spremni prihvatiti i svoju odgovornost, što se može učiniti bilo kada tijekom školske godine.

## 7. i 8. razred osnovne škole

U pitanju o načinu rada u nastavi GOO-a učenicima 7. i 8. razreda osnovne škole ponuđeno je 15 metoda. I ovdje (slika 33.) uočava se raznolikost načina na koji učenici stječu građanska znanja i vještine. Svaka se metoda u prosjeku koristila nekoliko puta tijekom školske godine, s tim da su predavanje učitelja ( $M = 3,39$ ;  $SD = 1,270$ ) i dijaloška metoda, koja se svodi na učiteljeva pitanja i učeničke odgovore ( $M = 3,37$ ;  $SD = 1,265$ ), dominirali i u ovoj skupini. Za te je metode polovica učenika izjavila da su tijekom godine korištene većinu puta.

Slika 33.

*Koliko su često učenici 7. i 8. razreda osnovne škole u nastavi GOO-a učili kroz odabrane metode (%)*





Na posljednja tri mjesta nalaze se metoda likovnog izražavanja ( $M = 2,47$ ;  $SD = 1,432$ ), metoda analize slikovnog materijala ( $M = 2,52\%$ ) i terenska nastava ( $M = 2,55$ ;  $SD = 1,298$ ). Po njima je redovito učila otprilike jedna četvrtina učenika. Za preostalih deset metoda 30 do 40% učenika navodi da su se koristile većinu puta tijekom godine. Iznenadjujuće, najbolji položaj među njima imaju rasprava o aktualnoj društveno kontroverznoj temi ( $M = 3,27$ ;  $SD = 1,260$ ), panel-rasprava ( $M = 3,20$ ;  $SD = 1,283$ ), istraživačko-projektna nastava ( $M = 3,13$ ;  $SD = 1,170$ ) i izlaganje jednog ili više učenika ( $M = 3,12$ ;  $SD = 1,204$ ).

Iako ti podaci govore o pomaku u načinu rada s učenicima završnih razreda osnovne škole u nastavi GOO-a, te promjene nisu zahvatile sve učenike. Tijekom školske godine u nastavi GOO-a dvije petine učenika nikad se nije likovno izražavalo, otprilike tri od deset nikad nije pisalo esej na temu građanstva, analiziralo odgovarajući slikovni materijal ili učilo kroz terensku nastavu, a jedna petina bila je lišena mogućnosti učenja metodama igranja uloga ili simulacije, debate, analize teksta ili pravnih dokumenata te društveno korisnog učenja u zajednici. Svaki šesti učenik ostao je prikraćen za učenje kroz raspravu, a otprilike svaki deseti za predavanje učitelja ili izlaganje drugih učenika o temama iz GOO-a, istraživački projekt ili raspravu o aktualnoj društveno kontroverznoj temi. Iako svaka metoda na svoj način pridonosi realizaciji ishoda KGOO-a, istraživačko-projektna nastava trebala bi biti okosnica takve nastave. Primjenom te metode učenicima se omogućuje da samostalno odabiru temu ili problem, pretražuju i analiziraju izvore te predlažu rješenja i izvještavaju o ishodima. Na taj se način objedinjuju analitičke, interaktivne, dijaloške, iskustvene i druge metode, čime se učinkovito pridonosi razvoju učenika kao informiranog, aktivnog i odgovornoga građanina.

Ni u ovoj dobnoj skupini nisu bili iskorišteni sadržajni i metodički potencijali izbora za predsjednika razreda i predstavnika u vijeću učenika kroz koje se učenici izravno pripremaju za političku komponentu građanstva. Iznenadjujući je podatak da više od trećine učenika završnih razreda osnovne škole nije znalo ili nije bilo sigurno je li ta tema bila uključena u nastavu GOO-a.

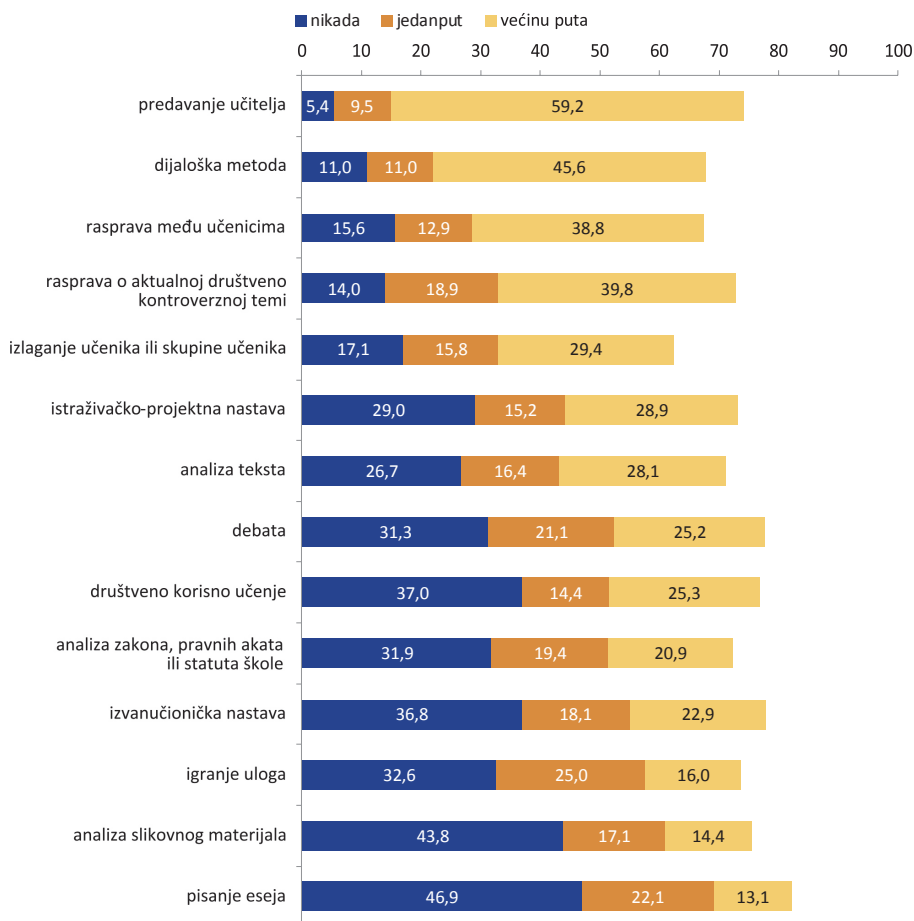
## **1. i 2. razred srednje škole**

U srednjim se školama u nastavi GOO-a koristilo svih 14 odabranih metoda učenja (slika 34.). Na vrh su i u ovoj dobnoj skupini smještene dvije metode: predavanje učitelja ( $M = 3,66$ ;  $SD = 1,138$ ), što je potvrdilo gotovo tri petine učenika, i metoda pitanja i odgovora, što je potvrdilo 45% učenika. Najrjeđe korištene metode bile su pisanje eseja ( $M = 2,03$ ;  $SD = 1,207$ ), analiza slikovnog materijala ( $M = 2,14$ ;  $SD = 1,207$ ), igranje uloga ili simulacija situacije ( $M = 2,30$ ;  $SD = 1,165$ ), terenska nastava ( $M = 2,39$ ;  $SD = 1,323$ ) i analiza pravnih dokumenata ( $M = 2,44$ ;  $SD = 1,250$ ). Preostalih osam metoda smjestilo se negdje u sredini. Dvije od njih su tijekom školske godine korištene u prosjeku nekoliko puta, a riječ je o panel-raspravi ( $M = 3,12$ ;  $SD = 1,285$ ) i raspravi o aktualnoj društveno kontroverznoj temi ( $M = 3,06$ ;  $SD = 1,238$ ). Izlaganje jednoga ili više učenika ( $M = 2,92$ ;  $SD = 1,238$ ), istraživačko-projektnu nastavu ( $M = 2,67$ ;  $SD = 1,354$ ) i analizu teksta ( $M = 2,66$ ;  $SD = 1,288$ ) kao čest oblik učenja navelo je troje od deset učenika, a debatu ( $M = 2,49$ ;  $SD = 1,300$ ) i društveno korisno učenje ( $M = 2,47$ ;  $SD = 1,375$ ) otprilike jedna četvrtina.

Iako je ohrabrujuće da su se ishodi KGOO-a u nastavi srednjih škola ostvarivali uz korištenje različitih interaktivnih, suradničkih, iskustvenih, istraživačkih i društveno-angažiranih metoda učenja, porazno je da njihova primjena nije bila općeprihvaćena. Primjerice, za razliku od dvije petine učenika koji su na te načine učili vrlo često, njih 7% nijednom nije sudjelovalo u raspravi o nekoj temi u području građanstva ili aktualnoj društveno kontroverznoj temi, niti je imalo priliku čuti izlaganja učenika iz drugih razreda na temu iz GOO-a. Između jedne četvrtine i jedne trećine učenika nikada nije sudjelovalo u istraživačkim projektima, simulaciji nekog događaja ili igranju uloga, debati, analizi teksta i analizi zakona, a još manje ih je učilo o građanstvu analizirajući slikovni materijal, pišući esej na temu građanstva, sudjelujući u terenskoj nastavi ili pomažući potrebitima u lokalnoj zajednici.

Slika 34.

Koliko su često učenici 1. i 2. razreda srednje škole u nastavi GOO-a učili kroz odabrane metode (%)



Iz toga slijedi da dio učitelja nije iskoristio potencijale aktivnih metoda učenja koje se zagovaraju KGOO-om, osobito debatu, projektnu nastavu i društveno korisno učenje, kroz koje učenici provjeravaju važna građanska znanja i vještine te učvršćuju obrasce demokratskog ponašanja. Štoviše, ponegdje su bili zanemareni i učenički izbori kao tema GOO-a. Uključivanje te teme potvrdila je samo jedna četvrtina učenika, za razliku od dvije petine onih koji su tvrdili suprotno ili se nisu mogli prisjetiti jesu li se njome bavili u nastavi GOO-a.

Slijede komentari učenika o načinima rada u nastavi GOO-a:

MESSI: *Meni je bilo tak' fora dok smo na hrvatskom s lektinom povezivali građanski odgoj. Na primjer, s lektinom „Duga“ smo povezivali muško-ženske odnose, kako je to danas, kako je bilo nekad. Recimo, dok smo imali „Ratni dnevnik“, pa smo onda govorili o dječjim pravima, da su neka djeca zakinuta za ta prava, pa onda smo davali prijedloge kako bi bilo, znači, da se to poboljša. (OŠ, 7. raz.)*

ALAN: *Pa meni je možda osobno najzanimljivija tema bila istraživati o Europi i Europskoj Uniji (...). Zato što svugdje smo išli (...), na puno različitih mjesta, u Caritasu smo se puno toga naučili pomagati djeci... (OŠ, 4. raz.)*

BUBA: *Dakle, meni je najzanimljivija tema bila, zapravo, rješavanje zajedničkih problema, zato što jedino u tome svi postaju aktivni (...) Naš razred jako voli debatirati i zato nam je bilo najzanimljivije to, jer stalno neki problemi raspravljamo i onda, ono, možemo nametnut svoje mišljenje nekom. (OŠ, 6. raz.)*

TIMEK: *Pa meni su bile najbolje dok smo učili dječja prava i dužnosti, zato jer smo o tome imali najviše raspravljanja, najviše razgovora, najviše razmišljanja, najviše promjena kakve bismo mi htjeli, to mi je ujedno bila i najzanimljivija tema... (OŠ, 4. raz.)*

PETA: *Ja mislim da smo svi zadovoljniji s radom u skupini, dok radimo nešto u grupi nego dok radimo nešto svatko zasebno, dok svatko diže ruku i sam s nastavnikom razgovara, jer se mi u skupini možemo međusobno kontaktirati, promišljati o tome, komentirati te stvari, a ovako to ne možemo. (OŠ, 7. raz.)*

ĐOGOS: *Način rada svakako je drugačiji jer se puno priča na satu i nije pisanje obavezno što je nekim učenicima vrlo zabavno. Blizak si više nekako u razgovoru nego u pisanju. (OŠ, 7. raz.)*

MIMI: *Znam da postoji još jedan način nasilja. Znači (...), dok smo prošle godine u trećem razredu išli na jedan sat informatike, onda nismo učili neke stvari vezane za kompjuter, nego nam je učiteljica iz informatike (kad su radili GOO) objasnila da bi nas netko mogao isto zlostavljati preko interneta, preko nekakvog Facebooka, Twittera, foruma itd. Tako da smo nešto iz toga naučili da bi se znali na vrijeme zaštititi od takvih nekakvih ljudi. (OŠ, 4. raz.)*

LENA: *Na primjer, kada radimo u grupama, profesor zna donijeti papire i svaka grupa dobije različitu temu. Onda dobijemo pitanja na koja trebamo odgovoriti i onda to sve zajedno, nakon par minuta što to obradimo u svojoj grupi, predstavljamo pred razredom i govorimo svoje mišljenje o toj temi. (SŠ, 1. raz.)*

LANKA: *Tako smo sada na građanskom... projektom danu... imali građanski odgoj i radionice. Radili smo o sukobima, kako rješavati sukobe mirnim putem, radili smo... obrađivali nekakve priče. Knjižničarka nam je pripremila neke crtiče i to... što smijemo, što ne smijemo, kako se izboriti za svoja prava i tako. (OŠ, 4. raz.)*

VIKTOR: *Često prezentiram svoju grupu pred razredom i učim argumentirati s profesorom, jačam svoj vokabular i to mi se sviđa. (SŠ, 1. raz.)*

U vezi s načinima rada, zanimljiva su i mišljenja učenika o GOO-u u odnosu na druge predmete:

SARA: *Bolji je zato što dobivamo dojam da nam je profesor prijatelj. Kad su strogi prema nama i kad je sve službeno, strogo, onda sam predmet ne volimo i nemamo želju za učenjem.* (SŠ, 1. raz.)

VIKTOR: *Na satu je vrlo ležerno i opuštano. Uglavnom radimo u grupama, radimo neke radionice, rješavamo probleme koji su zahvatili građane i njihove zajednice, ne moramo puno učiti i po tome je predmet bolji od ostalih.* (SŠ, 1. raz.)

POVRO: *To je predmet, ali k'o igra. Nije sad to kao hrvatski da učiš se imenice i to, nego kao igra. Radiš projekte i učiš kakav građanin moraš biti.* (OŠ, 2. raz.)

TINČEK: *Znači, to nije predmet koji bi se trebao (...) štrebati nego to se treba s razumijevanjem baš učiti.* (OŠ, 6. raz.)

NALI: *Građanski se ne može naučiti skroz štrebanjem. Jednostavno se ne može. Moraš doći i to proživjet, da bi znao što se treba raditi u kojoj situaciji.* (OŠ, 4. raz.)

SMOKI: *Mi smo na građanskom odgoju radili dosta puno stvari i ja sam zaključio da je razlika u tome što mi sami zaključujemo i ipak si možemo malo više mašte dati nego u ovim ostalim predmetima. Crtamo, a kad smo radili o šumama, pogledali smo crtani film i onda smo i pisali i crtali, i ja mislim da je razlika u tome.* (OŠ, 2. raz.)

HELE: *Ja mislim da je na građanskom veća prilika da netko iskaže svoje mišljenje, jer na satu većinu puta kad kažeš svoje mišljenje, će se smatrati krivim i dobit ćeš lošu ocjenu, a na građanskom je baš bit toga da se čuju različita mišljenja, različita stajališta (...) na neki slučaj ili događaj.* (OŠ, 8. raz.)

HELE: *Mislim da je puno bolje na građanskom i, općenito, raditi s drugim ljudima, jer nije kao neki drugi sat, da samo sjediš i pišeš, jer tu nema ničega... Sjediš kao neki robot i prepisuješ s ploče ili čitaš iz knjige, zapisuješ nešto i tu nema nikakvog poticaja, ništa... Većini učenika dosadi nakon nekog vremena i onda im se više ništa ne da, pospani su ... Ali kad imaš priliku razgovarati o nečemu (...), stvarno možeš upoznat nečije mišljenje, nečiji stav prema tome.* (OŠ, 8. raz.)

BUBI: *Pa razlike su vrlo velike zato što na drugim predmetima obično učimo nekakvu teoriju, ovdje je više praksa, ovdje više i vježbamo zapravo i ne zapisujemo toliko u bilježnice, ne znam, bar na mojim satovima mi ne zapisujemo i više razgovaramo, i zato mislim da je važnije razgovarati nego toliko zapisivati.* (OŠ, 6. raz.)

ENA: *Ja mislim da ima razlike zato jer se na građanskom odgoju učimo kako iznesti svoje mišljenje, a na ostalim predmetima ne.* (OŠ, 7. raz.)

ALAN: (...) *Velike su razlike. Učitelji su malo blaži prema nama, dosadne teme skraćujemo, a zanimljive radimo opširnije... Pa puno projekata svake godine imamo, istražujemo, ne sjedimo samo u učionicama (...).* (OŠ, 4. raz.)

FUKSY : *Zanimljiv je. Nema ocjenjivanja, možemo sudjelovat svi (...), naučimo puno, a na drugim satima ne naučimo baš.* (OŠ, 8. raz.)

DOKY : *Više smo opušteniji, nema te napetosti. Možemo slobodno razgovarat i ne trebamo se ničeg sramit, možemo reći što god hoćemo.* (OŠ, 8. raz.)

DORA: *Pa mi to jedino radimo tak na građanskom odgoju, i to je jednom u dva tjedna, mislim, imamo dva sata, ali nigdje baš tako u grupama ne radimo i ne iznosimo svoja mišljenja kao na građanskom.* (SŠ, 1. raz.)

STIPE: *Po mnogo čemu je građanski odgoj različit od ostalih predmeta, (...) po odnosu s profesorom, po načinu ocjenjivanja, po načinu rada, znači sve je drugačije nego na ostalim predmetima. Predmet je jako opušten, nema (...) napetosti (...), profesor uvažava svačije mišljenje, i (...) to je to. (SŠ, 1. raz.)*

DEA: *Pa mislim da je predmet puno opušteniji od ostalih predmeta, zbog toga što je profesor isto opušteniji prema nama (...), lijepa je atmosfera i možemo reći svoje mišljenje i nitko nas neće, znači, ocijenit lošom ocjenom zbog našeg mišljenja (...). Znači, ne trebamo štrebati nešto i možemo sve iz primjera zaključiti, ne treba se baš, ono, pretjerano učiti (...), kad nas profesor nešto pita mi to sve možemo iz našeg života reći, iz nekakvih primjera. (SŠ, 1. raz.)*

LEA: *Pa, znači, građanski odgoj se jako razlikuje od ostalih predmeta, jer jako mali broj profesora zapravo radi na taj način da mi raspravljamo, da možemo reći svoje mišljenje (...). Mi u svojim stručnim predmetima ne možemo reći "Ja mislim to je tako, to je onako", jer moramo učiti onako kako je, a u građanskome odgoju (...) profesor ima drugačiji pristup prema nama, stvarno uvažava svako mišljenje i atmosfera je drugačija nego na drugim predmetima i stvarno je ugodno raditi. (SŠ, 1. raz.)*

DORA: *Ja isto mislim da je na građanskom puno drukčije nego na ostalim satovima i da je puno opuštenija atmosfera, da možemo svoje mišljenje bez ikakvog straha reći i (...) ne moramo učiti definicije onako kako striktno piše, držat se toga, nego možemo (reći) svoje mišljenje (...) na primjerima (...) i na različite načine, a bez da učimo te definicije (...). (SŠ, 1. raz.)*

DINJA: *Pa predmet se jako razlikuje od drugih zato što radimo u grupama, što na drugim satovima ne radimo, možemo javno raspravljati u razredu, možemo nekad biti malo glasniji, mislim da možemo, ovaj, reći svoje mišljenje da nas svi čuju, profesor (...) se (...) prijateljski (...) odnosi prema nama, uvažava naše mišljenje ... (SŠ, 1. raz.)*

MOZAK: *Pa razlika (...) je u tome što u satovima i predmetima gdje (je) građanski odgoj više uključen, je također interaktivniji sadržaj i učenici lakše uče to gradivo. (OŠ, 5. raz.)*

BUBA: *Razlikuje se u tome što se zapravo okrećemo čovjeku i njegovoj zajednici, i to mi je drago da zapravo malo gledamo na našu okolinu. (OŠ, 6. raz.)*

DODO: *Nema nikakve razlike, sve ono kaj dobijemo (...) moramo naučiti, nabubati, i to sve profesoru opet pri odgovaranju ispričat. (SŠ, 1. raz.)*

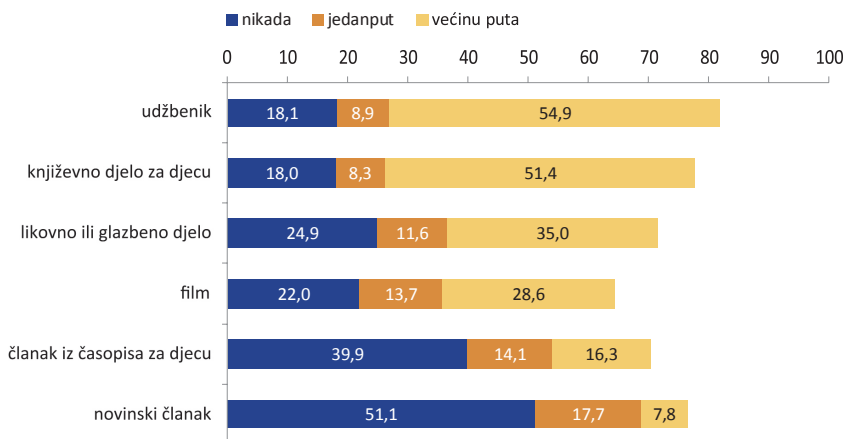
#### 4.1.7.2. Izvori za učenje

#### 4. razred osnovne škole

Nastava GOO-a se u 4. razredu osnovne škole ostvarivala uz korištenje različitih izvora za učenje i poučavanje (slika 35.). Mnogi se učitelji nisu oslanjali samo na udžbenike iz postojećih predmeta, iako su udžbenici u prosjeku najčešće korišteni ( $M = 3,47$ ;  $SD = 1,505$ ), a potom književna djela za djecu ( $M = 3,27$ ;  $SD = 1,355$ ). To je potvrdilo više od polovice učenika. Likovna i glazbena djela korištena su rjeđe ( $M = 2,89$ ;  $SD = 1,387$ ), što vrijedi i za film ( $M = 2,83$ ;  $SD = 1,204$ ). Na tim je izvorima redovito učilo otprilike troje od deset učenika. Preostali izvori bili su više iznimka nego pravilo. Riječ je o odgovarajućim člancima iz časopisa za djecu ( $M = 2,28$ ;  $SD = 1,250$ ), osobito o člancima iz dnevnih ili tjednih novina ( $M = 1,90$ ;  $SD = 1,084$ ). Polovica učenika nikada nije učila o građanstvu analizirajući novinski članak, a dvije petine u tu svrhu nije se služilo člankom iz časopisa za djecu.

Slika 35.

Koliko su često učenici 4. razreda osnovne škole u nastavi GOO-a učili iz odabranih izvora (%)



Pohvalno je da su mnogi učitelji ostvarivali nastavu GOO-a u suradnji s drugim djelatnicima škole, a ponekad i s predstavnicima lokalne zajednice. Sedam od deset učenika 4. razreda u nastavi GOO-a s poučavali su i drugi učitelji, a više od polovice ih je imalo priliku čuti djelatnike stručne službe škole. Otprilike petina učenika izjavila je da su na satu GOO-a kao predavače imali roditelje, učenike iz drugih ili viših razreda i predstavnike organizacija civilnog društva. S druge strane, 13,6% učenika nije imalo takvih iskustava.

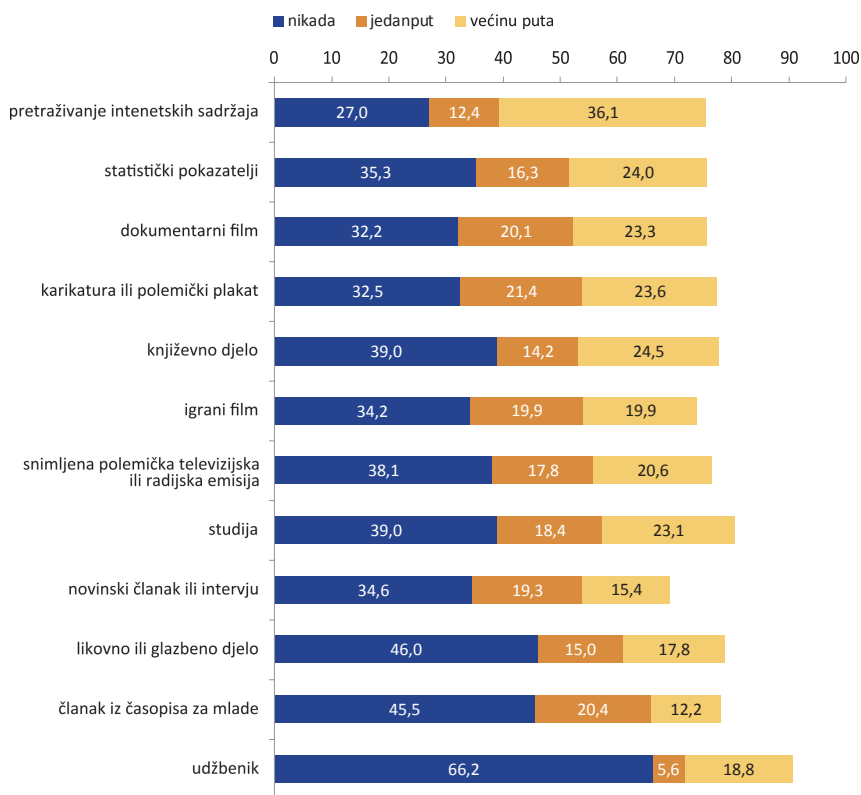
Većina učenika je izvan škole razgovarala o temama koje su obrađivali u GOO-u, i to ponajprije s roditeljima (65,1%). Manji broj ih je razmjenjivao znanja stečena u školi s prijateljima (37,7%), bratom/braćom i sestrom/sestrama (14,2%) te drugom rodbinom (13,5%). Jedna petina učenika pak o tome ni s kim nije razgovarala izvan škole.

#### 7. i 8. razred osnovne škole

Odgovori učenika 7. i 8. razreda osnovne škole o korištenim izvorima učenja i poučavanja u nastavi GOO-a (slika 36.) govore o tome da su veliku većinu od ukupno 12 ponuđenih izvora škole zapostavile.

Slika 36.

*Koliko su često učenici 7. i 8. razreda osnovne škole u nastavi GOO-a učili iz odabranih izvora (%)*



U prosjeku su se učenici iz ove dobne skupine najčešće koristili internetom ( $M = 2,83$ ;  $SD = 1,395$ ), pri čemu ih je oko dvije petine na taj način učilo većinu puta. Potom slijede statistički pokazatelji ( $M = 2,46$ ;  $SD = 1,345$ ), dokumentarni film ( $M = 2,46$ ;  $SD = 1,283$ ), karikatura ili polemički plakat ( $M = 2,45$ ;  $SD = 1,300$ ) i književno djelo ( $M = 2,40$ ;  $SD = 1,352$ ), koje često konzultira tek jedna četvrtina učenika. Iznimka su i igrani filmovi ( $M = 2,38$ ;  $SD = 1,251$ ), snimljene polemičke televizijske ili radijske emisije ( $M = 2,34$ ;  $SD = 1,305$ ) te istraživačke i druge studije ( $M = 2,33$ ;  $SD = 1,329$ ), novinski članci i intervjui ( $M = 2,32$ ;  $SD = 1,192$ ), likovna i glazbena djela ( $M = 2,20$ ;  $SD = 1,192$ ), ali i članak iz časopisa za mlade ( $M = 2,06$ ;  $SD = 1,196$ ), kojima se služi tek petina ili manje od petine učenika.

Manje od jedne petine učenika oslanjalo se na udžbenike iz postojećih nastavnih predmeta ( $M = 1,91$ ;  $SD = 1,430$ ), što je razumljivo s obzirom na to da se u njima tema građanstva rijetko obrađuje, a da posebnih udžbenika za GOO još nema. Međutim, taj nedostatak nije kompenziran neformalnim izvorima učenja, kao što su članci ili intervjui iz dnevnih i tjednih novina, književna, likovna ili glazbena djela, igrani filmovi i statistički pokazatelji. Osobito su zanemareni članci iz časopisa za mlade koji su važan izvor informacija za učenike ove dobi. Za GOO još nema odgovarajućih udžbenika, no i kad se pojave, učitelji će samostalno određivati konkretne nastavne aktivnosti i birati izvore učenja i poučavanja ovisno o tome koje ishode u okviru KGOO-a žele ostvariti.

U tom kontekstu važan je podatak da je dio učitelja ostvarivao GOO u suradnji s drugim djelatnicima škole i vanjskim gostima. Prema odgovorima učenika, u nastavi su najčešće sudjelovali drugi učitelji (40,3%), djelatnici stručne službe škole (35,5%), učenici iz drugih razreda (19,9%) i predstavnici udruga mladih i za mlade te drugih lokalnih civilnih organizacija (20,1%). Sudjelovanje roditelja bilo je zanemarivo (6%), kao i predstavnika lokalnih vjerskih institucija (2,5%) i drugih lokalnih aktera. S obzirom na to da KGOO preporučuje suradnju s odgovarajućim izvanškolskim akterima, važno je napomenuti da četiri petine učenika nije imalo prilike čuti predstavnike civilnog društva i da je tri od deset učenika pohađalo nastavu GOO-a u kojoj nije ostvarena nikakva vanjska suradnja.

Nadalje, oko tri petine učenika nije podijelilo iskustva iz nastave GOO-a ni s kim izvan škole. Nešto više od dvije petine (43,8%) o tome je razgovaralo s roditeljima, jedna petina (21,9) s prijateljima, a rijetki su za sugovornike imali braću i sestre (8,3%) ili prijatelje (6,3%).

## **1. i 2. razred srednje škole**

Slikom 37. prikazana je učestalost korištenja izvora za učenje i poučavanje u nastavi GOO-a u srednjim školama. Podaci su i ovdje nepovoljni za svih 11 ponuđenih izvora. Iako se novinski članak ili intervju nalazi na vrhu ( $M = 2,17$ ;  $SD = 1,179$ ), a slijedi ga dokumentarni film ( $M = 2,03$ ;  $SD = 1,176$ ), korištenje jednog i drugog izvora daleko je od zadovoljavajućeg. Na temelju novinskog članka ili intervjua samo je 13,9% učenika imalo prilike učiti većinu puta tijekom nastave GOO-a, za razliku od njih 41% kojima takva prilika uopće nije dana. Kad je riječ o dokumentarnom filmu, situacija je još poraznija – 45,6% učenika na taj način nije nijednom učilo o građanstvu. Još se rjeđe spominje korištenje izvora koji su osobito atraktivni učenicima ove dobi, kao što su književno djelo ( $M = 1,84$ ;  $SD = 1,157$ ), igrani film ( $M = 1,81$ ;  $SD = 1,125$ ), presnimljena polemička televizijska ili radijska emisija ( $M = 1,79$ ;  $SD = 1,087$ ), statistički pokazatelji ( $M = 1,75$ ;  $SD = 1,78$ ), karikatura ili polemički plakat ( $M = 1,72$ ;  $SD = 1,037$ ) te istraživačke i druge studije o stanju ljudskih prava ( $M = 1,72$ ;  $SD = 1,039$ ). Sasvim su, kao izvor učenja, zanemareni članci iz časopisa za mlade ( $M = 1,61$ ;  $SD = 0,935$ ) te likovna i glazbena djela ( $M = 1,55$ ;  $SD = 1,019$ ), kojima se natpolovična većina učenika nikada nije koristila.

Izrazito rijetko korištenje udžbenika kao izvora učenja u GOO-u je, kao i u mlađim skupinama, posljedica toga što odgovarajući udžbenici još nisu pripremljeni. Slijedom toga pretpostavljalo se da će se učitelji u GOO-u više koristiti drugim izvorima učenja koji im stoje na raspolaganju i od kojih su mnogi za ovu dob čak i primjereniji od udžbenika. Nažalost, potencijali mnogih izvora za učenje tijekom provedbe KGOO-a rijetko su iskorištavani.

Na pitanje o gostima predavačima u nastavi GOO-a, odgovorilo je manje od polovice ispitanika, od kojih je relativno velik broj potvrdio gostovanje djelatnika stručne službe škole (48,7%), drugih učitelja (42,7%), učenika viših razreda (16,7%) te predstavnika udruga mladih i za mlade, predstavnika drugih lokalnih civilnih organizacija i lokalnih vlasti (po 17,3%). Zanemariv broj naveo je roditelje i predstavnike vjerskih institucija, a tri od deset učenika izjavilo je da u nastavi GOO-a nije bilo gostiju.

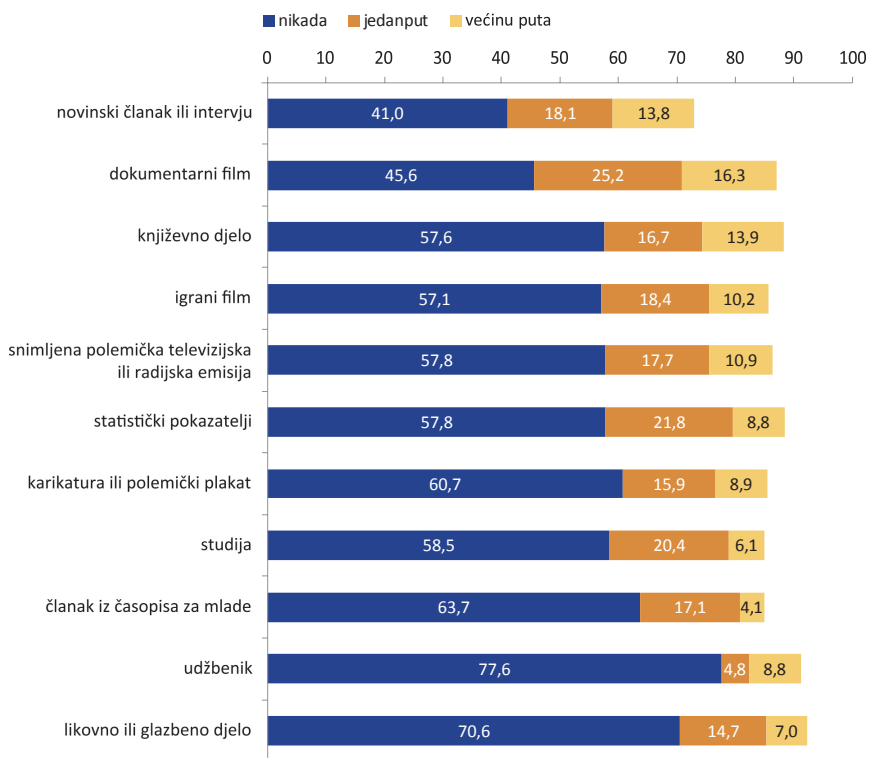
Na pitanje o tome jesu li o temama iz GOO-a razgovarali izvan škole, odgovorila je samo polovica učenika. Od tog broja svaki drugi ni s kim nije razgovarao izvan škole, a 37,8% navelo je roditelje, 24% prijatelje, 12,3% braću i sestre, a 8,3% drugu rodbinu. Nekoliko učenika podijelilo je informacije o GOO-u s nekom drugom osobom.

U javnim se raspravama o uvođenju GOO-a u odgojno-obrazovni sustav često navodi da se sadržaji obuhvaćeni KGOO-om već obrađuju u školi. Istovremeno je nezanemariv broj učenika potvrdio da do početka eksperimentalne provedbe KGOO-a o građanstvu i srodnim pojmovima nije učio u školi. Novim istraživanjima je dakle potrebno preciznije utvrditi u kojim se predmetima obrađuju teme građanstva te koje metode i koji izvori se pri tome koriste.



Slika 37.

Koliko su često učenici 1. i 2. razreda srednje škole u nastavi GOO-a učili iz odabranih izvora (%)



\* \* \*

U nastavku teksta navodi se nekoliko komentara učenika o izvorima učenja u nastavi GOO-a, s naglaskom na korištenje udžbenika:

VUČKA: *U građanskom odgoju mi se sviđa to što nemamo knjigu da bubamo napamet definicije, nego kroz neke aktivnosti, igru, glumimo predstave. Profesorica to na drugi način objasni. Ne forsira nas da to moramo naučiti jer pišemo test, nego kroz zabavu naučimo što je bitno.* (OŠ, 8. raz.)

SMOKI: *(...) Nama se jako sviđa (...) to što mi nemamo udžbenike (...) nego mi sami zaključujemo i pričamo s učiteljicom, dajemo svoj prijedlog i onda to pišemo na papir. Da, i puno lakše zapamtimo ono što nije pisalo u knjizi nego smo mi sami zaključili.* (OŠ, 2. raz.)

ANIĆ: *Kada nastavnica objašnjava što treba, uvijek je to putem PowerPoint prezentacije koja je popraćena slikama i to nam nikad nije dosadno i puno je zanimljivije za učiti. A na drugim satima često je to sve suhoparno (...).* (OŠ, 7. raz.)

JELENA: *Nastavnica (nam je) pokušala putem filmova i raznih klipova pojasniti više oko te teme (...). Drugačije smo razmišljali prije tog filma ili klipa (...). I sve radimo kroz zabavu i kroz priču. I nema pogrešnih odgovora. I onda je, onako, sve zanimljivo i zabavno.* (OŠ, 7. raz.)

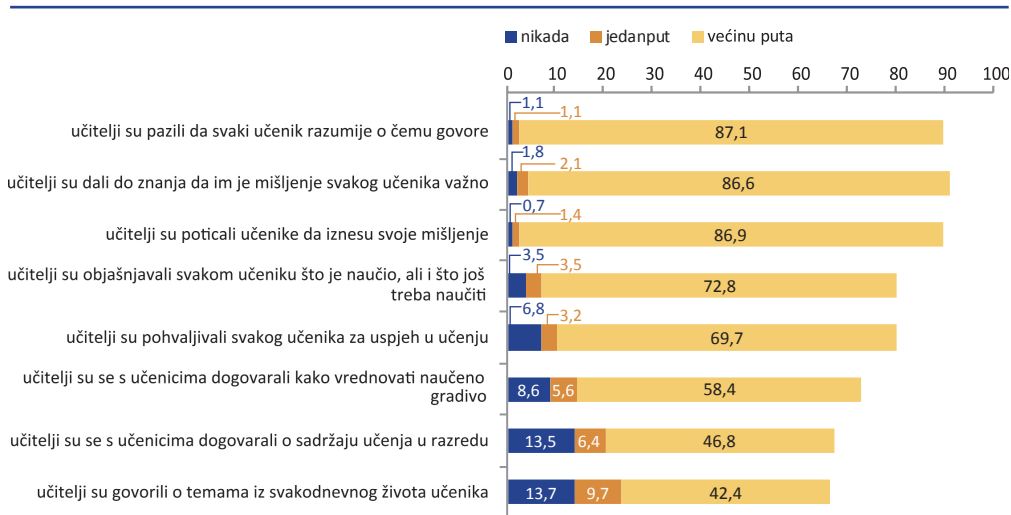
### 4.1.7.3. Usmjerenost nastave na učenika

Usmjerenosti nastave na učenika važan je segment praćenja provedbe svakog kurikuluma, osobito u području GOO-a. KGOO se temelji na shvaćanju da je učenik nositelj prava i odgovornosti u sklopu različitih zajednica, da su njegova prava i odgovornosti više ili manje pravno uređena i da se stoga njegov položaj u svakoj od tih zajednica može označiti kao položaj građanina. Slijedom toga, GOO ima smisla samo ako učeniku pomogne da sebe vidi i o sebi misli u kontekstu svojih prava, ali i odgovornosti koje iz tih prava proizlaze. Jedna od ključnih pretpostavki za postizanje tog cilja jest usmjerenost nastave GOO-a na učenika što, između ostaloga, uključuje otvaranje prostora za dijalog i dogovor između učitelja i učenika o sadržajima i načinima rada te o vrednovanju ishoda. To ne znači samo poticanje učenika na slobodno iznošenje svojih stavova nego, još važnije, uvažavanje stavova kao putokaza djelovanja. Takav način rada pridonosi razvoju učeničke odgovornosti i za izgovorenu riječ i za djelovanje koje bi iz nje trebalo proizići.

## 4. razred osnovne škole

Odgovori učenika iz najmlađe dobne skupine potvrđuju da je nastava GOO-a u prosjeku često bila usmjerena na učenike u pet od osam ispitanih komponenti (slika 38.). Učitelji su najčešće nastojali da učenici razumiju gradivo koje obrađuju ( $M = 4,45$ ;  $SD = 0,810$ ), davali im do znanja da im je njihovo mišljenje važno ( $M = 4,44$ ;  $SD = 0,882$ ) i tražili od njih da iznose svoja mišljenja ( $M = 4,41$ ;  $SD = 0,796$ ). Prisutnost triju navedenih komponenti u nastavi GOO-a potvrdilo je oko 87% učenika. Učitelji su nešto rjeđe pojašnjavali učenicima što su zadovoljavajuće naučili i što još trebaju naučiti ( $M = 4\%$ ;  $SD = 1,025$ ) i pojedinačno ih pohvaljivali za uspjeh u učenju ( $M = 3,86$ ;  $SD = 1,123$ ), a još rjeđe se s njima dogovarali kako vrednovati ono što su naučili ( $M = 3,56$ ;  $SD = 1,142$ ). Vrlo mali broj učenika bio je lišen informacija o tome koje gradivo su uspješno savladali, a koje im još ostaje za naučiti. Istovremeno je svaki deseti ili ostao bez pohvale za naučeno gradivo ili je bio pohvaljen samo jedanput tijekom školske godine. Otprilike svaki dvanaesti nikada nije imao prilike iznijeti svoje mišljenje kako vrednovati naučeno.

Slika 38. Koliko su u 4. razredu osnovne škole učitelji usmjerili nastavu GOO-a na učenika (%)



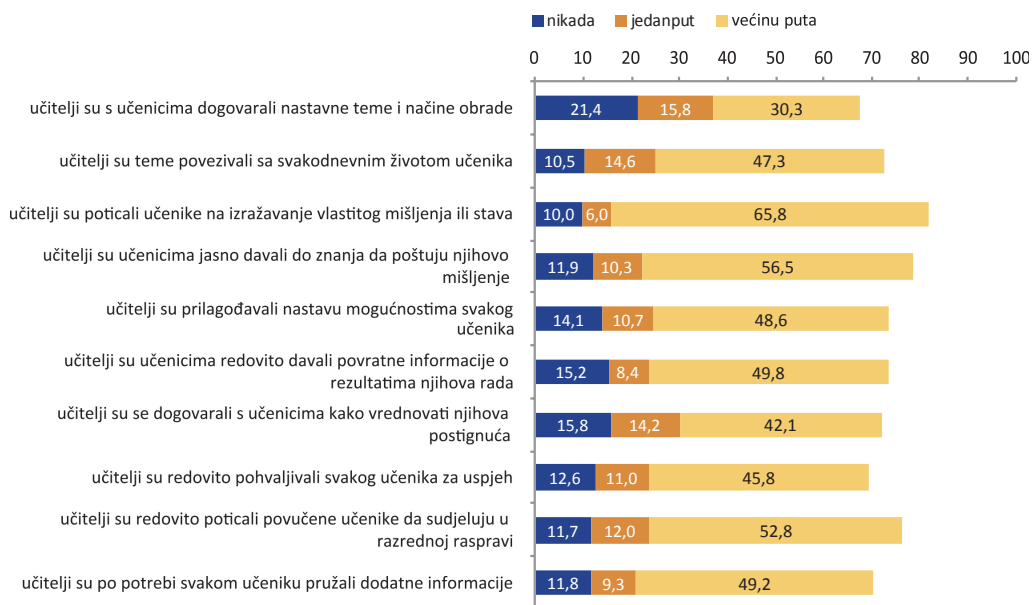
Komponenta dogovaranja o kriterijima vrednovanja neka je vrsta razdjelnice u usmjeravanju nastave GOO-a na učenika. Za razliku od redovite prakse provjeravanja razumljivosti obrađenoga gradiva i poticanja učenika na izražavanje mišljenja, učitelji se rijetko dogovaraju s najmlađom skupinom učenika o načinu vrednovanja njihova znanja, a još rjeđe o sadržaju učenja ( $M=3,27$ ;  $SD=1,183$ ). Najrjeđe su se paku GOO-u obrađivale teme iz svakodnevnog života ( $M=3,16$ ;  $SD=1,183$ ). Jedna petina učenika potvrdila je da se njihovi učitelji u nastavi GOO-a uopće nisu dogovarali s njima o tome što će učiti ili su to učinili samo jedanput tijekom školske godine. Istovremeno, jedna četvrtina nije uopće ili je samo jedanput imala priliku raspraviti o temama iz svog svakodnevnog života.

Iako su sve navedene komponente važni pokazatelji nastave usmjerene na učenika, potonje tri nezaobilazne su u GOO-u kada se njime želi potaknuti razvoj učenika kao neovisnog, aktivnog i odgovornoga građanina. Optimističan podatak da oko dvije petine redovito ima takva iskustva, ne umanjuje zabrinutost zbog jedne četvrtine učenika ove dobi koji takvo iskustvo nemaju.

## 7. i 8. razred osnovne škole

U 7. i 8. razredima nastava GOO-a bila je nešto manje usmjerena na učenike. Međutim, ni za jednu od deset ispitanih komponenti nastave usmjerene na učenika ne može se zaključiti da su sasvim izostale iz provedbe GOO-a (slika 39.). Najčešće prisutne komponente i u ovoj su dobnoj skupini bile poticanje učenika na izražavanje vlastitog mišljenja ( $M=3,78$ ;  $SD=1,291$ ) i davanje učenici-ma do znanja da se njihovo mišljenje poštuje ( $M=3,54$ ;  $SD=1,347$ ). Čestu prisutnost prve komponente potvrdilo je 69,5% učenika, a druge 56,5%. Učitelji su nešto rjeđe poticali manje aktivne učenike na raspravu ( $M=3,44$ ;  $SD=1,312$ ), po potrebi im pružali dodatne informacije ( $M=3,42$ ;  $SD=1,284$ ), obavještavali ih o rezultatima njihova rada ( $M=3,34$ ;  $SD=1,326$ ), prilagođavali nastavu njihovim mogućnostima ( $M=3,29$ ;  $SD=1,291$ ) i redovito ih pohvaljivali za uspjeh u učenju ( $M=3,33$ ;  $SD=1,295$ ). Otprilike je polovica učenika za svaku od tih komponenti potvrdila da je riječ o vrlo čestoj praksi. Neznatno lošiji rezultati dobiveni su za komponente povezivanja nastavnih tema sa svakodnevnim životom učenika ( $M=3,27$ ;  $SD=1,191$ ) i dogovaranja oko vrednovanja učeničkih postignuća ( $M=3,09$ ;  $SD=1,258$ ). Te dvije komponente kao čestu praksu potvrdilo je oko dvije petine učenika.

**Slika 39. Koliko su u 7. i 8. razredu osnovne škole učitelji usmjerili nastavu GOO-a na učenika (%)**



Komponenta koja je u nastavi GOO-a bila najmanje prisutna i u ovoj je dobnoj skupini dogovor učitelja s učenicima o nastavnim temama i načinima njihove obrade ( $M = 2,80$ ;  $SD = 1,233$ ). Za razliku od 30,3% učenika koji su redovito imali takvo iskustvo, njih 37,2% učitelji ili uopće nisu konzultirali o tome što će i kako učiti, ili su to učinili samo jedanput tijekom godine.

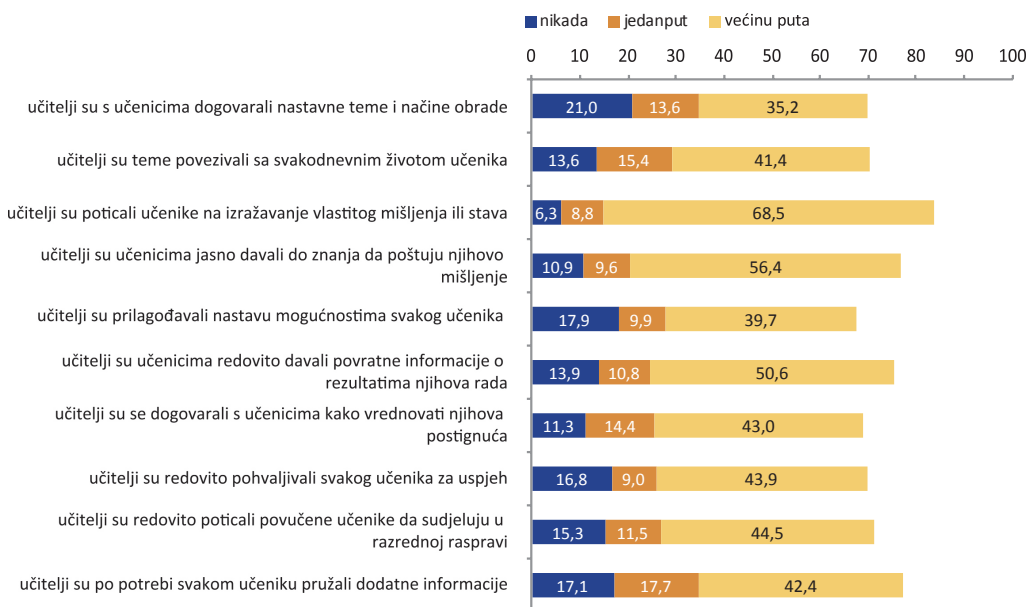
Zaključno, u završnim razredima osnovne škole mnogi su učitelji nastavu GOO-a usmjerili na učenika u odnosu na većinu odabranih komponenti. Međutim, odgovori otprilike četvrtine učenika opovrgavaju takav stav. Oni navode da su nastavne teme rijetko ili uopće nisu bile povezivane s njihovim svakodnevnim životom i prilagođavane njihovim sposobnostima, da ih učitelji nisu detaljnije informirali o rezultatima njihova rada ni pohvaljivali za uspjeh u učenju te da nisu poticali povučene učenike da sudjeluju u raspravama.

## 1. i 2. razred srednje škole

Odgovori učenika 1. i 2. razreda srednje škole vrlo su slični odgovorima učenika iz dvije mlađe skupine (slika 40.). I ovdje dominiraju dvije dimenzije usmjerenosti: poticanje učenika na izražavanje vlastitog mišljenja ( $M = 3,92$ ;  $SD = 1,237$ ) i davanje do znanja učenicima da se njihovo mišljenje poštuje ( $M = 3,57$ ;  $SD = 1,320$ ). Da je prva komponenta bila često prisutna u nastavi GOO-a potvrdilo je 68,6% učenika, a drugu 56,5%. U procjeni prisutnosti preostalih komponenti učenici su u prosjeku bili nešto suzdržaniji. Svaki drugi potvrdio je da im njihovi učitelji redovito daju povratne informacije o rezultatima njihova rada ( $M = 3,33$ ;  $SD = 1,304$ ). Oko dvije petine izjavilo je pak da se učitelji s njima redovito dogovaraju o kriterijima vrednovanja postignuća ( $M = 3,24$ ;  $SD = 1,226$ ) i potiču povučnije učenike na sudjelovanje u raspravama ( $M = 3,24$ ;  $SD = 1,332$ ), da ih redovito pohvaljuju za uspjeh u učenju ( $M = 3,20$ ;  $SD = 1,316$ ) te da nastavu prilagođavaju njihovim sposobnostima ( $M = 3,17$ ;  $SD = 1,368$ ) i po potrebi svakom učeniku dodatno objašnjavaju gradivo ( $M = 3,13$ ;  $SD = 1,401$ ).

Dvije komponente nastave usmjerene na učenika u kojima se najviše podbacilo u dvije mlađe skupine i ovdje su se pokazale najslabijima. Riječ je o povezivanju nastavnih tema sa svakidašnjim životom učenika ( $M = 3,12$ ;  $SD = 1,230$ ) i posebno o dogovoru učitelja i učenika o nastavnim temama i njihovoj obradi ( $M = 2,90$ ;  $SD = 1,282$ ).

**Slika 40. Koliko su u 1. i 2. razredu srednje škole učitelji usmjerili nastavu GOO-a na učenika (%)**



Dio učenika u nastavi GOO-a ostao je više ili manje prikraćen u ispitivanim komponentama. Otprilike ih je jedna četvrtina imala samo jedanput ili nijedanput priliku pohađati nastavu GOO-a prilagođenu njihovim sposobnostima, dobiti povratnu informaciju o svom učenju, dogovarati se s učiteljem o kriterijima vrednovanja i biti pohvaljen za naučeno. No najviše iznenađuje da su tri od deset učenika srednjih škola pohađala nastavu GOO-a u kojoj se teme o građanstvu nisu dostatno ili nisu uopće povezivale s njihovim svakodnevnim životom i u kojoj se s učiteljima nisu dogovarali o nastavnim temama i načinima njihove obrade.

Podatak da učitelji često potiču učenike na izražavanje vlastita mišljenja i da uvažavaju njihovo mišljenje, dobili smo u sve tri dobne skupine. Međutim, ono je u neskladu s podatkom da učitelji s njima rijetko dogovaraju nastavne sadržaje i metode te da propuštaju obrađivati teme iz njihova svakodnevnog života. Slijedom toga nameće se pitanje naravi „vlastitog“ mišljenja koje učenici „slobodno“ izražavaju u nastavi GOO-a. Ako je za takvu nastavu karakteristično otvoreno razredno ozračje, zašto se u raspravama zanemaruju teme iz svakodnevnog života učenika? Je li ovdje riječ o fenomenu zvanom „tokenizam“ (Hart 1997), odnosno o nastavnoj praksi u kojoj učenici „slobodno“ iznose svoje mišljenje o nekoj temi u granicama koje određuje i nadzire učitelj, odnosno nastavni program i/ili udžbenik. Iako ostavljaju suprotan dojam, takve „otvorene“ razredne rasprave ne potiču učenike na istinski neovisno mišljenje i ne uspostavljaju dijalog između njih i učitelja, nego ponajprije služe potvrđivanju i održavanju autoriteta učitelja, odnosno nastavnog programa.

\* \* \*

Sljedeći komentari iz grupnih intervjua s učenicima primjer su usmjerenosti nastave GOO-a na učenika prilikom izbora nastavne teme, na što je naglasak stavljen i u KGOO-u:

STIPE: *Pa imali smo prilike, znači, birati koju ćemo temu obrađivati, znači što ćemo raditi na građanskom odgoju, na primjer nedavno smo izabrali međuljudske odnose, tj. odnos između muškarca i žene, i prava muškarca i žene u današnjem vremenu i okruženju. (SŠ, 1. raz.)*

LEA: *(M)i smo imali prilike birati teme o kojima bismo htjeli raspravljati, jer mnogi od nas su možda u privatnome životu bili upoznati s problemima današnjega društva pa su željeli to raspraviti zajedno sa našim profesorom i ostalima, da vidimo kakvo je njihovo mišljenje o tome. (SŠ, 1. raz.)*

DORA: *Mogli smo birati temu. To mi se jako sviđjelo (...). Znači, izabrali smo temu što mi mislimo da je danas nekakvi problem i što bi mogli riješiti i kako riješiti (...). (SŠ, 1. raz.)*

OSOBA: *Profesorica nam je rekla da sami možemo predložiti neku temu koja bi bila prikladna i znači... Na početku sata prvo nam učiteljica da uvod, znači što ćemo radit, a onda mi kažemo svoje mišljenje o tome. Onda o tome razgovaramo i učiteljica nam to još malo objasni i na kraju sata ponovno pita da li je netko promijenio svoje mišljenje ili svoj stav... (OŠ, 5. raz.)*

DUBIST: *Pa zapravo, što se mene tiče i nas općenito kao razreda (...), mi možemo predložiti nastavnicu temu, i jesmo predlagali, koju raspravljamo zatim na satu razrednika ili na debati. (OŠ, 5. raz.)*

Sljedeći primjeri potvrđuju da nastava GOO-a nije imuna na fenomen „tokenizma“, unatoč eksplicitnim preporukama KGOO-a o uspostavi dijaloga s učenicima prilikom planiranja sadržaja i načina rada:

NINA: *Pa profesorica je uvijek sama izabirala teme a nas je pitala samo za mišljenje, da li nam je dobra, ali sad više ne, sad samo idemo s temama ko i na svakom predmetu.*

ISPITIVAČ: *Jeste li vi mogli birati neke teme koje ste radili?*

PRVI UČENIK: *Ne.*

DRUGI UČENIK: *Ne, ali sudjelovali smo, davali svoja mišljenja.*

ISPITIVAČ: *A je li vas interesirala neka tema? Jeste li nešto predložili vašoj nastavnici?*

TREĆI UČENIK: *Nismo ništa predložili. Samo smo dobili na jednom papiru popis tema koje ćemo obrađivati'. (SŠ, 1. raz.)*

#### 4.1.7.4. Vrednovanje ishoda

Vrednovanje ishoda KGOO-a ostalo je otvoreno do kraja njegove eksperimentalne provedbe. Ideja je bila da se način provjere ishoda odredi naknadno, na temelju evidentiranih primjera iz prakse. S tim je ciljem učenicima završnih razreda osnovne i prva dva razreda srednje škole postavljeno pitanje o tome jesu li njihova postignuća u nastavi GOO-a vrednovana i na koji način. Odgovori su bili ponuđeni, no ispitanici su ih mogli dopisati, pa je obrada provedena prema sljedećih pet kategorija: 1. Nije se vrednovalo; 2. Ocjenjivalo se, 3. Vrednovalo se preko učeničke mape, 4. Vrednovalo se na neki drugi način i 5. Ne znam ništa o tome.

Na to pitanje nije odgovorilo po otprilike 30% ispitanika u obje dobne skupine. Među učenicima 7. i 8. razreda koji su dali odgovor gotovo je polovica (46,9%) navela da se njihova postignuća nisu vrednovala; 18,9% onih koji su pohađali GOO kao izborni predmet potvrdilo je da su imali ocjene, 10,9% spomenulo je učeničke mape, a više od petine (22,2%) izjavilo je da o tome ne zna ništa. Samo su trojica učenika navela da se vrednovalo na neki drugi način, što, zbog njihova broja, treba pripisati neupućenosti ili nerazumijevanju pitanja.

S tim su rezultatima usporedivi i odgovori ispitanika iz srednje škole. Od njih 69,4% koji su odgovorili na pitanje o vrednovanju u nastavi GOO-a, 42,8% navelo je da njihova postignuća nisu vrednovana, 30,3% bilo je ocjenjivano, 6,6% imalo je individualne mape, nekoliko ih je izjavilo da se vrednovalo na neki drugi način, a njih 17,1% o vrednovanju nije imalo nikakvih saznanja.

\* \* \*

Pitanje o vrednovanju postavljeno je i u grupnim intervjuima. U nastavku prenosimo izjave učenika koje potvrđuju da ni među njima nije bilo jedinstvenog stava o tome trebaju li se i kako njihova postignuća u GOO-a vrednovati, odnosno ocjenjivati.

Stav da se ocjenjivanjem dovodi u pitanje temeljna svrha GOO-a, prevladava:

NEBO: *Mislim da se ne bi trebalo ocjenjivati', jer smatram da ocjenjivanje nije toliko bitno kao iznošenje mišljenja. Mislim da mi je iznošenje mišljenja važnije nego ocjena. (SŠ, 2. raz.)*

ENA: *Mislim da ne treba uvoditi ocjene u građanski odgoj zato što tamo svi iznosimo svoja mišljenja i ne radimo nikakve ispite kao na ostalim časovima. (OŠ, 3. raz.)*

ENA: *Teško je to pravedno ocjenjivati zato što svako ima svoje mišljenje i ne možemo nikome reći: "Gle tvoje je mišljenje krivo i (...) dat ću ti jedan zato što ti ne misliš isto ko ja." (SŠ, 1. raz.)*

LEA: *Mislim da se predmet kao predmet ne bi trebao ocjenjivati, jer tu stvarno ne vidim na temelju čega bi se mi mogli ocijeniti. Jedino da se stavi rubrika kao „aktivnost“, jer tu se druge stvari ne mogu ocijeniti, jer tu svako ima pravo na svoje mišljenje i tu ne možemo jedni druge osuditi na temelju nečega, različiti smo, nismo isti. (SŠ, 1. raz.)*

BUBA: *Ja mislim da bi se trebalo sve to raditi u skupinama i kroz neke projekte, ali da se ne bi trebalo ocjenjivati zato što je to naša dobra volja i naše mišljenje, i onda kasnije kad odrastemo bi mogli pomisliti da za sve što napravimo da bi trebali dobiti neku nagradu, i trebali biti pohvaljeni, a zapravo to nije tako. To je čisto naša volja i mišljenje... da pomažemo drugima. (OŠ, 6. raz.)*

ROSA: *(T)o treba svakako ukinut zato što nemamo svi jednake sposobnosti i ne razmišljamo svi na jednak način, pa će neki, ono, brzopleto napraviti samo da dobiju pet, a drugi će, onako, sporo al' se njihov trud onda neće nagraditi, a to sad kao nije u sklopu građanskog odgoja, da se trud ne nagrađuje. Trud se treba nagraditi, tako bi mogla reći, 'ko najbolje nešto napiše, da će dobiti, i tako. Da se svaki njihov trud nagradi, ne koliko on uspije, nego koliko se trudi. (OŠ, 5. raz.)*

Neki učenici nemaju čvrst stav o potrebi vrednovanja u GOO-u, no dio ih podržava ocjenjivanje:

DOKY: *Pa ne znam baš. U jednu ruku je dobro što se ocjenjuje, a u drugu baš i ne. Ne znam. Dobro je zato, što su oni rekli, podiže im prosjek. A u drugu ruku, ne bi se trebalo ocjenjivati, jer nije tako važno. (OŠ, 8. raz.)*

MELI: *Pa opisne ocjene i ti bodovi (...) za srednju školu, jer umjesto da mi bubamo činjenice napamet, mi bi trebali to primijenit' u životu. (SŠ, 1. raz.)*

DIDI: *Po meni vrednovanje u građanskom odgoju uopće nije potrebno, jer tamo mi iznosimo svoja mišljenja i učimo stvari koje nam budu trebale u životu, a ovo kod upisa za srednju školu, to bi sigurno stvorilo još veći pritisak i ne bi bilo dobro. (OŠ, 8. raz.)*

KIRO: *Pa ja mislim da ne bi trebalo vrednovati, pogotovo za, recimo, upis u srednju školu, zato jer bi to nekakav dodatni teret stvorilo na učenike (...). Da budu, recimo, aktivniji, ali to ne bi bila dobrovoljna aktivnost nego samo (...) da se upišu u neku bolju školu zbog toga. Možda nekakve opisne ocjene, ali ne baš k'o ocjene iz drugih predmeta. (OŠ, 8. raz.)*

Zagovornici vrednovanja, odnosno ocjenjivanja različito objašnjavaju svoj stav:

*TIMEK: Pa ja mislim da bi se trebalo te ocjene dobivati zato jer to nam je jako važno i jednako važno kao i ovi ostali predmeti za život, i (...) zato da ne zaborave, jer to je jedna tema koja će nas cijeli život, cijelo vrijeme pratiti. (OŠ, 4. raz.)*

*KUPINA: Pa ja mislim da bi se ovaj predmet trebao nekako ocjenjivat', ali ne znam još kad. Zato jer ovako kad se ne ocjenjuje nitko se ne trudi dovoljno. (SŠ, 1. raz.)*

*DUBIST: Ja smatram (...) da se treba tako diskusijama tražiti izlaz iz neke situacije, ali ja smatram da se danas ne može nikako kazniti nekog tko stvarno radi probleme, jer jedanput diskutiraš i onda se on opet izvuče, pa drugi put diskutiraš, on se opet izvuče, treći put diskutiraš, on se opet izvuče i to mu dopušta da radi probleme. Ako mu daš jedan iz ponašanja onda će on shvatit' da ne treba raditi probleme i što se desi ako radiš probleme. (OŠ, 5. raz.)*

#### **4.1.8. Promjene pod utjecajem građanskog odgoja i obrazovanja na osobnoj i institucionalnoj razini**

U završnom su ispitivanju učenicima postavljena i dva pitanja kojima su se provjeravale promjene do kojih je došlo pod utjecajem nastave GOO-a. Jedno je pitanje bilo otvorenog tipa i odnosilo se na promjene koje su učenici zamijetili kod sebe, dok je drugo bila skala s nizom tvrdnji o promjenama na razini razreda i škole. Kod potonjega se od učenika tražilo da na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo se ne slažem“ do 5 = „u potpunosti se slažem“) odrede stupanj slaganja, odnosno neslaganja sa svakom ponuđenom tvrdnjom.

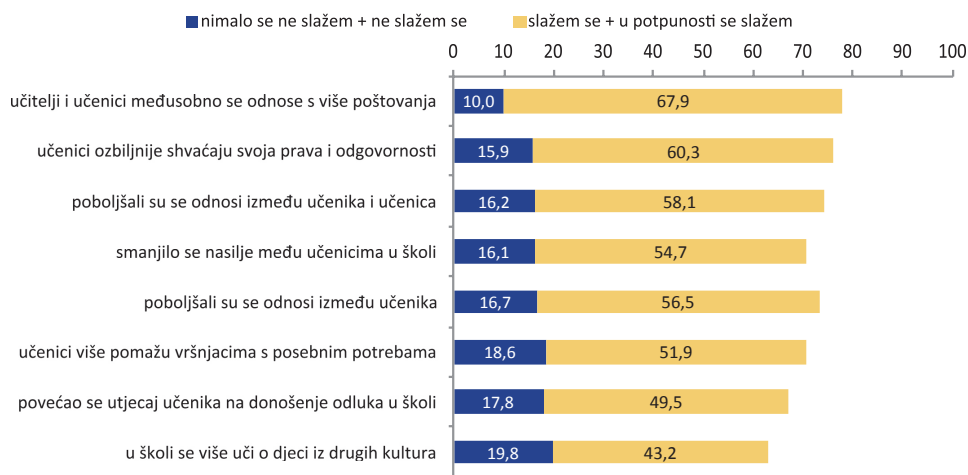
#### **4. razred osnovne škole**

Iako jedna petina učenika 4. razreda osnovne škole ne misli da je GOO utjecao na njihov osobni razvoj, jer su „već sve znali“, svaki šesti naveo je da su upravo zahvaljujući GOO-u poboljšali odnose s drugima, počeli drugačije shvaćati svoju okolinu, stekli životno korisna znanja i vještine te, prije svega, bolje razumjeli svoja prava i odgovornosti.

Po pitanju utjecaja GOO-a na promjene odnosa u školi (slika 41.), najmlađi ispitanici slažu se da je GOO u prosjeku najviše pridonio poboljšanju odnosa između učitelja i učenika, a najmanje češćem učenju o djeci iz drugih kultura. Da su se učitelji i učenici zahvaljujući GOO-u počeli odnositi s više poštovanja, slaže se gotovo sedam od deset učenika. Natpolovična većina misli da je došlo i do poboljšanja odnosa između učenika i učenica, ali i između učenika općenito, da učenici ozbiljnije shvaćaju svoja prava i odgovornosti, više pomažu vršnjacima s posebnim potrebama i manje se priklanjaju nasilju kao metodi rješavanja sukoba. Svaki drugi slaže se i da je uvođenjem GOO-a povećan utjecaj učenika na odlučivanje u školi, što je jedan od važnih ishoda KGOO-a. Priprema učenika za sudjelovanje u odlučivanju je naime nerazdvojan dio učenja za aktivno i odgovorno građanstvo, pa je logično da pripreme učenika za izbor predsjednika razreda i predstavnika u vijeću učenika postanu dio nastave GOO-a.



**Slika 41. Promjene do kojih je došlo u razredu i/ili školi pod utjecajem GOO-a prema mišljenju učenika 4. razreda osnovne škole (%)**



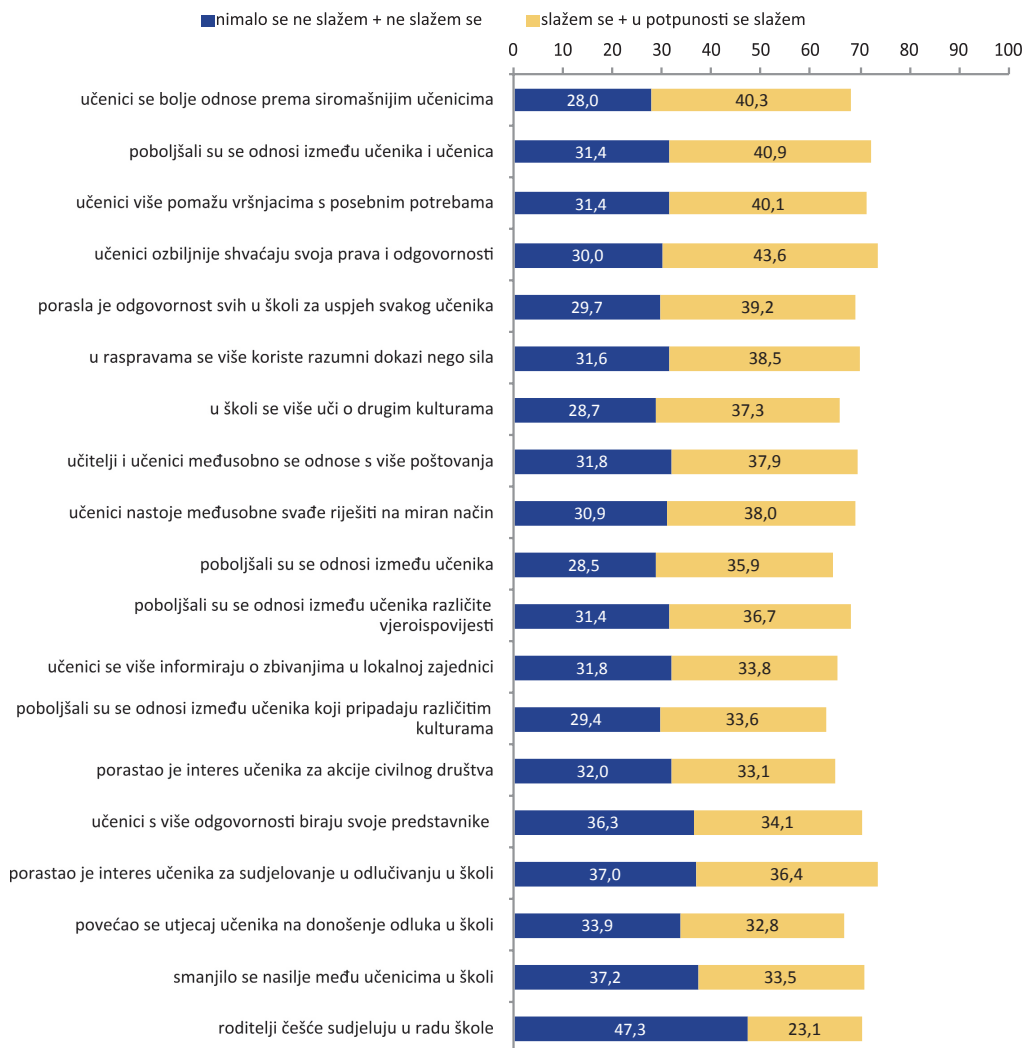
## 7. i 8. razred osnovne škole

Na pitanje o tome je li ih GOO osobno promijenio, odgovorila je samo trećina učenika 7. i 8. razreda osnovne škole. Podjednak broj naveo je da su kroz GOO stekli nova znanja i interese, bolje razumjeli svoja prava i odgovornosti te poboljšali sliku o sebi i svojim sposobnostima. Upola manje ih je zahvaljujući GOO-u poboljšalo odnose s drugima.

Po pitanju učinaka GOO-a na promjene u školi, osobito na odnose između učenika te između učenika i učitelja, učenici su u prosjeku bili neodlučni. U 13 od 19 komponenti promjena (slika 42.) približno je jednak broj onih koji su potvrdili pozitivan utjecaj GOO-a i onih koji su tvrdili suprotno. Pet je komponenti u kojima je broj učenika s potvrdnim odgovorima za oko 10% premašio broj učenika koji su tvrdili suprotno: „učenici ozbiljnije shvaćaju svoja prava i odgovornosti“ (43,6% prema 30%), „poboljšali su se odnosi između učenika i učenica“ (40,9% prema 31,4%), „učenici više pomažu vršnjacima s posebnim potrebama“ (40,1% prema 28,7%), „učenici se bolje odnose prema siromašnijim učenicima“ (40,3% prema 28%) i „porasla je odgovornost svih u školi za uspjeh svakog učenika“ (39,2% prema 29,7%). U dvije komponente utvrđen je obratan odnos. Riječ je o smanjenju vršnjačkog nasilja i osobito o poticanju roditelja da više sudjeluju u radu škole.

Ti podaci govore o velikim razlikama u provedbi KGOO-a. U nekim je školama provedba pozitivno utjecala na cjelokupne odnose i pridonijela procesu njihove demokratizacije, dok su u drugima takve promjene više ili manje izostale. Otprilike jedna trećina učenika iz ove dobne skupine ne misli da je GOO uspio potaknuti njihov interes za sudjelovanje u odlučivanju o školskim pitanjima niti povećati njihov utjecaj na odlučivanje u školi. Slijedom toga, u nekim školama GOO nije imao većeg učinka ni na odgovornost učenika u izborima za predsjednika razreda i predstavnika u vijeću učenika.

**Slika 42. Promjene do kojih je došlo u razredu i/ili školi pod utjecajem GOO-a prema mišljenju učenika 7. i 8. razreda osnovne škole (%)**



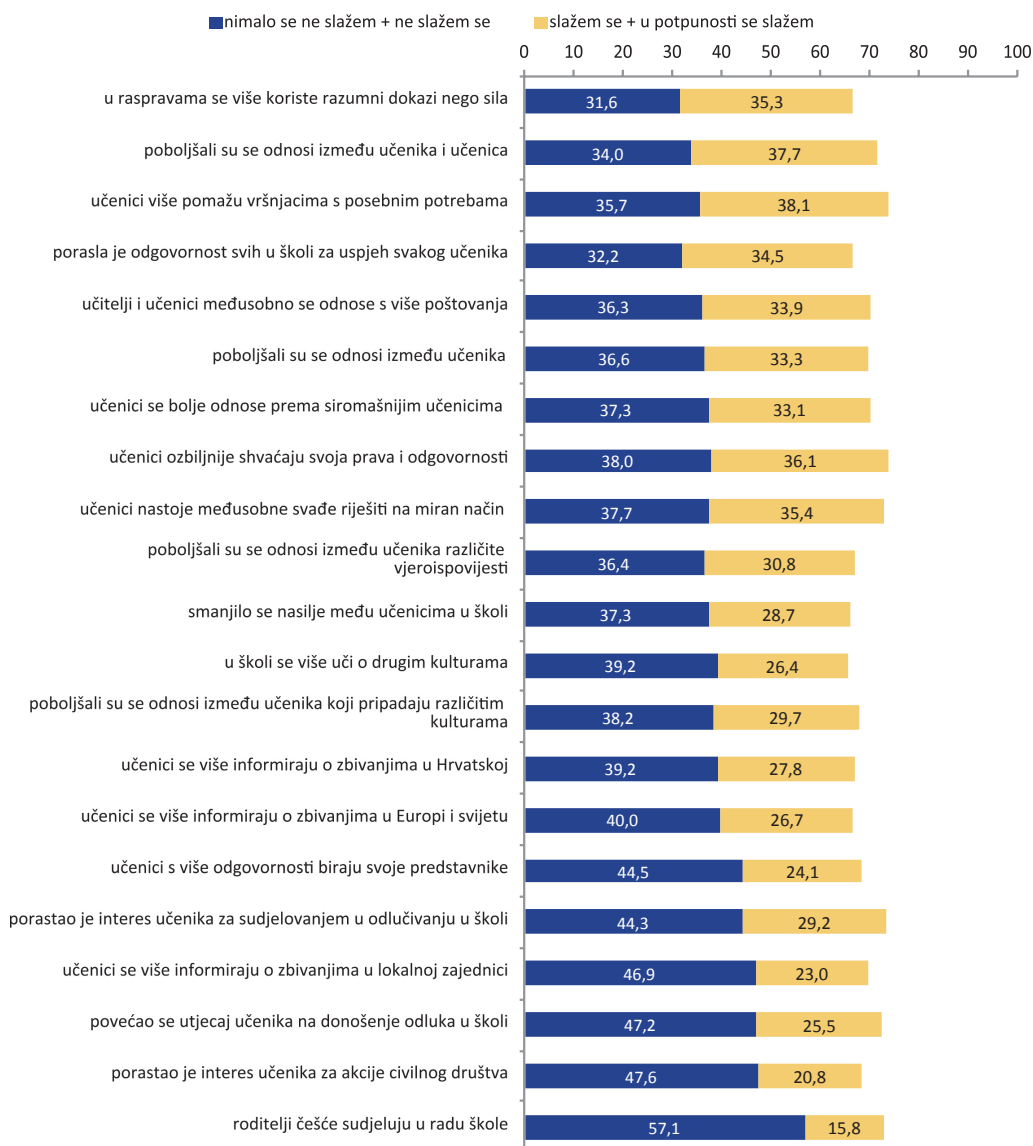
No treba imati na umu da su pozitivne promjene koje je potvrdilo oko dvije petine učenika završnih razreda osnovne škole ostvarene nakon samo godinu dana provedbe KGOO-a. To znači da GOO doista ima potencijal za pretvorbu škole u demokratsku zajednicu učenja i poučavanja, ali i da puno ostvarenje tog potencijala pretpostavlja veće uključivanje učenika i roditelja u procese odlučivanja i, još važnije, stvarno priznanje njihovih glasova. Uvodeći te promjene, škola se opredjeljuje za GOO koji se u njoj ne predaje nego živi, što je bio jedan od najvažnijih ciljeva eksperimentalne provedbe KGOO-a.

## 1. i 2. razred srednje škole

Samo četvrtina učenika iz ove dobne skupine odgovorila je na pitanje o tome kako ih je GOO osobno promijenio. Velika većina njih potvrdila je da je kroz nastavu GOO-a stekla nova znanja i vještine, postala odgovornija u donošenju odluka i aktivnija u procesu odlučivanja, dok je nekolicina još navela da ih je GOO potakao na razmišljanje o stanju i problemima u školi, lokalnoj zajednici, zemlji i svijetu.

Na pitanja o unutarškolskim promjenama pod utjecajem GOO-a, odgovori učenika srednjih škola nisu optimistični. Prosječne ocjene za sve tvrdnje relativno su niske (slika 43.).

**Slika 43. Promjene do kojih je došlo u razredu i/ili školi pod utjecajem GOO-a prema mišljenju učenika 1. i 2. razreda srednje škole (%)**



Distribucija odgovora za 10 od 21 ponuđene tvrdnje pokazuje da su se učenici gotovo podjednako rasporedili u skupine onih koji negiraju, koji potvrđuju i koji nisu sigurni u pozitivne učinke GOO-a. Riječ je o boljem shvaćanju vlastitih prava i odgovornosti u školi, unapređenju mreže unutarškolskih odnosa, kako između učitelja i učenika, tako i između učenika različita spola, sposobnosti, kulture, vjeroispovijesti i socijalnog statusa, češćem korištenju argumenata u raspravama, mirnijem rješavanju sukoba i većoj odgovornosti svih aktera škole za uspjeh svakog učenika.

U odnosu na preostalih 11 komponenti, od kojih neke čine srž učenja za aktivno i odgovorno građanstvo, GOO je imao još slabiji učinak. Prema mišljenju dvije petine učenika, GOO nije pozitivno utjecao na učenje o drugim kulturama i informiranje o zbivanjima u Hrvatskoj, Europi i svijetu. Više od dvije petine ih je potvrdilo da nastava GOO-a nije imala učinka ni na njihovu participaciju u demokratskom odlučivanju. Ona nije dovela ni do povećanja njihova interesa i utjecaja na donošenje odluka u školi, pa je razumljivo da nije mogla pozitivno utjecati ni na njihovu odgovornost u izborima za predsjednika razreda i predstavnika razreda u vijeću učenika. Konačno, nastava GOO-a u ovoj dobnoj skupini nije pobudila ni veći interes učenika za akcije civilnog društva niti je potakla roditelje da više sudjeluju u radu škole.

\* \* \*

Kad se izjave učenika na koje je GOO imao pozitivan učinak usporede s općim podacima, slika o GOO-u se mijenja. U nastavku slijede komentari koji potvrđuju promjene na osobnoj razini:

*ROSA: Pa mene je građanski odgoj promijenio. Iako sam znala i prije svoja prava, nekako mi je razvio kritičko mišljenje, jer sam se do sad uvijek slagala sa svime iako je neko mišljenje unutar mene bilo drugačije, ali, da, sad nekako želim izraziti svoje mišljenje, nekako me to veseli, i veseli me znati da to mogu. (OŠ, 5. raz.)*

*VONČE: Ja smatram da sam postala otvorenija i da bolje slušam druge ljude, da sam postala strpljivija. Znači, to mi je pomoglo u komunikaciji s drugim ljudima. (OŠ, 8. raz.)*

*TVRDI: Pa... mene je promijenilo (...). Sada sam nekako otvoreniji, čak i više govorim svoja mišljenja i ne sramim se govoriti (...). (OŠ, 4. raz.)*

*SARA: U početku dok smo izlazili pred ploču, meni je bilo neugodno jer nikad nisam svoje mišljenje tako iznosila drugima, ali sad što više idem na taj predmet, to mi se više sviđa. Pronašla sam se u tome i možda čak nešto takvo želim raditi u životu. (SŠ, 1. raz.)*

*ZEKO: Pa učimo te neke pojmove, više o politici. Do sad nikad nisam gledao Dnevnik, a sada sam se zainteresirao. (SŠ, 2. raz.)*

*DRVO: Pa (...) to sve učenje o diskriminaciji, pravima, izoliranosti, svim tim temama mi je zapravo promijenilo (...) moj pogled na svijet općenito. Mislim da sad puno bolje poznam svoja prava i vidim, zapravo, koliko se različitih stvari može učiti. (OŠ, 7. raz.)*

*DIDI: Pa, po meni nije opterećenje zato jer umjesto gradiva koje radimo na nekim satovima, znači koje nam je opterećenje jer ga moramo naučit' za ubuduće, znači na građanskom odgoju možemo izreći svoje mišljenje, ne moramo se previše truditi oko ničeg, samo reći što mislimo. (OŠ, 8. raz.)*

*NINA: Naučila sam dosta novih prava koje prije nisam znala i sada, kad uočimo neuvažavanje nekih naših prava, sada stanemo iza tih naših prava i kažemo da to nije ispravno ... (OŠ, 6. raz.)*

Sljedeći komentari govore o pozitivnom utjecaju nastave GOO-a na odnose između učenika:

TVRDI: *Pa ja mislim da nam građanski odgoj pomaže da naučimo kako biti odgovoran i da učimo jedni o drugima. (OŠ, 4. raz.)*

VONČE: *Ja imam osjećaj kad su uveli taj građanski odgoj kroz predmete ili kao sat razredne zajednice, da smo se mi kao razred, kao ljudi međusobno više zbližili i više problema riješili nego što je to bilo prije dvije godine. (OŠ, 8. raz.)*

DORA: *Naučili smo poštovati tuđa mišljenja (...). Nije samo naše mišljenje važno već da sagledamo cjelokupni razred i njihova mišljenja, te da tako dođemo do zaključka. (SŠ, 1. raz.)*

ĐAKS: *Naučili smo kroz igru da ne smijemo jedni drugima upadati u riječi. Naučili smo da se trebamo lijepo ponašati i...da trebamo jedni druge slušati. (OŠ, 4. raz.)*

OSOBA: *Vještine – kako da budemo pravi prijatelji drugima, kako pomagati drugima ljudima koji nemaju pomoć, nemaju roditelje, sami su, nema ih tko čuvati, nema ih tko hraniti i tako. (OŠ, 4. raz.)*

KIRO: *Ja sam primijetio razliku, pogotovo u načinu rada, recimo... Jako puno radimo u grupama i zbližavamo se, a na, recimo, običnim satovima je to više pojedinačno (...). (I) sto tako zbližavanje sa nastavnicima... Znači, više smo opušteniji, više nastavnik može utjecati na nas, znači s pozitivom, a ne recimo s nekom napetošću (kao) na nekim drugim satovima. (OŠ, 8. raz.)*

LENČIKA: *U našem razredu, kad smo jednom imali sat razrednog odjela, skužili smo da mi ne znamo dosta stvari jedni o drugima, i upoznali smo se bolje uz to. (OŠ, 4. raz.)*

TIMEK: *Ja mislim da nas građanski odgoj uči kako postati bolji ljudi, kako izabrati bolju vlast. Dok u školi radimo građanski odgoj u grupi lijepo se podijelimo i onda se zbližavamo i meni je to zabavno. (OŠ, 4. raz.)*

GIRA: *Mislim da je taj građanski odgoj najviše pomogao u komunikaciji. Dok smo sad na satu razrednog odjela pričali o zaštiti potrošača, puno smo raspravljali i čekali smo druga mišljenja, više poštovanja je nastalo u razredu. (OŠ, 7. raz.)*

LINA: *Mi u razredu više uočimo dok se krši neko pravo i onda to velimo razrednici i onda raspravljamo o tome. (OŠ, 7. raz.)*

POVRO: *Mi imamo razredna pravila koje smo sami donijeli i poštujemo ih svi (...) i tu nam je građanski odgoj puno pomogao. Imamo i posljedice ako prekršimo ta prava. (OŠ, 2. raz.)*

KUM: *Mi smo učili da budemo otvoreniji. Profesori su nas potakli da razgovaramo s njima o nekim problemima, ali da nam i objasne. Profesori govore da mi mislimo da je to sramota, to što govorimo, ali profesori kažu: „Ako vi ne razumijete, možete slobodno pitati.“ To smo komunikaciju učili na taj način, a naučili smo raditi u skupini i zajedno rješavati probleme. (OŠ, 7. raz.)*

JOVAN: *Pa, zato što se rješavaju problemi više komunikacijom, a ne tučnjavom ili sukobima. Onda kad bi se uveo u druge škole, više bi bilo reda i ne bi dolazilo do toliko sukoba. (OŠ, 7. raz.)*

FENI: *Naš razred do sada se nije slagao zbog različitosti, ali otkako pola razreda ide na građanski, pokazujemo da trebamo biti složni i sad se borimo jedni za druge. (OŠ, 7. raz.)*

*NONA: Pa, evo, građanski (...) stvarno dosta pomaže. Koliko god mi imali različita mišljenja (...), uvijek se nađemo u nekoj sredini, bolje razmislimo o tome nego što imamo vremena na običnom, redovnom satu. (OŠ, 8. raz.)*

*ANIĆ: Pa više razgovaramo s prijateljima o temama koji isto idu na građanski i komentiramo, donosimo svoj stav... mišljenje. Sve to ide kroz igru i bude zanimljivo i svi u razredu su stekli dojam da to nije ništa dosadno, nešto što nikoga ne može zanimati, nego da svi mogu nešto dobro naučiti. I jednoga dana ćemo morati narasti i onda ćemo naučiti po kojim pravilima možemo bolje izabrati onoga koga želimo da nas zastupa. (OŠ, 4. raz.)*

*ENA: Pa, ne znam, postali smo više moralno osviješteni i (...) tolerantni jedni prema drugima. Više razmislimo o nekakvom postupku i kad idemo suditi nekome. I ja mislim da je to, u stvari, vrijednost tog predmeta i da je to bit, u stvari, da nas nauči tako. (SŠ, 1. raz.)*

*LOLOG: Nama kad se u razredu pojavio jedan problem, mi smo to zajedno riješili tako da smo svi sudjelovali u razgovoru i predlagali i stavljali prijedloge na ploču. Onda mi određujemo koji bi bio najbolji za naš razred i za naš uzrast i tako odredimo koji je najbolji. (OŠ, 4. raz.)*

Sljedeći komentar ilustrira kako GOO mijenja odnose između učitelja i učenika:

*PETA: Pa mi inače, ja vidim razliku kod ponašanja na nastavi, na primjer kod naše razrednice, dok imamo SRO i dok radimo građanski odgoj, onda, onako, malo nam je ona bliže, znači, nije više sad u tom položaju profesora nego onako, malo nam je bliže, smije se s nama, razgovara s nama, daje nekakve svoje primjere iz djetinjstva i onda se i mi s njom smijemo, jer nam je zanimljivo (...), jer nam je ona onda bliža. (OŠ, 7. raz.)*

Na kraju, evo izjava učenika o reakcijama njihovih roditelja na uključivanje u nastavu GOO-a:

*DORA: Moji su mislili da smo mi u velikoj prednosti, što smo mi izabrani za taj predmet i da ćemo učiti o životu, što možemo sve promijeniti i na koji način možemo mijenjati današnji svijet. (SŠ, 1. raz.)*

*LENA: Mojim se to roditeljima isto svidjelo. Kad sam ja saznala da ćemo imati taj predmet onda sam došla mami i tati kući: „Ne! Jedan predmet više!“. Kad su mama i tata pitali kakav je to predmet, a ja sam rekla građanski odgoj, oni su rekli da je to sigurno nešto što bi nam moglo pomoći u životu da steknemo samopouzdanje, da saznamo mnogo više stvari koja se događaju u državi kako bi mogli riješiti neke probleme i slično. Uglavnom su bili zadovoljni time i bilo im je drago što imamo takav jedan predmet koji nas uči nečemu korisnom. (SŠ, 1. raz.)*

*VIKTOR: Moji roditelji su malo burnije reagirali kad su čuli da dobivamo još jedan predmet, ali nakon par puta kada sam došao iz škole i ispričao što radim na građanskom odgoju, rekli su da je to u redu i da je dobro što imam mogućnost pohađati satove građanskog odgoja. (SŠ, 1. raz.)*

*JELENA: Pa moji roditelji nisu na početku očekivali da će to biti taj način rada. I onda kasnije, kad sam im objasnila što smo radili, rekli su mi da je to poučno i da mi to može pomoći da naučimo svi cijeniti ono što imamo, jer netko možda nema ništa. I da budemo ono što jesmo, da imamo svoja prava i nikada ne (...) razmišljamo pohlepno (...).* (OŠ, 7. raz.)

*DEA: Moja mama stvarno nije znala što je to. Pa sam joj objasnila. I pitala me što sve radimo i tu sam joj onda morala objašnjavati. Onda je rekla da je to poučno za daljnji život, da znam kako se ponašati u budućnosti i da znam cijeniti svoje prijatelje i da znam cijeniti život.* (OŠ, 7. raz.)

*IVANA: Pa sviđa im se, ali baš ih i ne interesira.* (OŠ, 3. raz.)

*PEPELJUGA: Moji roditelji su jako zadovoljni s time. Njima je drago da mi postajemo bolji građani, da učimo komunikaciju, da učimo kako biti bolji u odnosima s drugima. Oni su suglasni s time i sretni su da to imam mogućnost učiti.* (OŠ, 7. raz.)

*VONČE: Moji roditelji, njima je drago što se to provodi kroz sve sate te smatraju da ću tako postati bolja osoba i svjesnija ali im nije drago što sam uzela još i naknadno baš odvojen sat jer smatraju da je to previše te ne shvaćaju kako ja to smatram potrebnim. Oni misle da je dovoljno to što mi kroz sat učimo.* (OŠ, 8. raz.)

*VUČKA: Moji roditelji to podupiru. Smatraju da je to nešto vrlo bitno, da bi svaki građanin trebao znati svoja prava, znati svoje obaveze, odnos prema drugim ljudima. Jednostavno, moramo to negdje naučiti, a u školi kroz obične predmete, prije, nismo baš učili.* (OŠ, 8. raz.)

*MOZAK: Moji roditelji podupiru građanski odgoj i sretni su što učimo o pravima, obavezama, kako se treba ponašati u zajednici.* (OŠ, 5. raz.)

*PERO: Mami je bilo svejedno, zato jer već imam latinski i grčki. Baka je bila za to, ali ja sam je odgovorio tako da imam latinski i grčki jer, po meni, obitelj bi te to trebala naučiti. Tata je bio totalno protiv toga, on je imao stav (...) i nije bio za građanski odgoj, ni za zdravstveni. To je nešto što obitelj treba naučiti djecu, a ne škola, jer se (škola) nema pravo uplitati u odgoj.* (OŠ, 8. raz.)

*ENA: Obično kada se vratim iz škole ja njima ispričam kako je taj dan bilo na građanskom... što smo novo radili ili učili. Roditelji budu sretni zbog mene, jer znaju da ću nešto novo iz toga naučiti i da ću postati, kako da kažem, mudrija i znat ću štošta više.* (OŠ, 3. raz.)

#### **4.1.9. Prijedlozi za unapređenje nastave građanskog odgoja i obrazovanja**

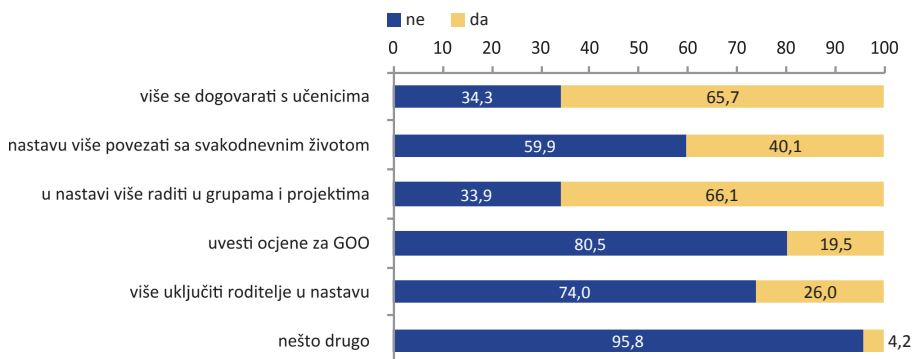
Posljednjim u nizu pitanja o nastavi GOO-a i učincima te nastave od učenika su se tražili prijedlozi za unapređenje nastave GOO-a, a time posredno i KGOO-a. Na to su pitanje mogli dati više odgovora zaokruživanjem postojećih ili dodavanjem novih čestica.

#### **4. razred osnovne škole**

Među prijedlozima za unapređenje nastave GOO-a učenika 4. razreda osnovne škole (slika 44.), dva su dominantna. Oko dvije trećine učenika smatra kako im u GOO-u učitelji češće trebaju dati

priliku učiti kroz timski rad i istraživačke projekte te se više dogovarati s njima o sadržaju i metodama učenja. Dvije petine učenika misli da bi sadržaje nastave GOO-a trebalo više povezati s njihovim svakodnevnim životom, četvrtina ih predlaže uključivanje roditelja u nastavu, a četiri petine odbacuje ocjenjivanje jer ne vjeruje da bi ono pridonijelo unapređenju kvalitete nastave GOO-a.

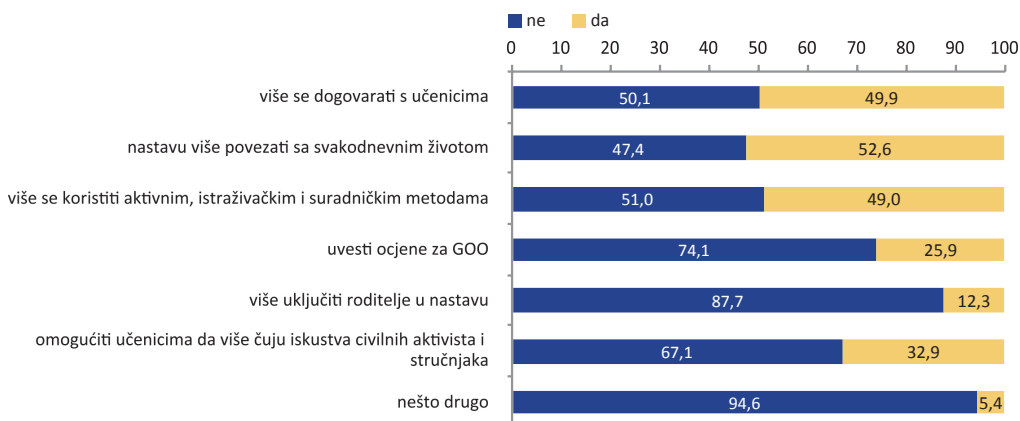
**Slika 44. Prijedlozi učenika 4. razreda osnovne škole za poboljšanje nastave GOO-a (%)**



### 7. i 8. razred osnovne škole

Slične prijedloge za unapređenje nastave GOO-a imaju učenici 7. i 8. razreda osnovne škole (slika 45.). Najveći ih je broj, oko polovice, dao prednost povezivanju nastave sa svakodnevnim životom, dogovaranju učitelja i učenika o nastavnim temama i metodama te češćem korištenju aktivnih, istraživačkih i drugih srodnih metoda učenja za građanstvo. Trećina drži da bi u nastavi GOO-a trebali više čuti iskustva civilnih aktivista i odgovarajućih stručnjaka. Četvrtina zagovara uvođenje ocjenjivanja u GOO, a samo je 2,3% onih koji drže da GOO nema smisla i da ga treba ukinuti. Što se uvođenja ocjena tiče, u grupnim su intervjuima neki učenici objasnili da bi im ocjene iz GOO-a mogle povećati prosjek i time povećati njihove izgleda za upis u željenu srednju školu.

**Slika 45. Prijedlozi učenika 7. i 8. razreda osnovne škole za poboljšanje nastave GOO-a (%)**

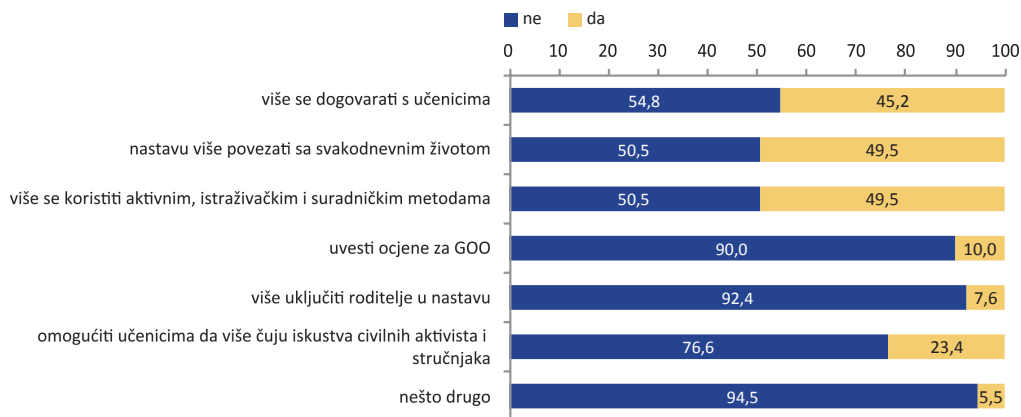




## 1. i 2. razred srednje škole

Polovica ispitanika iz najstarije dobne skupine (slika 46.) traži čvršće povezivanje nastave sa svojim svakodnevnim životom i češće korištenje aktivnih i istraživačkih metoda učenja, a neznatno manji broj ih predlaže češće dogovaranje učitelja i učenika oko tema i metoda rada u GOO-u. Za više kontakata s civilnim aktivistima i odgovarajućim stručnjacima izjasnila ih se gotovo četvrtina, uvođenje ocjenjivanja zagovara tek svaki deseti učenik, još manji broj misli da bi uključivanje roditelja unaprijedilo nastavu GOO-a, a samo ih 4,1% misli da bi nastavu GOO-a trebalo ukinuti.

Slika 46. Prijedlozi učenika 1. i 2. razreda srednje škole za poboljšanje nastave GOO-a (%)



\* \* \*

Slijede izjave učenika iz grupnih intervjuja o tome kako poboljšati nastavu GOO-a:

LANKA: *Pa mogla bi možda biti dva sata kad je zanimljivo... pa bi mogli odraditi više tema. I tako, više se zabaviti i to vrijeme iskoristiti za nešto korisno, a ne ići... ne znam... ili na laptop ili tako. (OŠ, 3. raz.)*

LENČIKA: *Pa mislim da bi bilo dobro da sve probleme rješavam otvoreno s učiteljicom, raspravama, da imamo neke kutije u koje svi stavljaju kome se nešto sviđa prijateljstva stavljali smo male porukice sviđa li nam se nešto i želimo li nešto promijeniti i novi prijedlozi... i to se dosta dobro pokazalo. (OŠ, 4. raz.)*

DUBIST: *Ja smatram isto kao i Ljutko, da se treba tako diskusijama tražiti izlaz iz neke situacije, ali ja smatram da se danas ne može nikako kazniti nekog tko stvarno radi probleme, jer jedanput diskutiraš i onda se on opet izvuče, pa drugi put diskutiraš, on se opet izvuče, treći put diskutiraš, on se opet izvuče i to mu dopušta da radi probleme. Ako mu daš jedan iz ponašanja onda će on shvatit da ne treba raditi probleme i što se desi ako radiš probleme. (OŠ, 5. raz.)*

INJA: *Ja se u potpunosti slažem sa svojim kolegama, po meni jedino što bi trebalo promijenit je to da možda bi svaki tjedan trebalo imat bar po jedan sat, a ne ovako svaka, svaki drugi tjedan, prevelik mi je nekako to razmak. (SŠ, 1. raz.)*

ROSA: *Pa ja sam htjela reći, bilo bi dobro da se građanski odgoj baš ko predmet stavi negdje ne znam od viših razreda, od petog razreda, ne samo od sedmog i osmog, kao nešto za izabrat, ne mora to biti nabačeno ko neki teret, nego samo kao želi sudjelovati, i da zato što se sad roditelji baš i ne uključuju u građanski odgoj, ne znam ja sam peti razred i vidim i od svih roditelja, mojih prijatelja roditelji baš i ne znaju što je to, ali kad bi mi krenuli onako nekako na to, roditelji bi se uključili, uključili bi i ne ko drugo, i tako, jako sad ima puno, i sad je puno uključeno rodit, sad je puno organizacija bilo isto ali, gdje se pomaže kao građanski odgoj, ali ne, ali ne baš direktno u ono, da se vidi da je to građanski odgoj da nam pomaže da mi to stvorimo nego ono, kroz nešto drugo, da bi trebalo ranije uglavnom uvesti građanski odgoj. (OŠ, 5. raz.)*

NEBO: *Pa kad bi se to uvelo u osnovne škole, to bi bilo vrlo korisno za mlade. Mislim da bi puno više toga naučili, došli bi s puno znanja iz osnovne škole i sve bi to bilo puno bolje. (SŠ, 2. raz.)*

MEDO: *Treba uvesti. Treba puno ranije zato što ima tih nekih tema koje su u skladu s njihovim godinama. Neke su i dosta ozbiljnije, ali bi se njima prilagodio taj sadržaj. Mislim da je to dobro jer većina ljudi ne zna koja su njihova prava. (SŠ, 2. raz.)*

NONA: *Pa mislim da bi trebali uvest to od petog do osmog kao izborni predmet, zato što imaju duže vremena za utjecat na mlade nego što imaju kroz dvije ili jednu godinu, također smatram, slažem se sa Drvom da bi trebali uvesti malo više tih projekata nekih zajedničkih, da bi trebali više miješat ljude, ne onako po grupicama nego ih izmiješat ljude koji se ne druže, smatram da bi čak trebali nadodat neke teme, a ovo što je, teme koje su dosad bile da su jako dobre i da bi trebale ostat. (OŠ, 8. raz.)*

DRVO: *Znači ja mislim da bi se zapravo građanski odgoj kroz sve moguće predmete s kojima se može povezat nešto vezano za građanstvo, da bi se to zapravo moralo povezat sa tim, mislim da bi se trebalo povećat zapravo rad u grupi, mi zapravo bolje upoznajemo sebe, nekako svoja mišljenja, i upoznajemo druge, i uvažavanje njihovih mišljenja, i zapravo tak rad u grupi i kroz zapravo sve predmete nam pomaže da se zblizimo i da razumijemo jedni druge. (OŠ, 7. raz.)*

#### 4.1.10. Osvrt na rezultate ispitivanja učenika

##### Građanska i politička kultura učenika te kultura škole

Kako bi se provjerilo u kojoj je mjeri primjeren instrument za pripremu učenika kao aktivnih i odgovornih građana, KGOO se eksperimentalno uveo u škole. Odgovor na ovo pitanje ne ovisi samo o jednogodišnjem praćenju provedbe nego i o poznavanju postojećeg konteksta u koji se Kurikulum uvodi. Kontekst čini velik broj više ili manje povezanih komponenti, među kojima posebno mjesto pripada građanskoj i političkoj kulturi učenika te kulturi škole, pa je pitanje o obilježjima tih dviju kultura postavljeno učenicima u početnom ispitivanju.

Kako bi se pobliže odredila građanska i politička kultura učenika ispitano je njihovo mišljenje o „dobrom“ građaninu i „dobroj“ demokraciji, a potom informiranost o političkim zbivanjima u Hrvatskoj, aktualna i buduća participacija, društveno i političko povjerenje te osjećaj pripadnosti različitim zajednicama.

Općenito, na rezultate građanske i političke kulture učenika nije moguće gledati jedinstveno, što se samo dijelom može pripisati dobi ispitanih učenika. Građanska komponenta sadrži elemente participativne kulture, dok u političkoj komponenti prevladavaju elementi „podaničke kulture“ (Almond i Verba 1963). To je u skladu s učeničkim shvaćanjem „dobroga“ građanina prije svega kao privatne osobe, koja se brine o sebi i svojoj obitelji, te domoljubnoga građanina, koji poštuje zastavu, grb i tradiciju svoje zemlje. No među učenicima starijih dobnih skupina postoji jasna razdjelnica između onih koji građanstvo više vide kao dužnost i onih koji naglašavaju emancipaciju i angažiranost, što potvrđuje Daltonovu podjelu (2006). Analiza preostalih komponenti, osobito među starijim učenicima, govori o tome da njihovu građansku i političku kulturu obilježava osrednja informiranost o političkim zbivanjima u zemlji, nedovoljna aktualna participacija u odlučivanju izvan obitelji i naglasak na humanitarnom aktivizmu te nepovjerenje prema domaćim demokratskim političkim institucijama i akterima vlasti. Istovremeno, osjećaju se pripadnicima različitih zajednica, ponajprije školske, lokalne i državne, no s povećanjem dobi, taj je osjećaj slabiji, osobito u odnosu na pripadnost Europi i svijetu.

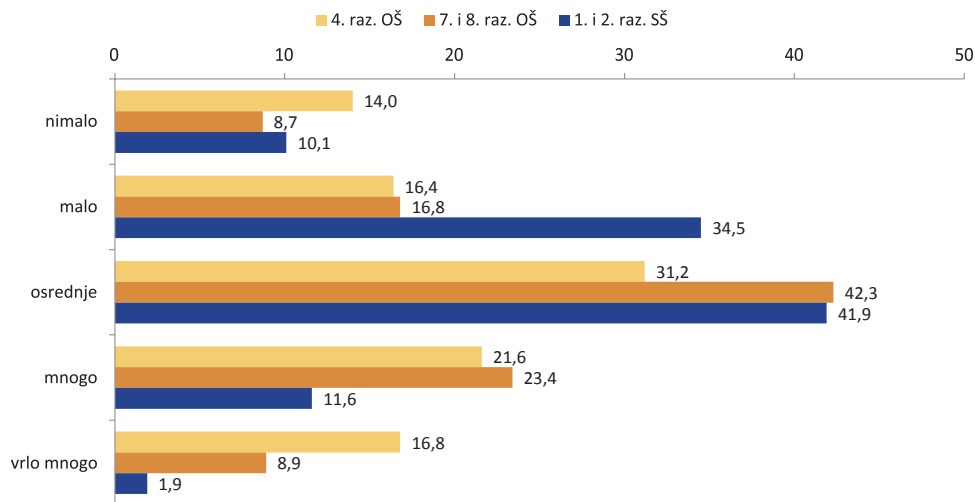
Učenici različite dobi vide školsku kulturu različito. Za najmlađe je njihova škola demokratska ustanova po nizu ispitanih komponenti, a osobito po kvaliteti odnosa između njih i učitelja. Iako primjećuju da se ne mogu olako suprotstaviti učiteljima kad misle drugačije od njih, oni tom nedostatku ne pridaju osobit značaj, kao što to čine učenici završnih razreda osnovne škole. Za ove potonje, škole su ustanove u kojima se u prvom redu favoriziraju poslušni učenici te se traži red i disciplina. Prema svojoj školi imaju osrednje razvijen osjećaj pripadnosti, a priznaju i da je poštovanje koje uživaju od svojih učitelja veće od poštovanja koje oni imaju prema njima. Učenici srednjih škola odgovaraju slično, no tvrde i da njihove škole od učenika traže poznavanje svojih prava i odgovornosti. Različitosti percepcija školske kulture moguće je svesti na nekoliko relativno nezavisnih dimenzija, koje pak upućuju na postojanje različitih tipova školske kulture. Prema odgovorima učenika srednje škole, riječ je o pet tipova: školi prava, odgovornosti i zajedništva, školi priznanja razlika i promicanja dijaloga, školi uzajamnog poštovanja i njegovanja identiteta te školi kažnjavanja neuspjeha.

Različiti tipovi građanske i političke kulture učenika, kao i različiti tipovi školske kulture, koji su identificirani u početnom ispitivanju, upućivali su na različite kontekste provedbe KGOO-a. Neki od njih provedbu olakšavaju, a drugi otežavaju.

### **Prethodno iskustvo u području GOO-a**

Tome u prilog ide i podatak da nisu svi učenici učili o građanstvu i njemu srodnim područjima prije eksperimentalne provedbe KGOO-a. Slika 47. pokazuje da se broj učenika koji su ranije „mnogo“ i „vrlo mnogo“ učili o GOO-u smanjuje s dobi. Odgovarajući sadržaji najčešće su obrađivani u jednom nastavnom predmetu, dok su međupredmetni i izvannastavni pristupi bili izrazito rijetki i u osnovnim i u srednjim školama.

Slika 47. Prethodno učenje o demokraciji i srodnim temama po razredima (%)



### Interes za GOO, očekivanja od nastave GOO-a i samoprocjena postignuća

Na početku školske godine najmlađi su učenici bili najviše, a najstariji najmanje zainteresirani za uključivanje u eksperimentalnu provedbu KGOO-a. Završnim je ispitivanjem potvrđeno da je GOO ne samo ispunio početna očekivanja učenika 4. razreda, nego da ih je u nekim komponentama i premašio. Razlike u zanimanju za GOO u skladu su s razlikama u odgovorima na pitanja o tome koliko su tijekom školske godine naučili općenito o demokraciji, ljudskim pravima i građanstvu te koliko im je GOO pomogao u stjecanju posebnih građanskih znanja i vještina.

Iako su stariji učenici općenito bili nezadovoljniji nastavom GOO-a, mnogi se slažu da su tijekom godine stekli nova znanja i vještine kojima su prije svega unaprijedili cjelokupne odnose u školi. No provedba KGOO-a, prema njihovoj općoj ocjeni, zakazala je u obradi središnjih komponenti razvoja građanstva, kao što su razumijevanje funkcioniranja demokratske vlasti, uloge građanina u demokraciji i međuovisnosti prava i odgovornosti te u razvoju vještine kritičkog pristupa informacijama.

### Poznavanje i razumijevanje pojmova u području GOO-a

Učeničke ocjene uspješnosti provedbe KGOO-a potvrdili su rezultati ispitivanja poznavanja i razumijevanja pojmova iz područja demokracije, građanstva i ljudskih prava u sve tri dobne skupine. Učenici su u prosjeku ostvarili manje od polovice ukupnih bodova i, štoviše, ni u jednoj skupini nije zamijećen veći napredak između početnoga i završnog ispitivanja. Samo je u nekoliko pitanja broj učenika s točnim odgovorima u završnom ispitivanju za 10% premašio broj učenika s točnim odgovorima u početnom ispitivanju.

Rezultati poznavanja i razumijevanja pojmova govore o tome da nastava GOO-a nije zadovoljavajuće ostvarila ishode ni jedne od šest strukturalnih komponenti KGOO-a, osobito političke. Najozbiljniji propust u toj je komponenti utvrđen u odnosu na razumijevanje uloge građanina i vlasti u demokratskim procesima, dakle u najvažnijim odrednicama kompetentnog građanstva. O njima ovisi hoće li i na koji način učenici aktivno i odgovorno sudjelovati u procesima demokratskog odlučivanja, nadzirati djelovanje *svoje* vlasti i zajedno s drugim građanima nastojati da *njihova* vlast radi za *njihovo* dobro. U vezi s tim, upitno je mišljenje većine učenika da su kroz GOO naučili „misliti svojom glavom“, ako njihova misao nije vođena znanjima o pravima i

odgovornostima koje imaju kao građani demokratske Hrvatske i ako preko tih znanja nisu osnaženi za kritičko, aktivno i učinkovito sudjelovanje u demokratskim procesima.

### **Metode i izvori za učenje u nastavi GOO-a**

Za razliku od tema koje nisu bile dostatno usklađene s ishodima KGOO-a, u nastavnim je metodama došlo do određenih pomaka. Iako su učiteljevo predavanje te pitanja i odgovori bili dominantni načini rada u nastavi GOO-a, ponekad su te metode kombinirane s aktivnijim načinima učenja, koji su prikladniji za poticanje razvoja aktivnog građanstva. Međutim, potencijali koje za to pruža učenička debata, igranje uloga i simulacija, analiza slikovnog materijala, pisanje eseja na odgovarajuću temu i društveno koristan rad, općenito su u školama bili vrlo malo korišteni. Dodatni propust bilo je zanemarivanje učeničkih izbora kao teme i metode rada u nastavi GOO-a. Rasprava o učeničkim izborima jedinstvena je prilika za učenje o pravilima i odgovornostima učenika povezanim s kandidiranjem i glasanjem, čime se uspješno ostvaruju neki od najvažnijih ishoda političke dimenzije KGOO-a.

Kako za GOO još nisu priređeni udžbenici, očekivalo se da će se u nastavi GOO-a koristiti različiti izvori za učenje i poučavanje, što nije potvrđeno. Međutim, pravi problem nije bio u korištenju manjeg broja izvora nego u zanemarivanju izvora koji su učenicima zanimljivi i lako dostupni, kao što su članci iz časopisa za djecu i mlade te književna djela. S druge strane, mnogi su učitelji na nastavu GOO-a kao goste pozivali različite stručnjake, uključujući predstavnike organizacija civilnog društva.

### **Usmjerenost nastave GOO-a na učenike**

Zahtjev da se nastava GOO-a usmjeri na učenike ispunjen je u svim dobnim skupinama u odnosu na većinu ispitanih komponenti. Učitelji su u GOO-u ponajprije poticali učenike na izražavanje vlastitog mišljenja, davali im do znanja da poštuju njihovo mišljenje i redovito ih informirali o rezultatima njihova rada, a nisu zaboravljali u raspravu uključiti i povučene učenike. Međutim, manji broj je s učenicima dogovarao nastavne teme i metode učenja te povezivao teme s njihovim svakodnevnim životom. Izostali su i dogovori o načinu vrednovanja, čime se propustilo provjeriti u praksi pojedine pristupe vrednovanju i utjecati na dopunu KGOO-a u toj komponenti.

Nesklad između podatka da u nastavi GOO-a učitelji često traže i poštuju mišljenje učenika i podatka da se s učenicima rijetko dogovaraju o sadržaju i metodama učenja, kao i podatka da rijetko obrađuju teme iz svakodnevnog života učenika, uključujući one iz časopisa za djecu i mlade, mogao bi biti znak dubljeg problema u odnosima između učitelja i učenika. U literaturi, taj se problem spominje pod nazivom tokenizam. Prema R. Hartu (1997), riječ je skrivenom mehanizmu reproduciranja školske hijerarhije, osobito autoriteta učitelja, i nastavnog programa. U otvorenim raspravama tog tipa od učenika se u pravilu traži da reproducira nastavni sadržaj, a ne da ga kritički propituje, zbog čega takva nastavna praksa ne služi razvoju neovisnosti već discipliniranju učenika.

### **Promjene pod utjecajem GOO-a na individualnoj i institucionalnoj razini**

Kod mnogih je učenika GOO uspio potaknuti veće ili manje promjene na osobnoj razini, uključujući poboljšanu sliku o sebi i odnose s drugima te intenzivnije razmišljanje o stanju i problemima u školi, lokalnoj zajednici, zemlji i svijetu. Manji broj učenika ustvrdio je da se kod njih ništa nije dogodilo jer su o tome već „sve znali“. Na razini škole, učenici su najveće promjene primijetili u poboljšanju odnosa između učitelja i učenika te između učenika, posebice po spolu, socijalnom statusu i vjeroispovijesti. Istovremeno, nastava GOO-a nije uspjela potaknuti veći interes učenika za odlučivanje u školi, dijelom i zbog toga što je njihov utjecaj na školske odluke i dalje bio zanemariv.

Iako su promjene koje su uočili učenici nedovoljne, treba reći da je do njih došlo nakon samo jedne školske godine provedbe KGOO-a. U skladu s tim, nije neutemeljeno zaključiti da je GOO potencijalno učinkovit instrument za izgradnju škole kao demokratske zajednice učenja i poučavanja. No za puno iskorištavanje njegovih potencijala potrebno je ostvariti određene preduvjete, među kojima je na prvome mjestu priznanje učenikova glasa u procesu donošenja odluka o stvarima koje se na njih odnose.

### **Prijedlozi za unapređenje GOO-a**

Prijedlozi koje su učenici u sve tri skupine dali za poboljšanje nastave GOO-a u skladu su s onim što su oni prethodno uočili kao nedostatke te nastave. Uglavnom je riječ o organiziranju učenja u skupinama ili timovima, odnosno kroz istraživačke projekte, kao i o češćem određivanju nastavnih tema u skladu s iskustvom i u dogovoru s učenicima.

### **Treba li GOO uvesti u sve škole?**

Konačno, većina je učenika iskazala pozitivan stav prema GOO-u. Oni općenito drže da je GOO potreban svim učenicima i da ga treba uvesti u sve škole i na sve razine odgoja i obrazovanja.

## **4.2. UČITELJI**

---

### **4.2.1. Demografska obilježja**

U predpočetnom je ispitivanju (PREDIN), koje je provedeno na pripremnim seminarima za provedbu KGOO-a, sudjelovalo 439 učitelja (tablica 18.). Od tog je broja 59,4% za provedbu pripremala Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO), a 40,5% Mreža mladih Hrvatske s partnerima (MMH).<sup>35</sup>

Budući da se Kurikulum provodio u osam osnovnih i četiri srednje škole, učitelji iz osnovnih škola činili su otprilike dvije trećine ukupnog uzorka, a oni iz srednjih jednu trećinu. U osnovnim školama oko dvije petine radilo je u razrednoj nastavi, a tri petine u predmetnoj nastavi, dok je iz srednjih škola bilo nešto više učitelja strukovnih škola (N = 98) nego iz gimnazija (N = 87) te 23 djelatnika stručne službe. Svaki treći ispitanik po struci je bio učitelj razredne nastave, dvije petine imalo je diplome iz društveno-humanističkog područja, 17% iz prirodoslovno-matematičkog, 6% bili su tehničke struke, a 8% bilo je neke druge struke.

Očekivano, broj ženskih ispitanika znatno je premašio broj muških ispitanika (77,4% prema 22,6%). Ispitanici između 26. i 50. te iznad 51. godine rasporedili su se u relativno podjednake dobne skupine (između 13 i 15%), s iznimkom dobne skupine između 31. i 35. godine, koja je u ukupnom uzorku sudjelovala s 19%. Višestruko manje učitelja bilo je u skupini mlađoj od 26 godina. U odnosu na radni staž, tri najbrojnije skupine radile su u nastavi između 11 i 20 godina (27,9%), do pet godina (23%) te između šest i deset godina (20,4%).

---

<sup>35</sup> U izvještaju se podaci dobiveni od učitelja prikazuju objedinjeno bez obzira na to je li njihovu pripremu za eksperimentalnu provedbu KGOO-a organizirala Agencija za odgoj i obrazovanje ili Mreža mladih Hrvatske s partnerima. Izuzetak je napravljen samo u varijablama koje su ključne za istraživanje i kod kojih je utvrđena statistički značajna razlika između učitelja upravo u odnosu na organizatora pripreme. U takvim su slučajevima prikazani u dvije skupine za koje se služimo izrazima učitelji (djelatnici, ispitanici) iz „AZOO škola“, odnosno učitelji (djelatnici, ispitanici) iz „MMH škola“.

**Tablica 18.**  
**Broj učitelja po školama u predpočetnom (PREDIN), početnom (IN) i završnom (FIN) ispitivanju**

Vrsta škole	Naziv škole	Broj ispitanih učitelja					
		Predpočetno (PREDIN) ispitivanje		Početno (IN) ispitivanje		Završno (FIN) ispitivanje	
		N	%	N	%	N	%
Osnovne škole	III. OŠ Čakovec, Čakovec	28	6,4	34	7,6	28	7,7
	OŠ „Đuro Ester“, Koprivnica	45	10,2	46	10,2	41	11,2
	OŠ Matije Gupca, Zagreb	44	10,0	50	11,1	37	10,1
	OŠ Pavleka Miškine, Zagreb	39	8,9	40	8,9	35	9,6
	OŠ Siniše Glavaševića, Vukovar	37	8,4	34	7,6	48	13,1
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Velika	28	6,4	29	6,5	13	3,6
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Duga Resa	38	8,7	38	8,5	24	6,6
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Gora (Petrijnja)	20	4,5	20	4,5	15	4,1
<b>Ukupno osnovne škole</b>	<b>279</b>	<b>63,6</b>	<b>291</b>	<b>64,8</b>	<b>241</b>	<b>65,9</b>	
Srednje škole	Gimnazija „Fran Galović“, Koprivnica	50	11,4	48	10,7	45	12,3
	SŠ Dugo Selo, Dugo Selo	55	12,5	50	11,1	36	9,8
	Ekonomska i turistička škola, Daruvar	39	8,9	42	9,4	33	9,0
	SŠ Obrovac, Obrovac	16	3,6	18	4,0	11	3,0
<b>Ukupno srednje škole</b>	<b>160</b>	<b>36,4</b>	<b>158</b>	<b>35,2</b>	<b>125</b>	<b>34,1</b>	
<b>Ukupno osnovne i srednje škole</b>	<b>439</b>	<b>100,0</b>	<b>449</b>	<b>100,0</b>	<b>366</b>	<b>100,0</b>	

Početno ispitivanje učitelja (IN) provedeno je na samom početku školske godine, u isto vrijeme kad i ispitivanje učenika. Tim je ispitivanjem bilo obuhvaćeno ukupno 449 ispitanika (tablica 18.), koji se po demografskim obilježjima nisu bitno razlikovali od ispitanika iz predpočetnog ispitivanja. U osnovnoj školi radilo ih je 64,8%, a u srednjoj 35,2%. Rad njih 59,7% pratio je AZOO, a preostalih 40,3% bili su uključeni u MMH-ov projekt provedbe.

Završno ispitivanje (FIN) u svim je školama provedeno u posljednjem mjesecu školske godine. Ukupan broj ispitanih učitelja bio je 366, što je za 19% manje od njihova ukupnog broja u početnom ispitivanju, no taj nedostatak nije bitno utjecao na udio ispitanika po spolu, mjestu zaposlenja i godinama radnog staža, kao ni po organizaciji koja je koordinirala njihov rad (AZOO = 60,7%; MMH = 39,3%). Udio djelatnika osnovnih škola bio je 65,8%, a srednjih škola 34,2%, što približno odgovara njihovu udjelu u dvama prethodnim ispitivanjima.

#### **4.2.2. Prethodno iskustvo u građanskom odgoju i obrazovanju i srodnim područjima**

S eksperimentalnom provedbom KGOO-a teme demokracije, ljudskih prava i građanstva prvi put su se uvele u školu kao cjelina i prema jedinstvenom programu. No u Hrvatskoj te i srodne teme već više od petnaestak godina provode pojedini učitelji i djelatnici stručne službe u sklopu posebnog predmeta, kao izvannastavnu ili izvanškolsku aktivnost ili kao dio sata razrednika. Poticaj za to bilo je donošenje hrvatskoga Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava 1998. godine. Krajem devedesetih godina prošlog stoljeća počinju se organizirati seminari za stručno usavršavanje učitelja u području ljudskih prava i nenasilja, u sklopu kojih se ponekad obrađuju teme građanstva i demokracije. Glavni nositelji izobrazbe su Agencija za odgoj i

obrazovanje i organizacije civilnog društva. Pod utjecajem Vijeća Europe, koje u tom razdoblju promovira ideju učenja za demokratsko građanstvo, ti se seminari sve češće dopunjuju temama iz obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo. Istovremeno nije uvedeno sustavno vrednovanje načina rada i učinaka seminara. To znači da prije eksperimentalne provedbe Kurikuluma nisu postojali vjerodostojni podaci o tome koje škole i na koji način provode odgovarajuće programe i jesu li njihovi učitelji koji su se tome posvetili stekli potrebne kvalifikacije za realizaciju tih programa.

Imajući to na umu, u predpočetnom smo ispitivanju nastojali utvrditi koliko učitelja iz 12 škola koje su se prijavile za eksperimentalnu provedbu KGOO-a ima iskustvo rada u GOO-u i njemu srodnim područjima. Prethodno iskustvo učitelja činilo je šest komponenti, ispitivanih s osam pitanja:

- *Godine iskustva*: Koliko godina iskustva imate u radu s učenicima u GOO-u i njemu srodnim područjima? (Uz vremensku skalu i odgovor „nemam takvog iskustva“.)
- *Obrađivana područja*: Kada ste imali takvo iskustvo, iz kojeg područja ste najčešće obrađivali teme s učenicima? (Pitanje s višestrukim odgovorima i uputom o zaokruživanju jednog odgovora.)
- *Korištene metode*: Kada ste imali takvo iskustvo, koliko ste često s učenicima obrađivali teme iz GOO-a i srodnih područja na svaki od sljedećih načina? (Uz peterostupanjsku skalu od 1 = „nikada“ do 5 = „vrlo često“.)
- *Potpora važnih aktera*: U kojoj ste mjeri za obrađivanje tema iz GOO-a i srodnih područja dobili potporu svakog od sljedećih aktera? (Uz peterostupanjsku skalu od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“.)
- *Prethodna stručna priprema (obrazovanje i usavršavanje)*: Kada ste obrađivali teme iz GOO-a i srodnih područja, na koji ste način do sada stekli najviše znanja i vještina potrebnih za taj rad? (Višestruki odgovori od kojih se zaokružuje samo jedan.)
- *Područja stručnog usavršavanja i njihovi nositelji*: Ako ste potrebna znanja i vještine stekli stručnim usavršavanjem u GOO-u i njemu srodnim područjima, u kojim ste oblicima usavršavanja sudjelovali? (Ponuđeno je pet nositelja izobrazbe s otvorenim odgovorima koji su naknadno kodirani.)
- *Procjena najvažnijih zadataka GOO-a*: U kojoj mjeri se slažete da je najvažniji zadatak GOO-a...? (Uz peterostupanjsku skalu od 1 = „nimalo se ne slažem“ do 5 = „u potpunosti se slažem“.)
- *Osjećaj političke učinkovitosti*: U kojoj mjeri osjećate da utječete na donošenje odluka o odgoju i obrazovanju koje su važne za vaš rad na svakoj od sljedećih razina? (Uz peterostupanjsku skalu od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“.)

U nastavku teksta analiziraju se odgovori ispitanika za svaku komponentu.

#### 4.2.2.1. Razlike u prethodnom iskustvu

Od ukupno 439 učitelja, koliko ih je sudjelovalo u predpočetnom ispitivanju, gotovo polovica (44,9%) nije obrađivala teme iz GOO-a i njemu srodnih područja prije uključivanja njihovih škola u eksperimentalnu provedbu KGOO-a, po čemu su izjednačene „AZOO škole“ i „MMH škole“. Među učiteljima s iskustvom, najbrojniji su oni s više od deset godina (17%) i oni s manje od dvije godine (15%), odnosno najiskusniji i najmanje iskusni učitelji.

U daljnjoj obradi ispitanici su raspoređeni u dvije kategorije – s odgovarajućim iskustvom i bez njega – te je provjereno koliki je udio te dvije kategorije u svakoj od 12 škola u kojima se provodio KGOO. Podaci u tablici 19. otkrivaju velike razlike između škola u broju učitelja koji su već obrađivali odgovarajuće teme u nastavi, izvannastavnim aktivnostima ili na neki drugi način.



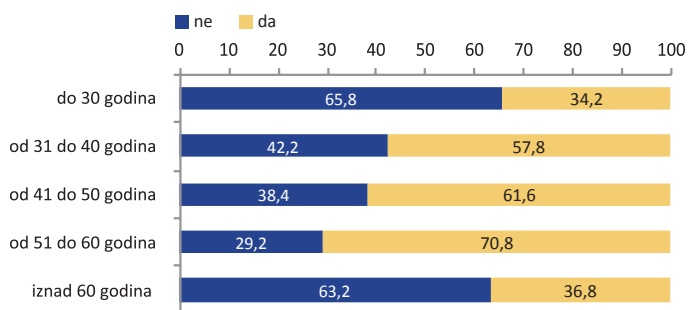
Škole s najvećim udjelom više ili manje iskusnih djelatnika (oko 80%) bile su OŠ Siniše Glavaševića iz Vukovara i OŠ „Ivan Goran Kovačić“ iz Gore pokraj Petrinje. Škole pak u kojima je samo oko trećine učitelja već provodio GOO ili srodna područja su Ekonomska i turistička škola iz Daruvara i Srednja škola Dugo Selo.

**Tablica 19. Iskustvo učitelja u GOO-u prije eksperimentalne provedbe KGOO-a (%)**

Vrsta škole	Naziv škole	Prethodno iskustvo u GOO-u	
		Da	Ne
Osnovne škole	III. OŠ Čakovec, Čakovec	57,1	42,9
	OŠ „Đuro Ester“, Koprivnica	64,4	35,6
	OŠ Matije Gupca, Zagreb	64,3	35,7
	OŠ Pavleka Miškine, Zagreb	45,9	54,1
	OŠ Siniše Glavaševića, Vukovar	80,0	20,0
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Velika	41,7	58,3
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Duga Resa	63,6	36,4
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Gora (Petrinja)	78,5	21,5
Srednje škole	Gimnazija „Fran Galović“, Koprivnica	47,9	52,1
	SŠ Dugo Selo, Dugo Selo	34,5	65,5
	Ekonomska i turistička škola, Daruvar	30,8	69,2
	SŠ Obrovac, Obrovac	56,2	43,8

Učitelji se prema iskustvu u GOO-u razlikuju s obzirom na dob, struku, radno mjesto i vrstu škole. S izuzetkom najstarije dobne skupine od 61 i više godina, udio učitelja s iskustvom raste s dobi ( $\chi^2 = 25,20$ ;  $p < 0,01$ ). U kategoriji između 51 i 60 godina dvostruko je više učitelja s iskustvom u GOO-u i srodnim područjima nego u kategoriji onih s 30 i manje godina (slika 48.). Taj podatak dovodi u pitanje uobičajeno mišljenje da su GOO-u, kao novom odgojno-obrazovnom području, skloniji mlađi učitelji.

**Slika 48. Prethodno iskustvo učitelja u GOO-u po dobnim skupinama (%)**



Nadalje, uz iznimku 24 djelatnika stručne službe od kojih je 20 već sudjelovalo u promicanju GOO-a i/ili njemu srodnih područja, najveći broj onih koji su prethodno radili u tom području nalazimo među učiteljima razredne nastave (69,5%), potom učiteljima društveno-humanističke (52,9%) te prirodoslovno-matematičke skupine predmeta (46,7%), a najmanje među učiteljima tehničkih predmeta (34,8%). Među ispitanicima koji su u vrijeme ispitivanja bili zaposleni u nižim razredima osnovne škole, njih 89% imalo je prethodno iskustvo u području GOO-a, dok je u višima taj udio bio 88%; među učiteljima gimnazije u toj ih je kategoriji bilo 39%, a među učiteljima stručnih škola 30%. Uočene razlike među tim skupinama su statistički značajne

( $\chi^2 = 16,21$ ;  $p < 0,01$ ). U skladu s tim, u osnovnim je školama u vrijeme ispitivanja radilo više djelatnika s iskustvom u GOO-u nego u srednjim školama ( $\chi^2 = 23,46$ ;  $p < 0,01$ ). Štoviše, u usporedbi sa srednjim školama, u osnovnima je bilo i statistički više učitelja s više iskustva u području GOO-a ( $\chi^2 = 31,21$ ;  $p < 0,01$ ). Za razliku od kategorije „do pet godina iskustva“, u kojoj su otprilike u jednakom broju zastupljeni ispitanici iz osnovnih i srednjih škola (OŠ = 24,6%; SŠ = 21,6%), u osnovnim je školama udio ispitanika s pet i više godina rada u GOO-u i njemu srodnim područjima dvostruko veći (OŠ = 39,3%; SŠ = 18,6%).

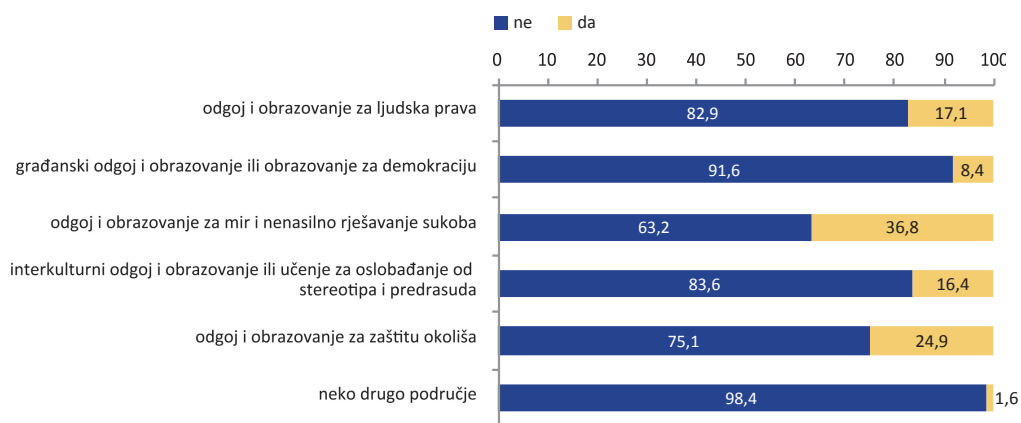
#### 4.2.2.2. Obrađivane teme i metode obrade

Ispitanici s prethodnim iskustvom u GOO-u i njemu srodnim područjima u najvećem su broju do uključivanja u eksperimentalnu provedbu KGOO-a obrađivali teme iz područja odgoja i obrazovanja za mir, nenasilje ili mirno rješavanje sukoba (36,8%) te odgoja i obrazovanja za zaštitu okoliša (24,9%). Teme iz drugih područja, kao što su odgoj i obrazovanje za ljudska prava i interkulturalni odgoj i obrazovanje, obrađivane su znatno rjeđe, a obrazovanje za demokraciju (građanski odgoj u užem smislu) najrjeđe. Manje od 10% svih učitelja iz škola koje su provodile KGOO s učenicima je obrađivalo teme koje su temelj KGOO-a (slika 49.).

Slika 49.

*Teme ili područja koja su učitelji najčešće obrađivali prije eksperimentalne provedbe KGOO-a (%)*

Napomena: bilo je moguće odabrati više od jednog odgovora.



Kad se usporede podaci za „AZOO škole“ i „MMH škole“, proizlazi da se one statistički značajno razlikuju samo po iskustvu svojih djelatnika u području GOO-a u užem smislu (11,2% za „AZOO škole“ i 4,5% za „MMH škole“;  $\chi^2 = 6,06$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,01$ ). Međutim, prava slika u razlikama najčešćih prethodnih praksi ispitanika dobiva se tek kad se analizira stanje po školama (tablica 20.).

**Tablica 20. Udio učitelja s iskustvom u GOO-u i srodnim područjima prije eksperimentalne provedbe KGOO-a prema područjima koja su najčešće obrađivali (%)**

Vrsta škole	Naziv škole	Područja				
		Odgovori i obrazovanje za ljudska prava	Odgovori i obrazovanje za građanstvo	Odgovori i obrazovanje za mir, nenasilje i mirno rješavanje sukoba	Interkulturalni odgoj i obrazovanje	Odgovori i obrazovanje za zaštitu okoliša
Osnovne škole	III. OŠ Čakovec, Čakovec	10,7	10,7	50,0	7,1	42,9
	OŠ „Đuro Ester“, Koprivnica	15,6	20,0	44,4	4,4	28,9
	OŠ Matije Gupca, Zagreb	30,2	9,3	39,5	25,6	30,2
	OŠ Pavleka Miškine, Zagreb	10,3	10,3	33,3	12,8	43,6
	OŠ Siniše Glavaševića, Vukovar	20,0	6,7	70,0	20,0	13,3
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Velika	8,3	8,3	29,2	8,3	29,2
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Duga Resa	17,6	0,0	41,2	14,7	23,5
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Gora (Petrinja)	25,0	0,0	37,5	12,5	12,5
Srednje škole	Gimnazija „Fran Galović“, Koprivnica	26,0	14,0	24,0	20,0	22,0
	SŠ Dugo Selo, Dugo Selo	9,1	3,6	29,1	16,4	10,9
	Ekonomska i turistička škola, Daruvar	5,1	5,1	12,8	15,4	12,8
	SŠ Obrovac, Obrovac	6,3	6,3	25,0	18,8	6,3

Tako velike razlike među učiteljima u pravilu su prepreka postizanju predviđenih ishoda kad se novi kurikulum uvodi u škole, što se obično rješava diferenciranim i individualiziranim pripremnim programima. U pripremama za provedbu KGOO-a taj je problem zanemaren, što će imati nepovoljan učinak na ishod provedbe.

Osnovne i srednje škole su u najčešće obrađivanim područjima prilično homogene. Statistički značajna razlika u korist osnovnih škola nađena je samo kod obrazovanja za mir, nenasilje i mirno rješavanje sukoba (OŠ = 44,6%; SŠ = 23,1%;  $\chi^2 = 20,15$ ;  $p < 0,01$ ) te za obrazovanje za zaštitu okoliša (OŠ = 31%; SŠ = 14,4%;  $\chi^2 = 15,06$ ;  $p < 0,01$ ).

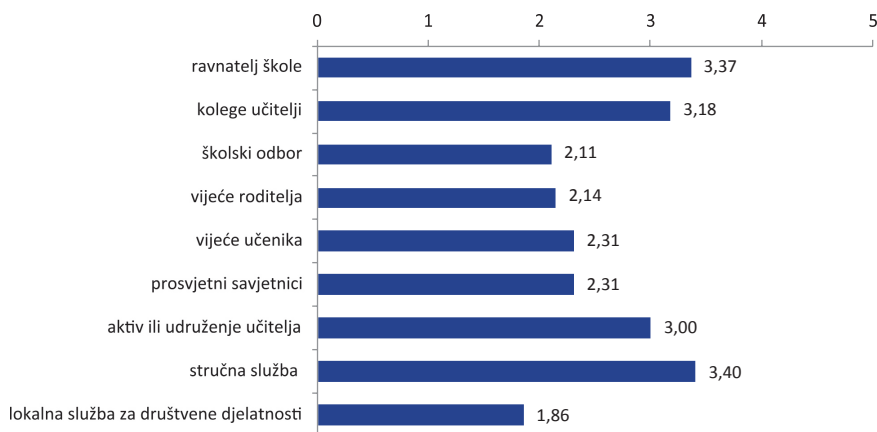
Za upoznavanje učenika s navedenim temama ili područjima učitelji su se najčešće koristili metodom diskusije ( $M = 3,47$ ;  $SD = 1,049$ ) i predavanja ( $M = 3,08$ ;  $SD = 1,108$ ), a najrjeđe korisnim radom u zajednici ( $M = 2,39$ ;  $SD = 1,119$ ). Diskusiju je često i vrlo često primjenjivalo 57,7%, a predavanje 42,7% ispitanika, dok ih se samo 18,4% služilo didaktičkim potencijalima učenja kroz korisni rad u zajednici. No ni druge se iskustvene, interaktivne i istraživačke metode u promatranim školama nisu posebno koristile prije provedbe KGOO-a. Debatom se primjerice nikad nije koristilo 22,4% ispitanika, humanitarnom akcijom njih 19,5%, a radionicama njih 18%.

Učitelji osnovnih škola češće su od učitelja srednjih škola za svoje učenike u tim područjima organizirali humanitarne akcije ( $M_{OS} = 2,97$ ;  $M_{SS} = 2,06$ ;  $t = 5,5$ ;  $p < 0,01$ ), radionice ( $M_{OS} = 2,84$ ;  $M_{SS} = 2,27$ ;  $t = 3,75$ ;  $p < 0,01$ ) i igranje uloga ili simulaciju ( $M_{OS} = 2,81$ ;  $M_{SS} = 2,28$ ;  $t = 3,34$ ;  $p < 0,01$ ).

### 4.2.2.3. Potpora učiteljima za rad u građanskom odgoju i obrazovanju i srodnim područjima

Podatke da se, prije uključivanja u eksperimentalnu provedbu KGOO-a, mali broj učitelja bavio GOO-om i srodnim područjima, i da su pri tome rijetko korištene metode učenja i poučavanja koje su ovdje osobito učinkovite, ali koje traže neke dodatne resurse, treba promatrati u vezi s relativno slabom potporom koju su za svoj pionirski rad dobivali od drugih aktera odgoja i obrazovanja. Prema slici 50., učitelje su u prosjeku podržavali samo djelatnici stručne službe, ravnatelji, kolege učitelji iz iste škole i aktivni učitelji. U daleko su manjoj mjeri uživali potporu školskog odbora, vijeća roditelja i vijeća učenika, a neshvatljivo je da njihov rad nisu dostatno podržavali ni školski odbor ni prosvjetni savjetnici ni djelatnici lokalne službe za društvene djelatnosti. Otprilike je tri petine radilo bez potpore školskog odbora, vijeća roditelja, vijeća učenika i prosvjetnih savjetnika, a nevjerojatnih 73,7% i bez potpore lokalne službe za društvene djelatnosti. No zabrinjavajuće je i da otprilike četvrtini ispitanika nisu pružili potporu ravnatelji i kolege učitelji, a petini ni djelatnici stručne službe njihove škole.

*Slika 50. Stupanj potpore koju su učitelji dobivali za svoj rad u GOO-u od odabranih aktera odgoja i obrazovanja (prosječna vrijednost)*



Nedostatak potpore podjednako je pratio rad ispitanika iz osnovnih i srednjih škola. Statistički značajna razlika pokazala se samo u odnosu na aktive učitelja, od kojih su veću potporu imali djelatnici osnovnih nego srednjih škola ( $M_{os} = 3,54$ ;  $M_{ss} = 3,04$ ;  $t = 3,13$ ;  $p < 0,01$ ).

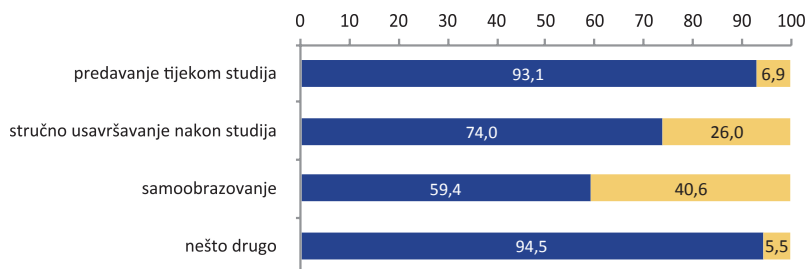
### 4.2.2.4. Prethodno stjecanje odgovarajućih kompetencija

Nedostatak potpore nije bio jedini izazov s kojim su se učitelji susretali nastojeći teme iz GOO-a i srodnih područja uvesti u škole. Ozbiljan problem bile su i skromne mogućnosti obrazovanja i stručnog usavršavanja za stjecanje odgovarajućih kompetencija kako bi ta područja mogli i kvalitetno obraditi u nastavi. Odgovori ispitanika na pitanje o načinu na koji su se u tim područjima stručno osposobljavali pokazuju da su i u toj dimenziji bili bez veće potpore (slika 51.). Najveći ih se broj, oko dvije petine, za obradu tema iz GOO-a i srodnih područja u školi samoobrazovalo, samo jedna četvrtina bila je uključena u odgovarajuće stručne seminare, a samo ih je 6,9% steklo odgovarajuća znanja i vještine tijekom studija na učiteljskim fakultetima. Samoobrazovanje je jednako dominantan način stjecanja kompetencija za navedena područja među djelatnicima

osnovne i srednje škole. Između te dvije skupine ispitanika nema razlike ni kad je riječ o slaboj pripremi koju su dobili na učiteljskim studijima. Razlika se pojavila jedino u kategoriji stručnog usavršavanja ( $\chi^2 = 13,70$ ;  $p < 0,01$ ), u odnosu na koje su učitelji iz osnovnih škola bili u boljem položaju od srednjoškolskih učitelja (OŠ = 31,9%; SŠ = 15,7%;  $\chi^2 = 13,70$ ;  $p < 0,01$ ).

**Slika 51. Najznačajniji način stjecanja kompetencija za rad u GOO-u i srodnim područjima (%)**

Napomena: odnosi se samo na učitelje koji su izjavili da imaju iskustvo rada u tim područjima.



Tablica 21. sadrži podatke o načinima na koji su se učitelji, koji su radili u 12 promatranih škola, pripremali za obradu tema iz GOO-a i srodnih područja prije eksperimentalne provedbe KGGO-a. Doprinos učiteljskih studija zanemariv je među djelatnicima svih škola. Najviši je u osnovnoj školi u Gori pokraj Petrinje, ali i tamo se tek oko petine učitelja pozitivno odredilo prema studiju. Škole s najvećim brojem djelatnika koji su se stručno usavršavali u GOO-u i srodnim područjima su OŠ „Đuro Ester“ iz Koprivnice, OŠ Matije Gupca iz Zagreba, OŠ Siniše Glavaševića iz Vukovara i III. OŠ Čakovec iz Čakovca, a škole s najmanjim brojem korisnika jednakih usluga su OŠ Pavleka Miškine iz Zagreba, SŠ Dugo Selo iz Dugog Sela i OŠ „Ivan Goran Kovačić“ iz Gore pokraj Petrinje.

**Tablica 21. Načini stjecanja kompetencija za rad u GOO-u i njemu srodnim područjima (%)**

Vrsta škole	Naziv škole	Načini stjecanja kompetencija		
		Učiteljski studij	Stručno usavršavanje	Samoobrazovanje
Osnovne škole	III. OŠ Čakovec, Čakovec	0,0	37,0	40,7
	OŠ „Đuro Ester“, Koprivnica	6,7	48,9	28,9
	OŠ Matije Gupca, Zagreb	2,4	40,5	33,3
	OŠ Pavleka Miškine, Zagreb	2,6	0,0	61,5
	OŠ Siniše Glavaševića, Vukovar	6,7	43,4	46,7
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Velika	12,5	16,7	33,3
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Duga Resa	14,7	20,6	44,1
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Gora (Petrinja)	18,8	6,3	68,8
Srednje škole	Gimnazija „Fran Galović“, Koprivnica	2,0	20,4	52,0
	SŠ Dugo Selo, Dugo Selo	9,1	5,5	29,1
	Ekonomska i turistička škola, Daruvar	10,3	20,5	23,1
	SŠ Obrovac, Obrovac	12,5	25,0	56,3

Iz dosadašnjeg pregleda proizlazi da je izrazito velika većina učitelja koji su prije eksperimentalne provedbe KGOO-a obrađivali teme iz tog ili srodnih područja stjecala odgovarajuće kompetencije nakon studija, i to samoobrazovanjem i kroz organizirane oblike stručnog usavršavanja. Tablica 22. sadrži njihove odgovore na pitanje o područjima u kojima su se stručno usavršavali u kombinaciji s organizatorima usavršavanja: AZOO-om, županijskim vijećima i nevladinim organizacijama.

**Tablica 22. Područja i organizatori stručnog usavršavanja učitelja (%)**

Područja stručnog usavršavanja	Organizatori stručnog usavršavanja		
	AZOO	Županijska i druga stručna vijeća	Nevladine organizacije
Mir i nenasilje	13,0	13,0	12,6
Aktivno građanstvo	14,3	8,7	3,9
Ljudska prava	6,1	4,8	3,9
Interkulturno obrazovanje	2,2	2,2	1,3
Odgovorno gospodarstvo	6,1	1,7	0,9
Drugo	2,6	-	6,1

Učitelji su se stručno usavršavali na seminarima, tečajevima i radionicama koje su organizirali AZOO, županijska i druga vijeća te nevladine organizacije. Podaci iz tablice 22. potvrđuju da je u programima stručnog usavršavanja sudjelovalo vrlo malo učitelja i da ti programi nisu bili usklađeni s njihovim stvarnim potrebama. Kompetencije za rad u GOO-u i srodnim područjima međusobno su povezane i ovisne, što se naglašava i u KGOO-u. Najveći broj ispitanika usavršavao se u području odgoja i obrazovanja za mir, nenasilje i mirno rješavanje sukoba bez obzira na to jesu li usavršavanje organizirali AZOO, županijska vijeća ili nevladine organizacije. Istovremeno, zaneimarivom su broju isti organizatori ponudili usavršavanje u području interkulturnog odgoja i obrazovanja, odgoja i obrazovanja za ljudska prava i odgovorno gospodarstvo, kao i za aktivno i odgovorno građanstvo.

Odgovori učitelja na pitanje o tome u kojim su se područjima stručno usavršavali prije eksperimentalne provedbe KGOO-a pomažu da se razumije zašto su teme iz odgoja i obrazovanja za mir i nenasilje bile dominantne u školama, a teme iz GOO-a u užem smislu zapostavljene. Ispitanici su u području odgoja i obrazovanja za mir višestruko češće stjecali potrebna znanja i vještine nego u preostalih pet promatranih područja, neovisno o tome jesu li njihovo usavršavanje organizirali AZOO, županijska vijeća i nevladine organizacije ili je to bilo kroz samoobrazovanje.

Obrazovanje za mir i nenasilje samo je jedna od nekoliko jednako važnih komponenti pripreme djece i mladih za ulogu građana u kulturno pluralnoj demokratskoj zajednici, o čemu se prilikom planiranja stručnog usavršavanja učitelja treba voditi računa. U skladu s tim, postavlja se pitanje zašto je mirovna komponenta u stručnom usavršavanju učitelja previše naglašena. Je li stavljanje naglaska na mir i nenasilje u izobrazbi učitelja koji rade s učenicima u područjima posebne državne skrbi odgovor na stvarne potrebe lokalnih zajednica u kojima djeluju njihove škole ili je to posljedica nedostatka planiranja temeljenog na empirijskim podacima o tome što kojoj školi treba kako bi njezini učitelji što kvalitetnije ostvarili zadaće odgoja i obrazovanja učenika za život u demokratskom društvu? Bez takvih podataka, koji služe kao orijentir i javnom i civilnom sektoru, stručno usavršavanje nije moguće racionalno planirati i osigurati njegovu učinkovitost. To dovodi do neusklađenosti sustava obrazovanja i stručnog usavršavanja djelatnika u odgoju i obrazovanju, što za posljedicu ima neopravdano naglašavanje jednoga područja usavršavanja na račun drugih.

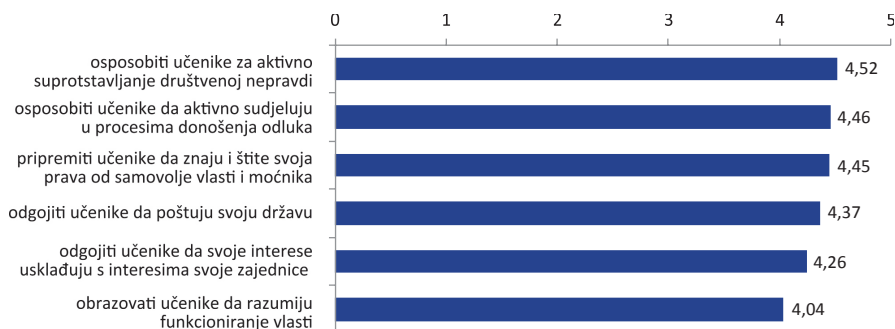
Obradom podataka uočene su razlike između škola u korištenju mogućnosti koje su učiteljima bile na raspolaganju za stručno usavršavanje u GOO-u. Zanimljivo je da su učitelji iz „AZOO škola“ najčešće spominjali stručno usavršavanje u Programu demokracije i ljudskih prava u organizaciji AZOO-a, a ispitanici iz „MMH škola“ programe mira i nenasilja u organizaciji civilnog društva. S obzirom na to da stručno usavršavanje učitelja najčešće ovisi o odluci školskog kolektiva i ravnatelja, koja je obično povezana s financijskim mogućnostima škole, posebnu pozornost trebalo bi posvetiti ujednačavanju mogućnosti pristupa i sudjelovanja u stručnom usavršavanju učitelja na razini Hrvatske.

#### 4.2.2.5. Percepcija najvažnijih zadataka građanskog odgoja i obrazovanja

Kako bi se dobila što cjelovitija slika o tome s kojim iskustvom, stavovima i očekivanjima učitelji ulaze u proces eksperimentalne provedbe KGOO-a, u predpočetnom ispitivanju postavljeno im je i pitanje o tome koji su, prema njihovu mišljenju, najvažniji zadaci GOO-a. U upitniku im je bilo ponuđeno šest odgovora: a) obrazovati učenike da razumiju funkcioniranje vlasti; b) pripremiti učenike da znaju i štite svoja prava od samovolje vlasti i moćnika; c) osposobiti učenike da sudjeluju u donošenju odluka; d) odgojiti učenike da poštuju svoju državu; e) odgojiti učenike da svoje interese usklađuju s interesima zajednice i f) osposobiti učenike za aktivno suprotstavljanje društvenoj nepravdi. Ti su odgovori operacionalizacije različitih pristupa GOO-u, a proizlaze iz različitih shvaćanja najvažnije uloge građanina u demokraciji (Westheimer i Khane 2004). U nastavnoj se praksi najčešće nalaze u različitim kombinacijama, ovisno o velikom broju osobnih, institucionalnih i strukturalnih čimbenika.

Iznenaduje da se naši ispitanici u prosjeku slažu sa svakim od tih zadataka GOO-a (slika 52.). Između 80 i 94% njih potvrđuje da je svaki od tih zadataka važan orijentir u poticanju razvoja učenika kao kompetentnoga građanina. Međutim, u prosjeku najveću potporu daju osposobljavanju učenika za aktivno suprotstavljanje društvenoj nepravdi ( $M = 4,52$ ;  $SD = 0,655$ ), aktivno sudjelovanje u demokratskom odlučivanju ( $M = 4,46$ ;  $SD = 0,657$ ) te za zaštitu vlastitih prava od samovolje vlasti i moćnika ( $M = 4,45$ ;  $SD = 0,660$ ). Priprema učenika za razumijevanje funkcioniranja vlasti, iako je u prosjeku visoko prihvaćena, dospjela je na dno ljestvice najvažnijih zadataka GOO-a ( $M = 4,04$ ;  $SD = 0,742$ ). Kad je riječ o shvaćanju najvažnijih zadataka GOO-a, ispitanici iz osnovnih i srednjih škola čine relativno homogenu skupinu.

*Slika 52. Najvažniji zadaci GOO-a (prosječna vrijednost)*



Imajući na umu probleme kroz koje prolazi hrvatsko društvo od početka demokratske tranzicije, razumljivo je da učitelji među najvažnije zadaće GOO-a stavljaju osposobljavanje učenika za suprotstavljanje društvenoj nepravdi i zaštitu vlastitih prava od samovolje vlasti i moćnika, bez

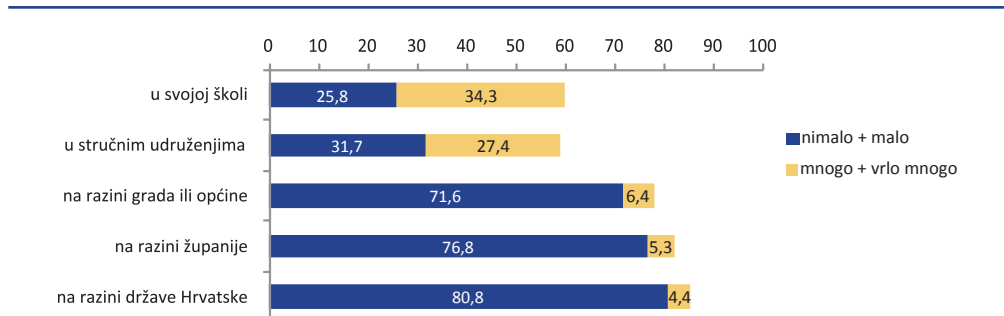
obzira na to odakle ili od koga nepravda i samovolja dolazile. Jednako je tako razumljivo zašto se osposobljavanje učenika za aktivno sudjelovanje u donošenju odluka nalazi visoko među najvažnijim ciljevima. Bez aktivnog sudjelovanja u odlučivanju malo je vjerojatno da se u demokratskom društvu može učinkovito suprotstaviti nepravdi i osigurati zaštita vlastitih prava. No malo je vjerojatno da će aktivno sudjelovanje pridonijeti smanjenju društvene nepravde i zaustaviti samovoljno djelovanje vlasti i moćnika ako aktivni građani ne raspolažu odgovarajućim znanjima i informacijama, među kojima poznavanje načina na koji funkcionira demokratska vlast zauzima središnje mjesto.

Takav odnos prema političkoj dimenziji GOO-a mogao bi biti odgovoran za slabo poznavanje uloge građanina i funkcioniranja vlasti u demokraciji, što nije samo utvrđeno u početnom i završnom ispitivanju poznavanja i razumijevanja središnjih pojmova GOO-a učenika sve tri dobne skupine nego su i sami učitelji to potvrdili ocjenjujući učinke nastave GOO-a u završnom ispitivanju (vidi poglavlje 4.2.12.).

#### 4.2.2.6. Samoprocjena političke učinkovitosti

Posljednje pitanje o iskustvu učitelja u GOO-u i njemu srodnim područjima prije eksperimentalne provedbe KGOO-a odnosilo se na samopercepciju političke učinkovitosti. Ispitano je imaju li učitelji osjećaj da utječu na odluke u odgoju i obrazovanju, dakle u području za koje su profesionalno zainteresirani, na razini svoje škole i struke, grada ili općine, županije i države (slika 53.). U poučavanju i učenju za građanstvo to se pitanje nameće samo po sebi. Malo je naime vjerojatno da će se učenici u školi istinski moći pripremiti za aktivno i odgovorno sudjelovanje u procesima demokratskog odlučivanja ako njihovi učitelji osjećaju da su marginalizirani pri odlučivanju u području svoje struke od školske do državne razine.

**Slika 53. Osjećaj političke učinkovitosti u području odgoja i obrazovanja (%)**



U prosjeku se učitelji ne osjećaju suverenima u svom profesionalnom području ni na jednoj razini. Donekle odudara kontekst škole ( $M = 3,06$ ;  $SD = 1,012$ ), no i tu je četvrtina potvrdila da nema osjećaj da je njihov glas važan prilikom donošenja odluka kojima se uređuje život i rad u njihovoj ustanovi. Na razini grada ili općine 71,6% učitelja uopće ne osjeća ili tek neznatno osjeća da može pridonijeti kvaliteti odluka koje se na toj i višim razinama donose o odgoju i obrazovanju, što je doista zabrinjavajuće. Ni na jednoj od viših razina osjećaj učinkovitosti ne prelazi vrijednost dva na peterostupanjskoj skali (za „grad ili općinu“  $M = 1,96$ ;  $SD = 0,953$ ; za „županiju“  $M = 1,81$ ;  $SD = 0,927$ ; za „državu Hrvatsku“  $M = 1,68$ ;  $SD = 0,926$ ). Djelatnici osnovnih i srednjih škola podjednako su udaljeni iz procesa odlučivanja. Statistički značajna razlika nađena je samo u komponenti sudjelovanja u odlučivanju na razini škole, u kojoj se pokazalo da učitelji osnovnih škola smatraju da imaju bolju poziciju od svojih kolega iz srednjih škola ( $M_{OS} = 3,17$ ;  $M_{SS} = 2,85$ ;  $t = 3,1$ ;  $p < 0,01$ ).



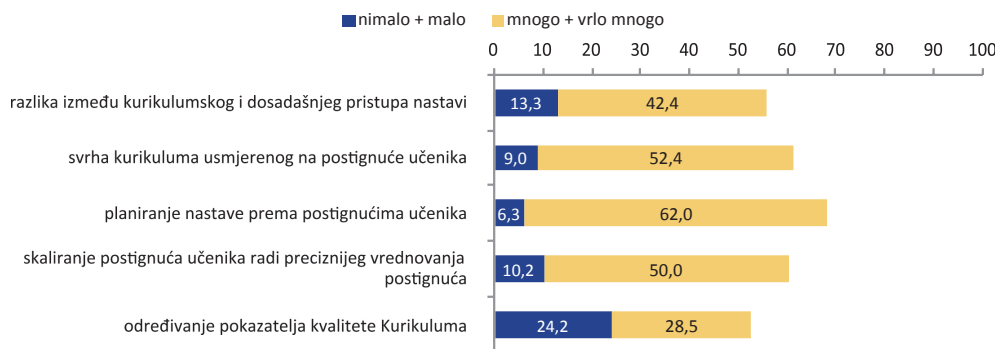
### 4.2.3. Poznavanje kurikulumskog pristupa nastavi

Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja polazi od novog pristupa planiranju i programiranju nastavnog procesa u kojemu se naglasak stavlja na proces i ishod, a ne na nastavni sadržaj sam po sebi. Kvaliteta njegove provedbe ne ovisi samo o tome koliko učitelji poznaju njegove najvažnije odrednice nego i koliko poznaju kurikulumski pristup planiranju, programiranju i realizaciji nastave uopće te jesu li stručno osposobljeni ciljeve odgoja i obrazovanja, koji su temelj izrade nastavnih planova i programa, preoblikovati u postignuća učenika.

Poznavanje kurikulumskog pristupa provjeravano je u početnom ispitivanju uz pomoć pet odrednica: razlika između kurikulumskog i dosadašnjeg pristupa nastavi, svrha kurikuluma usmjerenog na postignuće učenika, planiranje nastavne aktivnosti polazeći od postignuća učenika, skaliranje postignuća učenika s ciljem što preciznijeg vrednovanja postignuća i određivanje pokazatelja kvalitete kurikuluma. Od ispitanika se tražilo da na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“) označe u kojoj su mjeri upoznati sa svakom od navedenih komponenti.

Ohrabrujući je podatak da su učitelji u prosjeku upoznati sa svih pet dimenzija kurikulumskog pristupa nastavi, u čemu među njima nema velikih odstupanja (slika 54.). Najbolje poznaju komponentu planiranja nastave s osloncem na postignuća učenika ( $M = 3,70$ ;  $SD = 0,825$ ), a potom svrhu kurikuluma usmjerenog na postignuće učenika ( $M = 3,53$ ;  $SD = 0,851$ ). Skaliranje postignuća učenika s ciljem što objektivnijeg vrednovanja nije im nepoznanica ( $M = 3,48$ ;  $SD = 0,817$ ), kao ni razlika između kurikulumskog i predmetnog pristupa nastavi ( $M = 3,35$ ;  $SD = 0,885$ ), no nešto manje poznaju načine na koje se utvrđuju pokazatelji kvalitete Kurikuluma ( $M = 3,01$ ;  $SD = 0,906$ ).

Slika 54. Poznavanje odabranih komponenti kurikulumski određene nastave (%)



Za uspjeh eksperimentalne provedbe KGOO-a bio je važan podatak da više od tri petine ispitanika (62%) dobro poznaje komponentu planiranja nastave prema postignućima učenika. Pozitivno je i da je otprilike polovica već poznavala svrhu kurikuluma usmjerenog na postignuće učenika te skaliranje postignuća s ciljem što preciznijeg vrednovanja. Manjem broju učitelja bila je jasna razlika između kurikulumskog i dosadašnjeg pristupa nastavi (42,4%), a četvrtina ih je „malo“ ili „nimalo“ bila upoznata s načinima na koje se određuju pokazatelji kvalitete Kurikuluma.

Slične razlike u poznavanju komponenti kurikulumskog pristupa nastavi nalazimo i po školama. U školama se najveći broj učitelja (otprilike između polovice i tri četvrtine) nalazi u kategoriji dobrog poznavanja planiranja nastave polazeći od postignuća učenika, a najmanji u kategoriji poznavanja načina na koje se određuju pokazatelji kvalitete Kurikuluma (otprilike između jedne petine i jedne trećine). U distribuciji odgovora nema statistički značajne razlike ni između ispitanika iz osnovnih

i srednjih škola ni između „AZOO škola“ i „MMH škola“. Izuzetak je skaliranje postignuća učenika i određivanje pokazatelja kvalitete Kurikuluma za što su samoprocjene učitelja „AZOO škola“ nešto niže od samoprocjena kolega iz „MMH škola“.

Zbunjuje podatak da znatno više ispitanika zna planirati nastavu prema postignućima učenika i skalirati učenička postignuća nego što razlikuje kurikulumski od dosadašnjeg pristupa. Malo je vjerojatno da će učitelji, koji dostatno ne poznaju razliku između kurikulumskog i dosadašnjeg pristupa nastavi, čak i kad im je svrha kurikulumskog pristupa jasna, uspješno planirati nastavu prema postignućima svojih učenika i uspješno skalirati ili graduirati postignuća kako bi njihovo vrednovanje bilo što preciznije i objektivnije. Prihvatanje kurikulumskog pristupa okrenutog učeniku znači prihvatanje nove perspektive u određivanju smisla i svrhe formalnog odgoja i obrazovanja. U prijašnjem se pristupu uspjeh učitelja u prvom redu mjerio na temelju obrađene nastavne građe koja se unaprijed određuje i strukturira prema pravilima znanstvenog područja u kombinaciji s pedagoško-psihološkim načelima. U kurikulumskom pristupu okrenutom učeniku u središtu je ishod odgojno-obrazovne djelatnosti. Škola svoje postojanje ne opravdava time što u njoj stručnjaci provode odgojno-obrazovne programe nego što će provedbom tih programa osposobiti učenike za ono što u programu piše. Zato je važno da učitelji, kojima, kako sami tvrde, planiranje nastave prema postignućima učenika i skaliranje postignuća nije strano, dobro poznaju i razliku između prijašnjeg programiranja i sadašnjeg kurikulumskog pristupa.

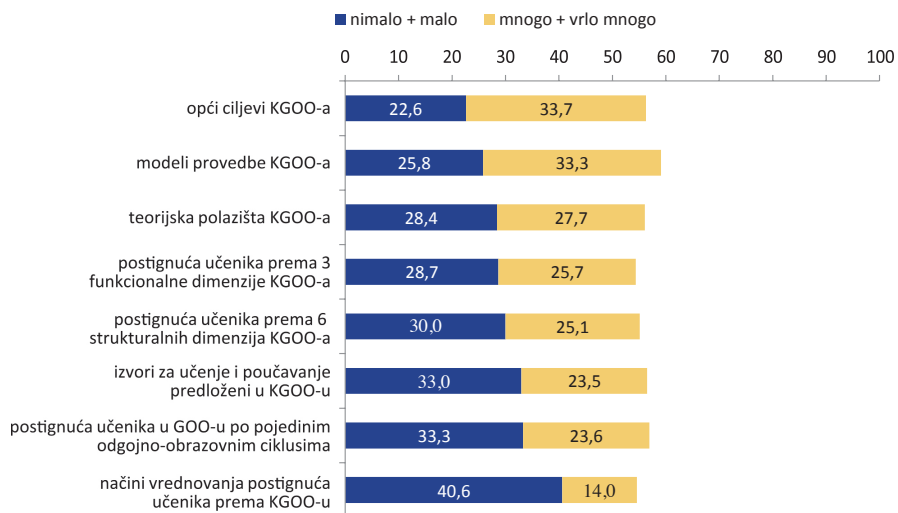
Poznavanje kurikulumskog pristupa pretpostavka je poznavanja najvažnijih odrednica KGOO-a, o čemu pak ovisi njegova kvalitetna provedba. Poznavanje tih odrednica i stavovi prema KGOO-u tema je sljedećih poglavlja.

#### **4.2.4. Poznavanje i razumijevanje glavnih odrednica Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja**

U početnom je ispitivanju, nakon pitanja o poznavanju nekih od najvažnijih komponenti kurikulumskog pristupa nastavi, ispitanicima postavljeno i pitanje o poznavanju sljedećih osam odrednica KGOO-a: polazišta, opći ciljevi, postignuća učenika prema tri komponente funkcionalne dimenzije (znanje, vještine i stavovi), postignuća učenika prema šest komponenti strukturalne dimenzije (ljudsko-pravna, politička, društvena (inter)kulturalna, gospodarska i ekološka), postignuća učenika prema pojedinim odgojno-obrazovnim ciklusima (prema NOK-u), modeli provedbe, načini vrednovanja i izvori za učenje i poučavanje u GOO-u. Ispitanici su odgovarali služeći se peterostupanjskom skalom (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“) kao i u prethodnom pitanju, a rezultati su prikazani na slici 55.

Odgovori učitelja na svih osam ponuđenih odrednica u prosjeku se nalaze ili na sredini ili ispod sredine peterostupanjske skale. Najmanje nepoznanice bile su im opći ciljevi ( $M = 3,12$ ;  $SD = 0,940$ ), modeli provedbe ( $M = 3,07$ ;  $SD = 1,031$ ) i polazišta GOO-a ( $M = 2,96$ ;  $SD = 0,952$ ), a najveća nepoznanica bili su im načini vrednovanja postignuća učenika ( $M = 2,62$ ;  $SD = 0,921$ ), što se moglo i očekivati jer je vrednovanje bilo nedovoljno razrađeno i u samom Kurikulumu. Kod preostalih sedam odrednica nalazimo gotovo identičan obrazac. Najveći broj ispitanika (oko 45%) te odrednice „osrednje“ poznaje, a podjednak broj ih poznaje ili „malo“ i „nimalo“ ili „mnogo“ i „vrlo mnogo“. Opće ciljeve i modele provedbe KGOO-a poznaje najveći broj ispitanika, no riječ je samo o trećini. Postignuća učenika prema šest komponenti strukturalne dimenzije i tri komponente funkcionalne dimenzije poznaje samo četvrtina učitelja.

**Slika 55. Poznavanje najvažnijih odrednica KGOO-a na početku školske godine 2012./2013. (%)**



U grupnim su intervjuima učitelji na pitanje o prihvatljivosti KGOO-a i svojoj kompetentnosti za provedbu često isticali da su im upravo ishodi ili postignuća učenika najveći problem. U verziji KGOO-a koja je provjeravana u 12 škola nisu bile određene teme, kako je to uobičajeno u nastavnim planovima i programima, nego samo ishodi ili postignuća. Takav se pristup oslanjao na Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, koji je objavljen 2010. godine, pa se pretpostavljalo da su učitelji već stekli odgovarajuća znanja i vještine za planiranje nastave prema ishodima, što kod svih nije bio slučaj. O tome svjedoče sljedeći komentari:

*Mene zapravo isto muče ti ishodi, prvenstveno zbog toga što mi u drugim predmetima, nazovimo glavnim predmetima, nemamo za sada strogo ispisane ishode, a sad se pojavio građanski odgoj sa strogo definiranim ishodima. I sada to sve skupa meni osobno stvara teškoću i u mjesečnom planiranju i, uopće, u strukturiranju rada, jer jednostavno su pristupi drugačiji. Odnosno, meni se jako sviđa ideja o nastavi prema ishodima, međutim to sad nije usklađeno na nivou nastavnog plana i programa (...). Dakle, tu smo mi svi u jednoj zbrci i ponekad mi je zapravo teško krenuti. Od kud krenuti? Po kojem principu raditi? (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

*Mislim da bi nam bilo puno lakše raditi da smo imali određenu, aj'mo reć', nastavnu jedinicu nego da smo imali ishod. Dakle, ono krajnje – znamo što želimo postići, ali nismo znali, zapravo, kako taj ishod staviti u koju temu, u koju nastavnu jedinicu. Dakle to je osobno bio problem meni, ali i u razgovoru s ostalim kolegicama vidim da je to velik problem. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

*Mislim da su nedorečeni ishodi koji počinju glagolima „znati“, „razumjeti“, da su oni neodređeni, da bi ih trebalo konkretizirati. (...) U smislu kako i što dijete mora razumjeti? Opisivanjem, obrazlaganjem, argumentiranjem. Ako je napisano samo „zna“, tu je sad nama široki prostor... Kako sad, što to dijete ustvari mora znati iz tog nekog područja, ili što mora razumjeti? Da li to znači definirati... ne znam, ispričati, opisati neki primjer, prepoznati... Razumijete, u kom smislu? Mislim da su možda glagoli preširoki. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

Podatak da je najveća nepoznanica učiteljima bilo vrednovanje postignuća učenika nije iznenađenje. KGOO polazi od shvaćanja da model provedbe određuje način vrednovanja pa je taj dio namjerno ostavljen za posljednju fazu dorade teksta Kurikuluma u skladu s rezultatima praćenja i vrednovanja. Nekim je učiteljima takav otvoren pristup stvarao poteškoće prilikom određivanja razine postignuća učenika u komponenti vrijednosti i stavova, a drugima i u komponenti znanja, o čemu svjedoče sljedeći komentari:

*Pa to je konkretno najviše meni problem, zato što ja neke ocjene iz izbornog predmeta moram (učenicima) upisat'. Mi smo dobili nekakvu uputu kod onih... tipa znanje-razumijevanje, vještine-sposobnosti, vrijednosti-stavovi, i meni je to strašno. Te odrednice su meni strašne za (...) ocijenit' (...) stav. Sad, ocijenit' ima li stav ili nema, ajde, ali sad koji on stav ima, kako? Tu mi je strašno (...) teško, tu bi trebale možda bit nekakve aktivnosti, sudjelovanje, koliko oni žele u tome... Nekako mislim da (je) stavove i nekakve vještine i sposobnosti ocjenjivati (...) jako teško. Meni bar.*  
(učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)

*To je dosta nezgodno, u biti, učenike najbolje ocijeniti po trudu, koliko se tko zalaže, koliko se trude, a sad baš ocjenjivati znanje iz građanskog odgoja, to je za mene nepoznanica. Još nisam odlučio kako ocijeniti znanje.* (učitelj srednje škole)

U prvom redu, KGOO se trebao provoditi prema modelu međupredmetnosti, stoga podatak da više od četvrtine ispitanika nije poznavalo modele provedbe govori o tome da provedba nije bila dostatno pripremljena (tablica 23.).

**Tablica 23. Udio učitelja koji su bili „mnogo“ i „vrlo mnogo“ upoznati s odabranim odrednicama KGOO-a na početku školske godine 2012./2013. (%)**

Vrsta škole	Naziv škole	Odrednice KGOO-a							
		Polazišta	Opći ciljevi	Postignuća učenika prema tri komponente funkcionalne dimenzije	Postignuća učenika prema šest komponenti strukturalne dimenzije	Postignuća učenika prema ciklusima	Modeli provedbe	Načini vrednovanja postignuća učenika	Izvori za učenje i poučavanje
Osnovne škole	III. OŠ Čakovec, Čakovec	32,3	45,4	35,3	30,3	38,2	42,4	23,5	41,2
	OŠ „Đuro Ester“, Koprivnica	43,4	43,4	41,3	34,8	34,8	36,9	8,9	32,6
	OŠ Matije Gupca, Zagreb	34,0	36,0	24,0	30,0	28,0	36,7	8,0	18,0
	OŠ Pavleka Miškine, Zagreb	27,5	46,1	28,2	27,5	30,0	45,0	12,5	30,0
	OŠ Siniše Glavaševića, Vukovar	17,6	26,5	20,6	20,6	20,6	29,4	11,8	14,7
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Velika	22,2	18,5	18,5	18,5	14,8	14,8	11,1	18,5

nastavak tablice na sljedećoj stranici ->

Vrsta škole	Naziv škole	Odrednice KGOO-a							
		Polazišta	Opći ciljevi	Postignuća učenika prema tri komponente funkcionalne dimenzije	Postignuća učenika prema šest komponenti strukturalne dimenzije	Postignuća učenika prema ciklusima	Modeli provedbe	Načini vrednovanja postignuća učenika	Izvori za učenje i poučavanje
Osnovne škole	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Duga Resa	26,3	32,6	23,7	21,0	18,9	44,7	15,8	18,5
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Gora (Petrinja)	25,0	30,0	35,0	35,0	35,0	25,0	20,0	20,0
Srednje škole	Gimnazija „Fran Galović“, Koprivnica	29,8	40,4	21,3	21,3	21,3	29,7	14,9	19,2
	SŠ Dugo Selo, Dugo Selo	13,0	30,0	18,0	22,0	18,0	27,8	18,0	24,0
	Ekonomska i turistička škola, Daruvar	15,0	17,5	17,5	12,5	7,5	22,5	10,0	18,0
	SŠ Obrovac, Obrovac	22,3	27,8	33,3	33,3	11,8	32,0	22,2	27,8

Među školama su uočene velike razlike u broju učitelja koji dobro poznaju pojedinu odrednicu KGOO-a, kao i izrazita nejednačenost u poznavanju svih odrednica unutar iste škole. Za uspjeh međupredmetne provedbe KGOO-a, na što su se škole obvezale, bilo je nužno osigurati da se svi djelatnici svake od 12 škola dobro upoznaju sa svim odrednicama Kurikuluma što, očito, nije učinjeno. U skladu s tim, može se pretpostaviti da je i provedba KGOO-a na kraju više ovisila o entuzijazmu pojedinaca nego o sustavnoj pripremi svih aktera škole.

Što znači nedostatno poznavanje i razumijevanje glavnih odrednica KGOO-a te koje posljedice to može imati na rezultate KGOO-a, naslućuje se iz komentara jedne učiteljice osnovne škole:

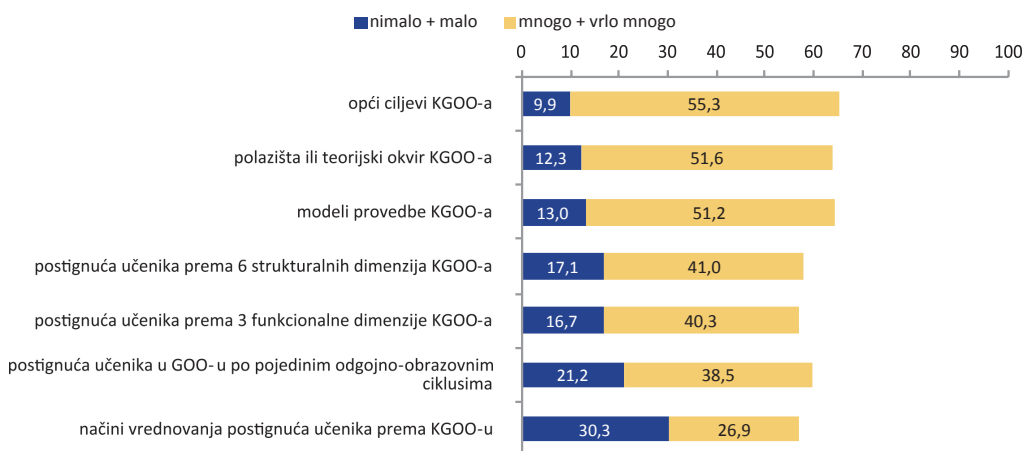
*Kad govorimo o građanskom odgoju, kad se taj pojam pojavi, meni je to malo tužno. Šta smo mi dosad bili ne-građani? Šta? Seljaci?*

U stupnju poznavanja odrednica Kurikuluma pojavile su se statistički značajne razlike između „AZOO škola“ i „MMH škola“, i to u korist „AZOO škola“. Na početku su učitelji iz „AZOO škola“, prema vlastitoj procjeni, bili spremniji za provedbu Kurikuluma. Ispitanici iz „AZOO škola“ u prosjeku su statistički značajno više poznavali sve ispitane odrednice Kurikuluma, a osobito izvore za učenje i poučavanje ( $M_{AZOO} = 3,03$ ;  $SD = 0,899$ ;  $M_{MMH} = 2,56$ ;  $SD = 1,130$ ;  $t = 4,57$ ;  $df = 315,36$ ;  $p < 0,01$ ), postignuća učenika u pojedinim odgojno-obrazovnim ciklusima ( $M_{AZOO} = 2,99$ ;  $SD = 0,918$ ;  $M_{MMH} = 2,59$ ;  $SD = 1,068$ ;  $t = 4,11$ ;  $df = 332,30$ ;  $p < 0,01$ ) i polazišta KGOO-a ( $M_{AZOO} = 3,11$ ;  $SD = 0,868$ ;  $M_{MMH} = 2,74$ ;  $SD = 1,028$ ;  $t = 3,97$ ;  $df = 332,63$ ;  $p < 0,01$ ).

Više od trećine ispitanika iz „MMH škola“ nije bilo upoznato s polazištima Kurikuluma, dok je takvih u „AZOO školama“ bilo gotovo upola manje. Nadalje, opće ciljeve KGOO-a nije poznavalo 31% ispitanika iz „MMH škola“ nasuprot 16,9% ispitanika iz „AZOO škola“. U odnosu na poznavanje postignuća učenika prema tri komponente funkcionalne dimenzije Kurikuluma, 34,5% ispitanika iz „MMH škola“ i 24,9% ispitanika iz „AZOO škola“ s njima nije bilo upoznato, a s postignućima prema šest komponenti strukturalne 36,2% ispitanika iz „MMH škola“ i 25,9% ispitanika iz „AZOO škola“. S postignućima prema odgojno-obrazovnim ciklusima nije bilo upoznato 42,8% ispitanika iz „MMH škola“ i 26,9% iz „AZOO škola“. Moduli provedbe Kurikuluma bili su nepoznata za 33,9% ispitanika iz „MMH škola“ i 20,4% ispitanika iz „AZOO škola“, a načini vrednovanja za 46,9% ispitanika iz „MMH škola“ i 36,5% iz „AZOO škola“. Konačno, izvore za učenje i poučavanje u GOO-u nije poznavalo 43,8% ispitanika iz „MMH škola“ i 25,8% ispitanika iz „AZOO škola“.

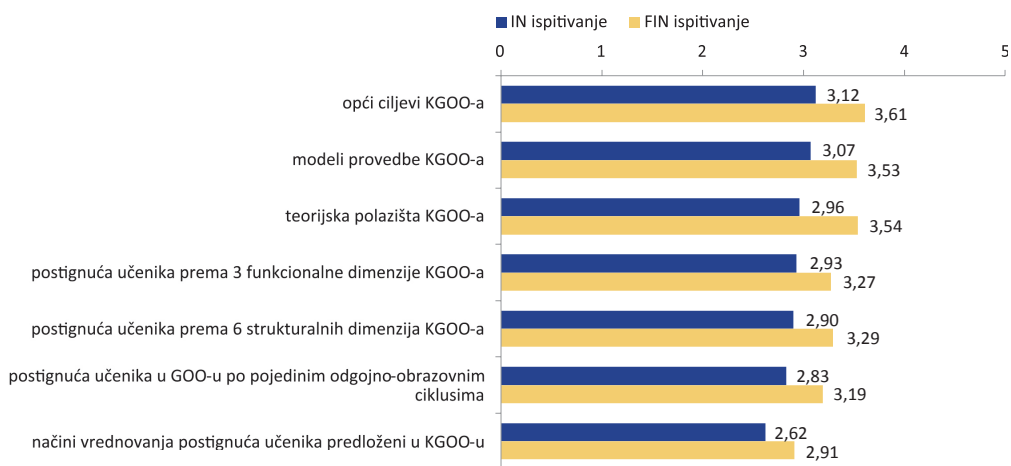
Nakon godine dana provedbe u završnom se ispitivanju od učitelja tražilo da na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“) odrede koliko razumiju sedam odrednica GOO-a koje su imali i u početnom ispitivanju, a kojima se mjerilo poznavanje tih odrednica. U završnom je ispitivanju isključena odrednica izvora jer se tijekom školske godine ustanovilo da je broj predloženih radova prevelik i da radove treba tematski razvrstati kako bi se učiteljima olakšalo pronalaženje odgovarajućih izvora.

**Slika 56. Razumijevanje odrednica KGOO-a na kraju školske godine 2012./2013. (%)**



Na kraju godine kod pet od sedam odrednica broj učitelja koji ih nisu razumjeli bio je upola manji od broja onih koji te iste odrednice na početku godine nisu poznavali, zbog čega su i prosječne vrijednosti za sve odrednice nešto više i, osim u jednom slučaju, sve su smještene na pozitivnom dijelu skale (slika 56.). Prva tri mjesta u prosjeku su ponovno zauzeli opći ciljevi ( $M = 3,61$ ;  $SD = 0,961$ ), polazišta ( $M = 3,54$ ;  $SD = 0,970$ ) i modeli provedbe ( $M = 3,53$ ;  $SD = 1,011$ ), no sad je svaku od te tri odrednice poznavala i razumjela natpolovična većina ispitanika (slika 57.). Oko dvije petine ih je na kraju godine potvrdilo i da razumije postignuća učenika po komponentama funkcionalne i strukturalne dimenzije, ali i po odgojno-obrazovnim ciklusima. Vrednovanje postignuća učenika ostala je problematična odrednica Kurikuluma ( $M = 2,91$ ;  $SD = 0,996$ ).

**Slika 57. Usporedba početnog poznavanja i završnog razumijevanja odrednica KGOO-a (prosječna vrijednost)**



Nažalost, iako su ukupni rezultati povoljniji, velike razlike između škola, koje su zabilježene na početku godine, nisu bitno smanjene. U nekim je školama do kraja školske godine došlo do velikog napretka u razumijevanju gotovo svih odabranih odrednica KGOO-a, u nekima je pozitivan pomak zabilježen u nekoliko odrednica, neke su škole u razumijevanju većeg ili manjeg broja odrednica ostale otprilike na istoj razini na kojoj su te odrednice njihovi djelatnici poznavali na početku godine, a u nekim je školama zamijećeno da početno poznavanje nekih odrednica do kraja godine nije dovelo do povećanja broja onih koji te odrednice i razumiju.

Iz tabličnog je prikaza (tablica 24.) razvidno da u pojedinim školama sedam od deset ispitanika posve razumije polazišta i opće ciljeve KGOO-a, ali i da to ne znači da će ispitanici u istoj mjeri razumjeti druge odrednice, primjerice postignuća učenika u funkcionalnoj i/ili strukturalnoj dimenziji Kurikuluma. Razumijevanje tri međusobno povezane kategorije postignuća u GOO-u (prema komponentama funkcionalne i strukturalne dimenzije te prema odgojno-obrazovnim ciklusima) pretpostavlja solidno poznavanje nekoliko dimenzija građanstva i metodičke alate kojima se te dimenzije integralno ostvaruju.

**Tablica 24. Udio učitelja koji su „mnogo“ i „vrlo mnogo“ razumjeli odabrane odrednice KGOO-a na kraju školske godine 2012./2013. (%)**

Vrsta škole	Naziv škole	Odrednice KGOO-a						
		Polazišta	Opći ciljevi	Postignuća učenika prema tri komponente funkcionalne dimenzije	Postignuća učenika prema šest komponenti strukturalne dimenzije	Postignuća učenika prema ciklusima	Modeli provedbe	Načini vrednovanja postignuća učenika
Osnovne škole	III. OŠ Čakovec, Čakovec	71,4	71,5	60,8	53,5	57,1	64,2	35,7
	OŠ „Đuro Ester“, Koprivnica	65,0	58,6	50,0	47,5	53,7	58,5	29,3
	OŠ Matije Gupca, Zagreb	72,9	81,0	48,6	56,7	51,3	73,0	32,4

nastavak tablice na sljedećoj stranici ->

Vrsta škole	Naziv škole	Odrednice KGOO-a						
		Polazišta	Opći ciljevi	Postignuća učenika prema tri komponente Funkcionalne dimenzije	Postignuća učenika prema šest komponenti strukturalne dimenzije	Postignuća učenika prema ciklusima	Modeli provedbe	Načini vrednovanja postignuća učenika
Osnovne škole	OŠ Pavleka Miškine, Zagreb	48,6	48,6	40,0	37,1	32,4	38,2	20,5
	OŠ Siniše Glavaševića, Vukovar	42,5	51,0	31,9	34,1	38,3	42,5	23,4
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Velika	38,5	25,0	30,8	38,5	23,1	46,2	15,4
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Duga Resa	50,0	69,6	43,5	47,8	54,2	70,9	41,7
	OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Gora (Petrinja)	66,7	66,6	42,8	42,8	33,4	46,7	26,7
Srednje škole	Gimnazija „Fran Galović“, Koprivnica	39,6	41,5	28,6	30,0	22,0	45,2	19,1
	SŠ Dugo Selo, Dugo Selo	32,4	40,0	23,5	22,8	22,9	32,3	20,0
	Ekonomska i turistička škola, Daruvar	42,5	45,5	42,4	42,4	27,2	48,5	30,3
	SŠ Obrovac, Obrovac	45,5	54,6	36,4	36,4	37,3	27,3	18,7

Prethodno je poglavlje pokazalo da je izrazito mali broj učitelja stekao kompetencije potrebne za rad u GOO-u na učiteljskom studiju i da ih je samo trećina prošla neki oblik organiziranog stručnog usavršavanja koje je rijetko bilo interdisciplinarno. Istovremeno, kako će analiza pripreme za provedbu pokazati, i ta je priprema imala niz nedostataka, što znači da je većina učitelja stavljena pred zadaću koju, zbog propusta u sustavu obrazovanja i stručnog usavršavanja, realno nisu mogli ispuniti.

#### 4.2.5. Mišljenja i stavovi o građanskom odgoju i obrazovanju te Kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja

Što učitelji misle o GOO-u i KGOO-u provjerili smo na početku godine na sljedećih šest tema: a) opravdanost uvođenja GOO-a i KGOO-a u škole; b) pedagoška primjerenost KGOO-a; c) sveobuhvatnost i/ili inkluzivnost KGOO-a (uključenost srodnih sadržaja ili područja); d) potencijal KGOO-a za poticanje odgovarajućih promjena na individualnoj i institucionalnoj razini; e) primjerenost KGOO-a za jačanje svijesti učenika kao građanina pojedinih zajednica i f) ocjena KGOO-a prema pet međunarodno prihvaćenih kriterija evaluacije kvalitete programa usmjerenih na postignuća korisnika. Iz obrade je bilo isključeno oko 10% učitelja i stručnih suradnika koji su potvrdili da ne poznaju KGOO.

##### 4.2.5.1. Opravdanost uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u škole

Opravdanost uvođenja GOO-a i KGOO-a u škole ispitali smo nizom od devet negativnih tvrdnji koje odgovaraju različitim tipovima argumenata o tome zašto GOO-u nije mjesto u školi. Neki od tih argumenata izrečeni su u javnosti, a neki su potvrđeni u grupnim intervjuima s učiteljima. Od



ispitanika se tražilo da na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo se ne slažem“ do 5 = „u potpunosti se slažem“) za svaku tvrdnju odrede koliko se s njom slažu odnosno ne slažu. U obradi je skala sažeta na tri stupnja, a rezultati su prikazani u tablici 25.

**Tablica 25. Slaganje učitelja s tvrdnjama o neopravdanosti uvođenja GOO-a, i posebno KGOO-a, u škole (%)**

Tvrdnje o GOO-u i KGOO-u	„Nimalo se ne slažem“ + „Ne slažem se“	„Niti se slažem niti se ne slažem“	„Slažem se“+ „U potpunosti se slažem“
Učenici su već toliko opterećeni postojećim školskim predmetima da je svaki novi sadržaj ili predmet neprihvatljiv.	30,8	35,6	33,6
Učenici nisu dovoljno zreli da ih se u školi opterećuje pravnim i političkim pitanjima koja čine okosnicu GOO-a.	50,6	22,5	27,0
U GOO-u se prenaplašavaju prava i slobode, a naše je učenike danas potrebno učiti odgovornostima.	19,1	29,5	51,4
KGOO je previše usmjeren na znanja, a premalo na vještine, sposobnosti, stavove i vrijednosti.	33,5	41,4	25,1
Škola treba pripremati učenike samo za ulogu građana Republike Hrvatske jer oni samo u svojoj zemlji ostvaruju svoja građanska prava.	62,0	21,5	16,5
Uvođenje GOO-a u škole nije potrebno jer se ishodi koji se navode u KGOO-u već ostvaruju kroz druge predmete.	41,7	26,9	31,4
GOO je još jedna novina u našoj školi kojom se oduzima satnica ozbiljnim predmetima bez kojih učenik danas ne može uspjeti u životu.	48,0	27,5	24,4
GOO-u nije mjesto u školi; sve što se u njemu uči sastavni je dio odgoja u obitelji.	59,4	25,1	15,5
GOO je manipulacija učenicima jer kod njih budi lažnu nadu da će poznavanjem svojih prava moći nešto promijeniti u Hrvatskoj.	65,9	20,4	13,7

Tablični podaci upućuju na to da učitelji imaju vrlo različite poglede na GOO i da o tome ovisi koliko su spremni podržati uvođenje KGOO-a u škole. Iako je donekle utješno da se više od polovice njih ne slaže s četiri od devet ponuđenih tvrdnji, rezultati nisu optimistični.

Najveći ih se broj (51,4%) slaže s tvrdnjom da se u GOO-u prenaplašavaju prava i slobode učenika na račun njihovih odgovornosti. Tome se može pridodati i 25,1% onih koji drže da je KGOO previše usmjeren na znanja, a premalo na vještine, sposobnosti, stavove i vrijednosti. Na problem zanemarivanja odgovornosti osvrnuli su se i neki od sudionika grupnih intervjua:

*Čini mi se da bi to trebalo u konačnici osvijestiti kod učenika tu njihovu odgovornost koja se isto pogubila, njihov odnos prema radu.*

*(učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Meni se nekako čini da bi kroz te sadržaje građanskog trebao biti možda naglasak da mi kod učenika razvijamo tu odgovornost, dakle, u prostoru i u vremenu, gdje se oni sad nalaze. Da kroz te sadržaje poboljšaju svoje međusobne odnose, svoj stav prema svojoj odgovornosti, radu, učiteljima, roditeljima. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

Stav da se u GOO-u prenaplašavaju prava na štetu odgovornosti ili znanja na štetu vještina i vrijednosti ne odgovara stvarnom sadržaju KGOO-a. Potonje predstavlja komponente funkcionalne dimenzije koje su usklađene po odgojno-obrazovnim ciklusima. Termin „odgovornost“ pak

kroz cijeli se tekst Kurikuluma pojavljuje zajedno s terminom „prava“, osim kad se koriste međunarodne sintagme, kao što su „ljudska prava“, „vladavina prava“, „prava pojedinca“ i slično, ili kad je riječ o osjetljivim skupinama, kao što su manjine i osobe s posebnim potrebama. Tipičan primjer shvaćanja odnosa između prava i odgovornosti u Kurikulumu sljedeće je određenje ishoda:

*Učenik zna da su prava koja uživa na razini razreda, škole, lokalne zajednice i Republike Hrvatske dio europskog i međunarodnog sustava zaštite ljudskih prava i sloboda; razumije da je uživanje tih prava i sloboda povezano s odgovornostima prema sebi i drugima, prema lokalnoj i nacionalnoj zajednici, te prema europskoj i međunarodnoj zajednici.*

Tvrđnju da je GOO neprihvatljiv zbog prevelike opterećenosti učenika postojećim predmetima približno jednak broj ispitanika prihvaća (33,6%) i odbacuje (30,8%). Stav potonjih dobro sažima sljedeći komentar jednog učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi:

*Po meni već su i ovako djeca dosta opterećena sa svim i svačim, od redovite nastave do izvannastavnih aktivnosti. Smatram da je taj građanski odgoj potreban i dobar, ali nameće im se jako puno obaveza. Znači, još dodatne obaveze (...) što njima (...) što nama.*

Iako se otprilike dvije petine (41,7%) ispitanika s tim ne slaže, svaki treći (31,4%) drži da je GOO suvišan, jer se ishodi iz područja demokracije, ljudskih prava i građanstva već ostvaruju kroz druge nastavne predmete. Na tom tragu jedna četvrtina (24,4%) ispitanika vidi GOO kao inovaciju kojom se oduzimaju sati drugim, „važnim“ nastavnim predmetima bez kojih učenik ne može uspjeti u životu. Iako to ne prihvaća gotovo polovica (48%) ispitanika, stav „mi to već sve radimo u školi“ nije rijedak među učiteljima, što potvrđuje i sljedeći komentar:

*Mislim da se građanski odgoj i elementi građanskog odgoja preklapaju sa nastavnim planovima i programima i da su mnogi učitelji to radili i bez ovakvog jednog sad sustavnog uvođenja. (učitelj predmetne nastave u osnovnoj školi)*

Iako se više od četvrtine učitelja protivi uvođenju GOO-a, jer smatra da se njime učenici opterećuju pravnim i političkim pitanjima kojima još nisu dorasli, većina ih uvođenje podržava. Između ostaloga, dvije trećine ne smatra GOO instrumentom manipulacije učenicima; otprilike ih toliko misli da je priprema učenika za aktivno građanstvo zadaća škole, a ne isključivo obitelji, i da se učenje za aktivno građanstvo ne svodi samo na građanstvo Republike Hrvatske. Štoviše, manje od četvrtine slaže se da je GOO još jedna novina kojom se oduzima satnica „ozbiljnim“ nastavnim predmetima.

#### **4.2.5.2. Pedagoška primjerenost Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja**

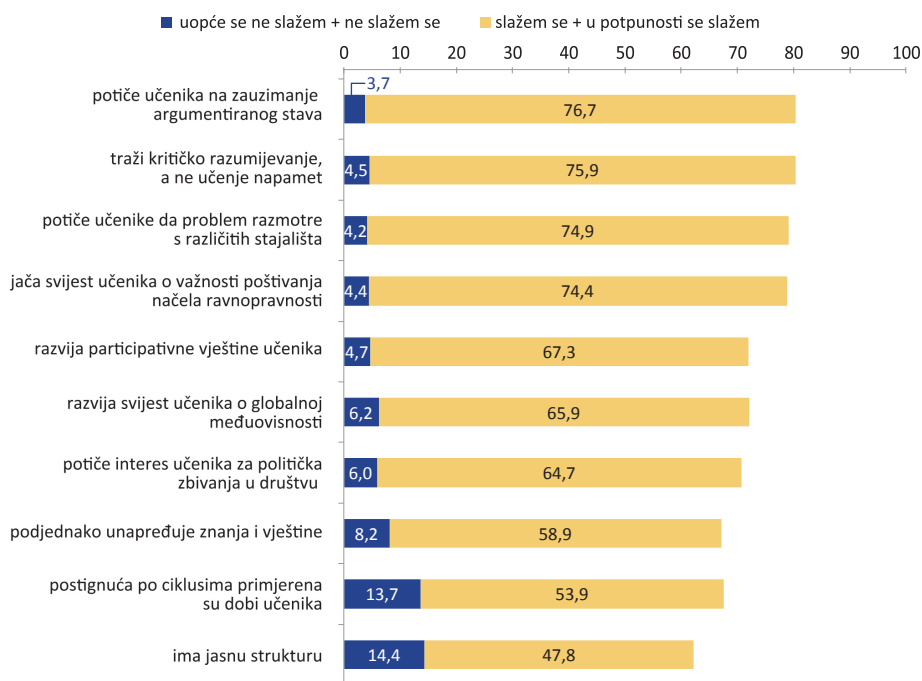
Za provjeru pedagoške primjerenosti KGOO-a od učitelja se u početnom ispitivanju tražilo da na peterostupanjskoj skali (od 1 = „uopće se ne slažem“ do 5 = „u potpunosti se slažem“) procijene koliko se slažu ili ne slažu s deset odabranih tvrdnji, od kojih su tri bile formulirane prema općim pedagoškim i didaktičkim kriterijima (jasnoća strukture, primjerenost dobi i usklađenost znanja

i vještina), a šest prema posebnim pedagoškim kriterijima kojima se osigurava kvaliteta rada u GOO-u i srodnim područjima (argumentiran stav, kritičko razumijevanje, multiperspektivnost, poštivanje načela ravnopravnosti, participativne vještine, interes za politička zbivanja u društvu i svijest o globalnoj povezanosti i međuovisnosti).

Prosječne ocjene ispitanika za svih deset tvrdnji nalaze se na pozitivnom dijelu skale i kreću se između 3,39 i 4,00, uz napomenu da svaku prati relativno nizak stupanj raspršenja, što znači da su u svojim odgovorima na ovo pitanje učitelji prilično homogeni. Četiri najviša mjesta imaju sljedeće pedagoške kvalitete KGOO-a: poticanje na zauzimanje argumentiranog stava ( $M = 4,00$ ;  $SD = 0,820$ ), poticanje kritičkog razumijevanja, a ne učenje napamet ( $M = 3,98$ ;  $SD = 0,837$ ), poticanje na analizu problema s različitih motrišta ( $M = 3,96$ ;  $SD = 0,823$ ) i jačanje svijesti o važnosti poštivanja načela ravnopravnosti ( $M = 3,95$ ;  $SD = 0,865$ ).

Frekvencijska analiza (slika 58.) otkriva da je svako od ta četiri pedagoška načela, koja su osobito važna za razvoj aktivnog i odgovornoga građanstva, potvrdilo otprilike tri četvrtine ispitanika. Oni se slažu ili u potpunosti slažu da se u KGOO-u od učenika traži dokazno mišljenje, potvrđuju potencijal KGOO-a za razvoj kritičkog razumijevanja, multiperspektivnosti i prihvaćanja ravnopravnosti. Solidna većina drži i da je KGOO pedagoški primjereno sredstvo za razvoj participativnih vještina, globalne perspektive i interesa za politička zbivanja u društvu.

**Slika 58. Slaganje učitelja s tvrdnjama o kvaliteti KGOO-a prema pedagoškim kriterijima (%)**



Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja u prosjeku je najslabije ocijenjen u odnosu na tri opća pedagoška i didaktička kriterija: usklađenost razvoja znanja i vještina ( $M = 3,60$ ;  $SD = 0,815$ ), primjerenost postignuća dobi učenika po odgojno-obrazovnim ciklusima ( $M = 3,50$ ;  $SD = 0,914$ ) i jasnoća strukture ( $M = 3,39$ ;  $SD = 0,932$ ). Međutim, sve tri ocjene smještene su na pozitivnom dijelu skale, a distribucija odgovora otkriva da se više od polovice ispitanika slaže i u potpunosti slaže da se KGOO-om podjednako unapređuju znanja i vještine, odnosno da su predložena

postignuća učenika po odgojno-obrazovnim ciklusima primjerena dobi učenika. Nešto manje od polovice potvrđuje i da KGOO ima jasnu strukturu.

Faktorskom analizom izlučen je jedan zajednički faktor koji objašnjava 87,96% ukupne varijance što, zajedno s deskriptivnim podacima, potvrđuje da Kurikulum zadovoljava sve odabrane pedagoške kriterije relevantne za provjeru kvalitete Kurikuluma.

Na temelju tih rezultata, može se reći da KGOO u velikoj mjeri zadovoljava pedagoške standarde u odgoju i obrazovanju za aktivno građanstvo, ali da bi njegovu strukturu trebalo učiniti jasnijom, ishode više uskladiti s dobi učenika i bolje uravnotežiti dimenzije znanja i vještina kako bi se i manje upućenim učiteljima olakšala njegova provedba.

Učitelji koji nisu bili zadovoljni u grupnim su intervjuima naglašavali kako su im navedeni nedostaci otežavali kvalitetno planiranje i provođenje nastave GOO-a. Objašnjavajući svoje nezadovoljstvo ishodima, navodili su sljedeće:

*Teško je to pisano. Ja sam biolog i kemičar, opće (...) terminologija tih ishoda (...), dosta mi je to teško. Meni treba vremena, onak', dok ja tu rečenicu probavim, posložim si..., teško mi je to pisano. Više bi mi, možda, pasalo da sam nekakav pravnik. Možda bi mi onda bilo razumljivije. (učiteljica u srednjoj školi)*

*Ishodi su strpani od 1. do 4. razreda, ne zna se koji ishod je primjeren kojem razredu. Znači, mi smo to sad kad smo pravili svoje kurikulume, mi smo birali ishode, ali preopširni su. Kad smo gledali onaj stari nacrt kurikuluma gdje je sve bilo razrađeno, tad su nekako ti ishodi bili kraći, jednostavniji. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

*Meni se isto čini da su ishodi predetaljni (...). Mislim da bi nam bilo lakše raditi kad bi broj ishoda bio manji u pojedinoj dimenziji, jer ponekad je unutar jedne dimenzije jako puno toga pobrojano i onda se, ustvari, gubimo na što sad obratiti veću pozornost. Kažem, čini mi se da bi nam manji broj ishoda bio lakše realizirati. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

Za neke je u procesu planiranja nastave GOO-a najveći problem bio strukturiranje ishoda:

*Pa meni je, recimo, više sporno kad moram nešto zapisati... razvrstavanje, strukturiranje. Dobro, sad mi je malo jasnije, jer smo one tablice pojednostavili pa mi je malo lakše nego je bilo prije, ali, ajde, recimo, još mi dosta vremena treba da zapišem te stvari. Imam ideju što moram raditi, al' onda mi je teško posle to staviti na papir. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Ja sam najveći problem imala napraviti kurikulum svoj, za svoju grupu kad sam dobila onu tablicu, jer se te sve dimenzije meni zapravo prepliću. Ako ja njima pričam o različitostima i sličnostima automatski se postavlja tu i ta dimenzija ravnopravnosti, znači da su jednaka prava pa da imamo onda odgovornost i prema sebi i prema drugima pa se tu odmah prožela i ta interkulturalnost, dakle, meni je zapravo to sve toliko povezano, da je meni skoro besmisleno govoriti o tome kao o posebnim dimenzijama. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

Nekoliko sugovornika u grupnim je intervjuima komentiralo strukturiranje ishoda prema odgojno-obrazovnim ciklusima. KGOO je rađen prema načelu spiralne organizacije ishoda, što znači da se ishodi iz prethodnog odgojno-obrazovnog ciklusa nastavljaju i proširuju u sljedećem ciklusu, uz zadržavanje svih komponenti funkcionalne i strukturalne dimenzije. U skladu s tim, za kvalitetno je planiranje nastave bilo potrebno poznavati ne samo ishode predviđene za svoj ciklus, nego i one koji su utvrđeni za sve ostale cikluse. Na taj se način nastojalo osigurati sustavno učenje za aktivno građanstvo od početka osnovne do kraja srednje škole. Međutim, KGOO je istovremeno eksperimentalno uveden u sve razrede, što znači da se većina učitelja suočila s problemom diskontinuiteta, koji je, kako sljedeći komentari pokazuju, nekima bio izazov, a nekima prepreka.

*Pogotovo postoji problem u predmetnoj nastavi, tu su djeca koja nisu prošla prvi ciklus. Možda je prezahtjevno. Trebalo bi to nekak' postepeno uvoditi. Malo mi se čini preteško to za njih, a i ja se teško snalazim. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Ovaj dio koji se odnosi u prvom ciklusu na političku dimenziju, mislim da je to prezahtjevno, jer oni bi to trebali na razini škole jedino se dotaknut možda samo ravnateljstva i ravnateljice kao one koja je na vrhu škole. Al' ova tu lokalna zajednica, gradonačelnik, to je njima sve previše. Pazite, oni znaju da postoji toliko političkih stranaka, oni znaju da je to odraz demokracije, ali sad upoznavati ih sa sustavom, načinom funkcioniranja na lokalnoj zajednici... (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

*Još uvijek se borimo s prezahtjevnošću tih ishoda, pogotovo što se tiče predmetne nastave. Meni je lakše uvijek se vratiti na prvi ciklus i iščitavati ishode prvog ciklusa pa onda vidjeti gdje smo, da li možemo ići korak dalje. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

Potonji je komentar primjer dobre prakse koja pokazuje koliko je za učitelje važno ne samo poznavati spiralnu konstrukciju KGOO-a, nego i osvijestiti da nastavu GOO-a treba prilagoditi prethodnom iskustvu i interesima učenika.

#### **4.2.5.3. Inkluzivnost Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja**

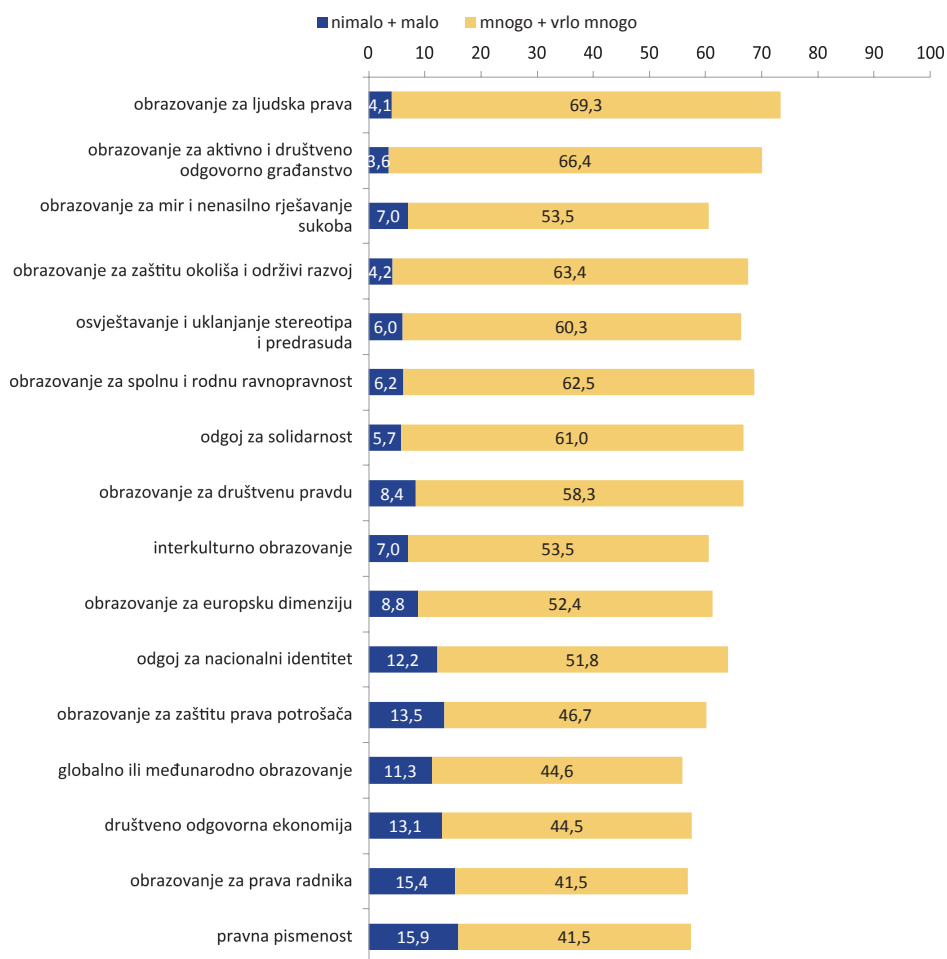
U uvodnom je tekstu rečeno da KGOO polazi od shvaćanja učenika kao građanina, odnosno kao nositelja prava i odgovornosti u više međusobno povezanih i ovisnih demokratskih zajednica. Ta se prava i odgovornosti odnose i na različita područja ljudskog djelovanja. Zbog toga je u Kurikulum, osim funkcionalne dimenzije koja objedinjuje znanja, vještine i vrijednosti odnosno stavove, uvedena strukturalna dimenzija kojom se objedinjuje šest međupovezanih komponenti: ljudsko-pravna, politička, društvena, (inter)kulturalna, gospodarska i ekološka. U skladu s tim, Kurikulum je zamišljen kao okvir za uključivanje niza srodnih tema ili područja. Tijekom protekla dva desetljeća te su se teme odnosno područja često uvodila u škole neovisno jedna o drugima i bez jasnog odnosa prema pravima i odgovornostima pojedinca kao građanina. Tako se primjerice učenje o drugima i drugačijima u pravilu svodilo na subjektivnu dimenziju – osvještavanje i oslobađanje od stereotipa i predrasuda. Pri tome se zanemario utjecaj strukturalnih čimbenika, koji pak dolaze u prvi plan kad se društvena nejednakost razmatra u kontekstu ravnopravnosti građana.

Kako bi se provjerilo je li učiteljima KGOO potencijalno inkluzivan alat za niz novih sadržaja koji se već uvode u neke škole, koncept inkluzivnosti operacionaliziran je uz pomoć 16 područja objedinjenih pod sintagmom „odgoj i obrazovanje za 21. stoljeće“ (Sinclair 2004). Tu su, između ostaloga, uključeni odgoj i obrazovanje za ljudska prava, odgoj i obrazovanje za mir i nenasilno

rješavanje sukoba, interkulturni odgoj i obrazovanje, odgoj za nacionalni identitet, odgoj i obrazovanje za zaštitu potrošača, kao i građanki odgoj i obrazovanje. Ispitanici su uključenost tih područja ili tema u KGOO-u procjenjivali na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“).

Rezultati potvrđuju KGOO kao objedinjujući okvir za niz novih odgojno-obrazovnih sadržaja, programa i inicijativa koji se obično provode nepovezano po školama (slika 59.). U prosjeku, KGOO-om se najviše promiču sadržaji odgoja i obrazovanja za ljudska prava (M = 3,78; SD = 0,737) i odgoja i obrazovanja za aktivno i društveno odgovorno građanstvo (M = 3,78; SD = 0,772), odgoja i obrazovanja za mir i nenasilno rješavanje sukoba (M = 3,76; SD = 0,777) te odgoja i obrazovanja za zaštitu okoliša i održivi razvoj (M = 3,74; SD = 0,760). S druge strane, KGOO je, prema mišljenju ispitanika, nešto siromašniji sadržajima iz područja odgoja i obrazovanja za prava radnika (M = 3,33; SD = 0,878), a najsiromašniji je u pogledu potencijala za promicanje pravne pismenosti (M = 3,30; SD = 0,850).

**Slika 59. Stupanj uključenosti srodnih odgojno-obrazovnih područja u KGOO (%)**



Frekvencijska analiza pokazuje da otprilike dvije trećine ispitanika za četiri područja koja su dospjela na vrh ljestvice drži da su „mnogo“ i „vrlo mnogo“ uključena u KGOO. Nešto manji broj ih potvrđuje da KGOO u istoj mjeri uključuje sadržaje odgoja i obrazovanja za zaštitu okoliša i održivi razvoj, spolnu i rodnu ravnopravnost, solidarnost, osvještavanje i uklanjanje stereotipa i predrasuda te društvenu pravdu. Natpolovična većina ih također ocjenjuje da se KGOO-om „mnogo“ i „vrlo mnogo“ promiču ciljevi interkulturnog odgoja i obrazovanja te europska dimenzija i nacionalni identitet. Oko dvije petine ih KGOO „mnogo“ i „vrlo mnogo“ povezuje s odgojem i obrazovanjem za zaštitu potrošača, globalnim i međunarodnim obrazovanjem, društveno odgovornom ekonomijom, pravima radnika te s pravnom pismenošću.

Odgovori ispitanika iz osnovnih i srednjih škola podudarni su u 12 od 15 promatranih područja. U odnosu na svoje kolege iz srednjih škola, ispitanici iz osnovnih škola statistički značajno više povezuju KGOO s odgojem i obrazovanjem za ljudska prava ( $M_{OS} = 3,44$ ;  $M_{SS} = 3,09$ ;  $t = 2,46$ ;  $p < 0,01$ ), odgojem i obrazovanjem za mir i nenasilno rješavanje sukoba ( $M_{OS} = 3,40$ ;  $M_{SS} = 3,04$ ;  $t = 2,50$ ;  $p < 0,01$ ) te s odgojem i obrazovanjem za aktivno i odgovorno građanstvo ( $M_{OS} = 4,26$ ;  $M_{SS} = 3,95$ ;  $t = 2,98$ ;  $p < 0,01$ ).

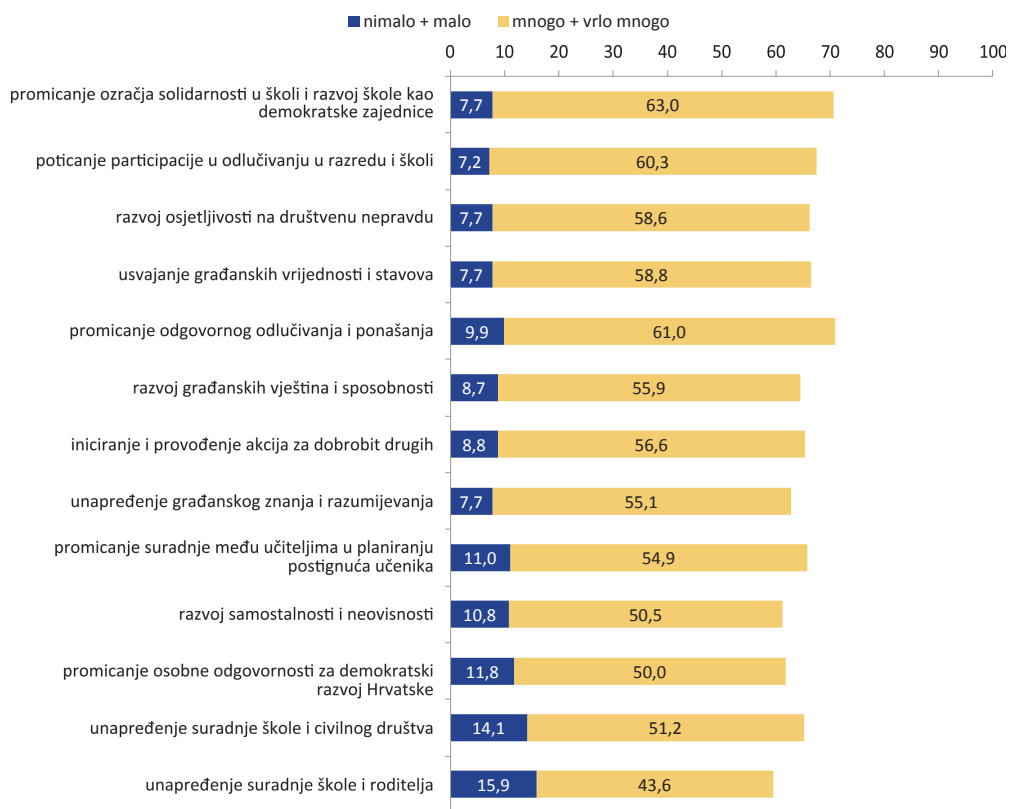
Rezultati faktorske analize također potvrđuju da KGOO u velikoj mjeri uključuje svih 15 odabranih područja odgoja i obrazovanja. Jedinostveni izlučeni faktor pokriva 87,15% ukupne varijance s visokom saturacijom svih komponenti.

#### **4.2.5.4. Potencijali Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja za poticanje demokratskih promjena na individualnoj i institucionalnoj razini**

Potencijal KGOO-a za poticanje razvoja učenika u komponentama koje su ključne za aktivno građanstvo te promjena u školi bez kojih takav razvoj nije moguć, ispitivali smo posebnim instrumentom od 12 čestica. Dvije trećine čestica se odnose na potencijal KGOO-a za razvoj učenika kao aktivnoga građanina, a jedna trećina na potencijal KGOO-a za razvoj škole kao inkluzivne demokratske zajednice. Ispitanici su svoje odgovore bilježili na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“). U prosjeku je KGOO ocijenjen pozitivno po svim odabranim česticama, no ispitanici u njemu najviše vide potencijal za promicanje ozračja solidarnosti u školi i razvoj škole kao demokratske zajednice ( $M = 3,72$ ;  $SD = 0,882$ ) te učeničke participacije u odlučivanju u razredu i školi ( $M = 3,71$ ;  $SD = 0,853$ ). Najmanje pak drže da se njime može unaprijediti suradnja između škole i roditelja ( $M = 3,34$ ;  $SD = 0,897$ ).

Konkretno (slika 60.), otprilike ih šest od deset drži da je KGOO „mnogo“ i „vrlo mnogo“ primjeren instrument za promicanje ozračja solidarnosti i pretvaranje škole u demokratsku zajednicu učenja, odgovornog odlučivanja i ponašanja učenika, kao i za promicanje aktivne participacije učenika u odlučivanju, usvajanja građanskih vrijednosti i stavova među učenicima i razvoja osjetljivosti na društvenu nepravdu. Iznadpolovična većina ih u KGOO-u vidi snažan potencijal za unapređenje građanskog znanja, vještina i sposobnosti, kao i za razvoj učeničke samostalnosti. Jednak broj smatra da se KGOO-om promiče suradnja među učiteljima u procesu planiranja postignuća učenika te između škole i organizacija civilnog društva, a dvije trećine ih to potvrđuje za suradnju škole i roditelja. Konačno, svaki drugi ispitanik ima pozitivno mišljenje o potencijalima KGOO-a za promicanje osobne odgovornosti učenika za demokratski razvoj Hrvatske.

**Slika 60. Potencijali KGOO-a za demokratski razvoj učenika i demokratizaciju škole (%)**



Velik broj učitelja je i u grupnim intervjuima isticao potencijal KGOO-a za razvoj učenika kao aktivnoga građanina i škole kao demokratske i inkluzivne zajednice učenja:

*Ako dijete u prvom razredu nauči demokratski izabrati nekoga tko će ga predstavljati u tom razredu i ako ga učimo dvanaest godina što da ocjenjuje kad nekog bira ... Mislim, ne možemo mi sad u ovoj jednoj godini, al' ako krenemo sad, pa onda za dvanaest godina, u konačnici nekakav rezultat mora postojati. Kad bude imao ime i prezime tog nekog kog bira za tu našu vlast, bilo kakvu, znat će koje kriterije (treba) ispunjavati ta osoba koju on bira. Možda je trenutno to nadobudno, ali dugoročno gledano nije! (učiteljica u srednjoj školi)*



Navodeći potencijale KGOO-a za demokratski razvoj učenika i demokratizaciju škola, sudionici razgovora su se često osvrtni na prepreke koje u tom procesu postavljaju izvanškolski čimbenici, osobito obitelji.

*Ovdje je sve super bilo kod izbora, mi smo organizirali sa djecom izbore za vijeće učenika, oni su se odazvali izborima, shvatili su bit izbora, shvatili su i da je bitna propaganda i tako dalje. Međutim, s druge strane, imamo jednu drugu stvar, a to su njihovi roditelji. O čemu oni razgovaraju doma? Djeca vele da roditelji ne izlaze na izbore. Dakle, mi ih u školi učimo da moraju izaći na izbore, međutim doma je sasvim druga priča. A roditelji su veći autoritet od nas. Djeca dobivaju dvije oprečne informacije. Kako mi možemo utjecati na njih da ih mi toliko promijenimo da će reći svojim roditeljima: „Vi morate ići na izbore, jer samo ako izađete na izbore, možete nešto promijeniti: To je (...) bit građanskog odgoja na kraju krajeva. (djelatnica stručne službe u osnovnoj školi)*

*Ja uopće nisam sigurna da se to može napraviti samo unutar škole, a cijelo društvo nam je takvo kakvo je i sad bi mi tu trebali čuda raditi iz naše male jezgrice, a sve oko nas funkcionira zapravo drukčije. (učiteljica u srednjoj školi)*

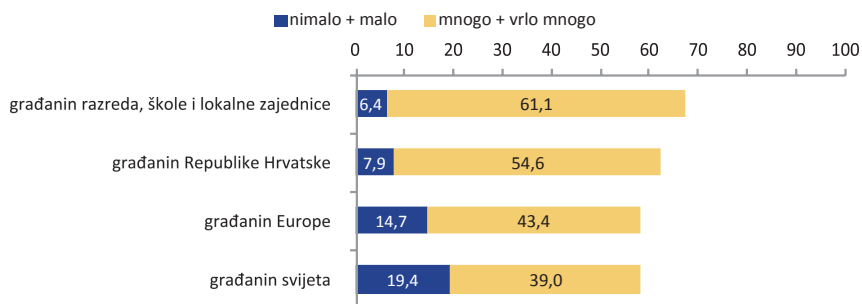
#### **4.2.5.5. Primjerenost Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja za razvoj učenika kao građanina više povezanih zajednica**

U pozadini KGOO-a je ideja o učeniku-građaninu, nositelju prava i odgovornosti koje ima kao pripadnik određene zajednice. Iako je pripadnost državnoj zajednici ishodište njegova građanskog statusa, on dio svojih prava i odgovornosti istovremeno ostvaruje i kao pripadnik razreda, škole i mjesta stanovanja, ali i kao pripadnik europske i međunarodne zajednice. U skladu s tim, učiteljima je u sklopu ispitivanja njihova mišljenja i stavova o KGOO-u na početku godine postavljeno i pitanje o tome koliko Kurikulum potiče razvoj učenika kao građanina razreda, škole i lokalne zajednice, Republike Hrvatske te Europe i svijeta. Svaku od tih čestica ispitani su procjenjivali na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“).

Njihovi su odgovori u prosjeku smješteni na pozitivnom dijelu skale, s tim da se važnost KGOO-a za razvoj učenika kao građanina najuže zajednice (razred, škola i lokalna sredina) smjestila na prvo mjesto ( $M = 3,70$ ;  $SD = 0,826$ ), a najšire (svijet) na posljednje mjesto ( $M = 3,25$ ;  $SD = 0,901$ ). Potencijal Kurikuluma za razvoj svijesti učenika o pripadnosti Hrvatskoj zauzeo je drugo mjesto ( $M = 3,57$ ;  $SD = 0,817$ ), ispred pripadnosti europskoj zajednici ( $M = 3,36$ ;  $SD = 0,851$ ).

To znači da se KGOO-om, prema mišljenju učitelja, potiče razvoj učenika kao građanina različitih zajednica koje su, po pitanju ostvarenja prava i odgovornosti, međusobno povezane i ovisne (slika 61.). Za većinu, Kurikulum „mnogo“ i „vrlo mnogo“ potiče razvoj učenika kao građanina razredne, školske i lokalne zajednice, ali i kao građanina hrvatske države. Oko dvije petine u njemu vidi i velik potencijal za razvoj osjećaja građanske pripadnosti Europi i međunarodnoj zajednici. Odgovori učitelja iz osnovnih škola podudaraju se s odgovorima njihovih kolega iz srednjih škola.

**Slika 61. Procjene učitelja o potencijalu KGGO-a za razvoj učenika kao građanina više međusobno povezanih zajednica (%)**



Korelacijskom je analizom potvrđeno da se Kurikulumom istovremeno razvija osjećaj građanske pripadnosti na lokalnoj, državnoj, europskoj i svjetskoj razini. Procjena potencijala Kurikuluma za razvoj osjećaja građanstva razredne, školske i lokalne zajednice izrazito je tijesno povezana s procjenom njegova potencijala za razvoj osjećaja građanske pripadnosti Republici Hrvatskoj ( $r = 0,93$ ;  $p < 0,01$ ), ali i pripadnosti europskoj ( $r = 0,87$ ;  $p < 0,01$ ) i svjetskoj zajednici ( $r = 0,85$ ;  $p < 0,01$ ).

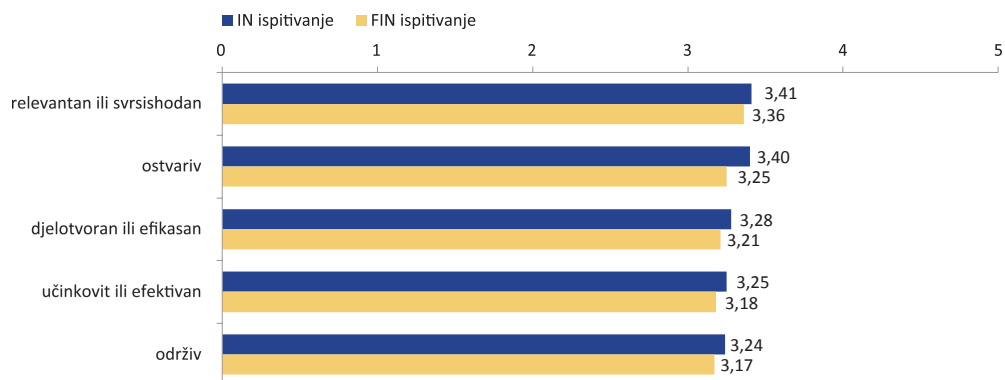
#### 4.2.5.6. Ocjena Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja prema pet kriterija evaluacije programa

U nastavku se prikazuju ocjene Kurikuluma prema pet kriterija evaluacije, koji se široko koriste za vrednovanje projekata ili programa usmjerenih na ishode. Četiri od pet kriterija preuzeti su od DAC/OECD-a (relevantnost ili svrsishodnost, efektivnost ili učinkovitost, efikasnost ili djelotvornost te održivost)<sup>36</sup> i pridružen im je kriterij ostvarivosti, koji se također pokazao važnim u evaluacijama eksperimentalne provedbe sličnih programa.

Isto je pitanje postavljeno učiteljima u početnom i završnom ispitivanju, a njihove se prosječne ocjene u ta dva vala bitno ne razlikuju (slika 62.). Na početku i na kraju godine Kurikulum je najviše ocjene dobio za relevantnost (početno:  $M = 3,41$ ;  $SD = 0,876$ ; završno:  $M = 3,36$ ;  $SD = 1,015$ ) i ostvarivost (početno:  $M = 3,40$ ;  $SD = 0,893$ ; završno:  $M = 3,25$ ;  $SD = 0,933$ ), a najniže za učinkovitost ili efektivnost (početno:  $M = 3,25$ ;  $SD = 0,818$ ; završno:  $M = 3,18$ ;  $SD = 0,984$ ) i održivost (početno:  $M = 3,24$ ;  $SD = 0,874$ ; završno:  $M = 3,17$ ;  $SD = 0,973$ ). Učitelji iz osnovne i srednje škole slažu se u ocjenama po svim odabranim kriterijima.

<sup>36</sup> Odbor za pomoć u razvoju (*Development Assistance Committee*, DAC) pri OECD-u izradio je pet kriterija za vrednovanje projekata, programa i politika usmjerenih na ishode u različitim sektorima, uključujući odgoj i obrazovanje (relevantnost ili svrhovitost ili primjerenost, efektivnost ili učinkovitost, efikasnost ili djelotvornost, impakt ili učinak i održivost). Tim se kriterijima danas u cijelosti ili djelomično koriste mnoge međunarodne i europske organizacije (vidi OECD/DAC 2010).

**Slika 62. Ocjene KGOO-a prema pet evaluacijskih kriterija u početnom i završnom ispitivanju (prosječna vrijednost)**



I u početnom i u završnom ispitivanju KGOO-a je nešto manje od polovice učitelja ocijenilo relevantnim, što znači da odgovara potrebama hrvatskog društva za razvojem aktivnoga građanstva. No u početnom je ispitivanju, u odnosu na završno, neznatno veći broj ispitanika smatrao KGOO ostvarivim u smislu mogućnosti postizanja rezultata na način na koji se i inače radi u školi. Istovremeno je manje od dvije petine ispitanika i u početnom i u završnom ispitivanju potvrdilo da je Kurikulum „mnogo“ i „vrlo mnogo“ učinkovit ili efektivan, u smislu da su planirana postignuća učenika dostižna. Nadalje, oko dvije petine ih je u početnom i završnom ispitivanju potvrdilo da je Kurikulum djelotvoran ili efikasan, što znači da misle kako je utrošak vremena i drugih resursa isplativ u odnosu na ishode koji se njime ostvaruju. Konačno, nešto ih manji broj u početnom i završnom ispitivanju određuje Kurikulum i kao „mnogo“ i „vrlo mnogo“ održiv.

U grupnim su intervjuima učitelji više puta naglasili da planiranje GOO-a zahtijeva puno vremena i sredstava čime njihove škole u pravilu oskudijevaju. Oni to rješavaju pripremanjem nastavnih materijala u slobodno vrijeme i o vlastitu trošku pa je razumljivo da dio njih sumnja u održivost Kurikuluma ako se za njegovu provedbu ne osiguraju potrebna sredstva.

*Činjenica je da (...), ako stvarno ozbiljno želite to napraviti, (...) vama treba dosta vremena da pronađete, da oblikujete, da ostvarite. Mi najveći dio toga radimo kod kuće i to je nešto što možda dio kolegica i kolega odbija (...) zato što neće svoje vrijeme trošiti, a i mi više printamo i trošimo svoje materijale.*  
(učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)

U skladu s tim, ostvarivost KGOO-a ponekad se svodi na ono što se „već radi u školi“:

*Kurikulum je ostvariv. Baš ono što smo rekli i prije – da su već ti neki ishodi dio naših predmeta, pogotovo u razrednoj nastavi, gdje mi možemo i kroz satove razrednika i prirodu i društvo, hrvatski, puno toga već povezati i provesti.*  
(učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)

U pogledu relevantnosti i učinkovitosti, u grupnim intervjuima čuli su se i sljedeći komentari:

*Znači mi sad kroz naše iskustvo, kroz taj jedan sat tjedno vidimo da su djeca naučila nekakve osnovne pojmove, da ne pričam da djeca (ranije) nisu shvaćala što znači pravedno i nepravedno, a da sada znaju u (...) gomili situacija reć' što bi trebalo napraviti', izraziti' svoje mišljenje... I puno toga su još naučili. Definitivno je potrebno i to se ne može kroz redovnu nastavu stić' naučit'.*

(učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)

*Ovo nešto što smo radili na nivou škole kao projekte (...), inicijativa uvijek dolazi ili od učitelja ili najčešće od ravnateljice. Znači, mi tu ne učimo djecu da oni pokažu inicijativu nego ih opet učimo da pasivno slijede autoritet, a to je baš ono suprotno onome kol'ko ja vidim da građanski odgoj bi baš trebao inzistirati na tome da ono šta učenici vide, doživljavaju, da ih mi usmjerimo prema tome da oni sami vide neku mogućnost za akciju ... Znači da oni svojim djelovanjem mogu utjecati na svoju zajednicu i mislim da je to jako dobro i da se to ne može postići bez uvođenja građanskog odgoja.*

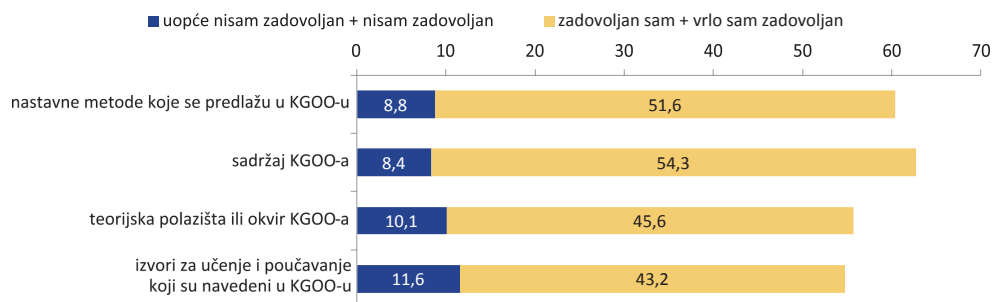
(učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)

#### 4.2.6. Zadovoljstvo Kurikulumom građanskog odgoja i obrazovanja i prihvaćanje njegovih polazišta i svrhe

Varijabla zadovoljstva operacionalizirana je u početnom ispitivanju uz pomoć četiri kurikulumske odrednice: a) teorijska polazišta i konceptualni okvir; b) sadržaj (ishodi); c) predložene nastavne metode i d) predloženi izvori za učenje i poučavanje. Ispitanici su stupanj svog zadovoljstva svakom od tih odrednica potvrđivali na peterostupanjskoj skali (od 1 = „uopće nisam zadovoljan“ do 5 = „vrlo sam zadovoljan“). Kao i u prethodnim pitanjima u kojima se tražilo mišljenje učitelja o odrednicama KGOO-a, iz obrade ovog pitanja isključeno je oko 10% ispitanika koji su izjavili da nisu upoznati s KGOO-om (slika 63.).

Učitelji su u prosjeku bili neodlučni u samoprocjenama zadovoljstva KGOO-om u svim promatranim odrednicama. Ipak, nešto bolje su ocijenili nastavne metode (M = 3,51; SD = 0,863) od preostalih odrednica, osobito izvora za učenje i poučavanje (M = 3,34; SD = 0,824). Između ispitanika iz osnovne i srednje škole nije nađena statistički značajna razlika ni za jednu odrednicu.

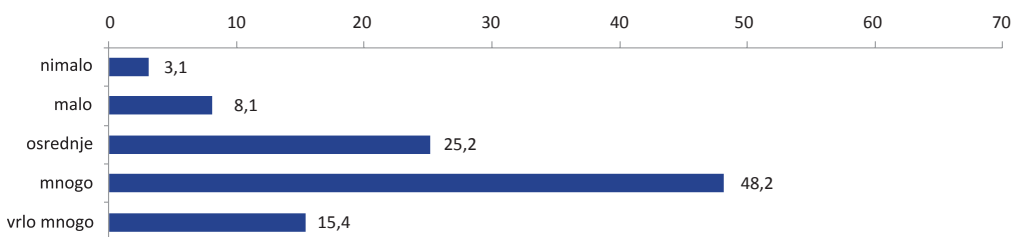
**Slika 63. Stupanj zadovoljstva učitelja odrednicama KGOO-a u početnom ispitivanju (%)**



Konkretno, odabranim metodama učenja i poučavanja bila je na početku školske godine zadovoljna i vrlo zadovoljna polovica ispitanika. Jednak stupanj zadovoljstva potvrdilo ih je nešto manje od polovice za teorijska polazišta Kurikuluma, njegov sadržaj odnosno ishode te za predložene izvore učenja i poučavanja.

U završnom se ispitivanju od učitelja umjesto samoprocjene zadovoljstva tražila samoprocjena prihvaćenosti polazišta i svrhe KGOO-a (slika 64.). Ohrabrujući je podatak da je na kraju školske godine ostalo samo oko 10% ispitanika koji nisu prihvatili Kurikulum, za razliku od njih 63,6% koji su ga prihvatili „mnogo“ i „vrlo mnogo“.

**Slika 64. Stupanj prihvaćanja polazišta i svrhe KGOO-a među učiteljima u završnom ispitivanju (%)**



Dodatnim se pitanjem otvorenog tipa tražilo od ispitanika koji su bili ili osrednje zainteresirani ili nezainteresirani, da navedu razloge neprihvaćanja KGOO-a. Najveći broj, njih dvije petine, još je jedanput naglasio nejasnoću strukture, sadržaja (ishoda) i modela provedbe. Otprilike svaki deseti je neprihvaćanje polazišta i svrhe Kurikuluma objasnio svojom profesionalnom opterećenošću ili opterećenošću i nezainteresiranošću učenika. Međutim, opterećenost ne objašnjava neprihvaćanje polazišta i svrhe Kurikuluma, pa se može pretpostaviti da je riječ o odbacivanju Kurikuluma naprosto zbog toga što predstavlja novi sadržaj za koji, kako smo prije vidjeli, „nema mjesta“ u već pretrpanoj satnici školskih djelatnika i učenika. Za 7% ispitanika Kurikulum je neprihvatljiv naprosto zato što misle da GOO-u nije mjesto u školi nego u obitelji. Vrlo mali broj naveo je još neke razloge, uključujući neprimjerenost dobi učenika i nepriznavanje rada učitelja u tom području.

#### **4.2.7. Kompetentnost za provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja**

Osim pitanja kojima se ispitivalo opće poznavanje kurikulumske pristupa nastavi, poznavanje najvažnijih odrednica KGOO-a, prethodno nastavno iskustvo u GOO-u i zadovoljstvo KGOO-om, ispitanicima je na početku školske godine postavljeno i pet pitanja o kompetentnosti za rad u ovom području.

Kompetentnost je operacionalizirana uz pomoć dva tipa pitanja. Jednim se od ispitanika tražilo da procijene učiteljska obilježja koja općenito smatraju preduvjetom uspješnog rada u GOO-u, a drugim da kod sebe procijene sljedeće: a) opću kompetentnost za provedbu KGOO-a; b) posjedovanje specifičnih znanja, vještina i osobina potrebnih za kvalitetnu provedbu KGOO-a i c) kompetentnost za ostvarivanje komponenti strukturalne dimenzije KGOO-a.

### 4.2.7.1. Učiteljske kompetencije koje su preduvjet za uspješan rad u građanskom odgoju i obrazovanju

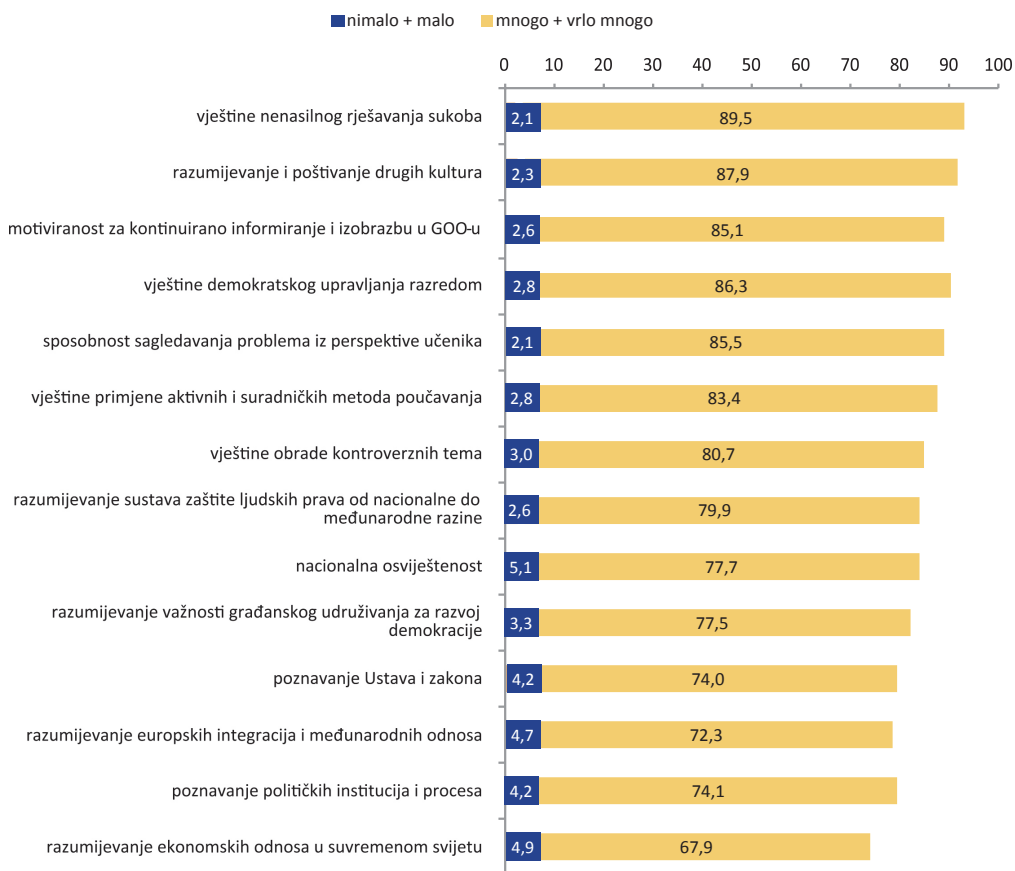
Za prikupljanje mišljenja učitelja o tome koliko je razvijenost određenih kompetencija važan preduvjet za kvalitetan rad u nastavi GOO-a, konstruiran je instrument od 14 čestica. Ispitanici su odgovarali koristeći se peterostupanjskom skalom (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“).

Obradom je utvrđeno da ispitanici u prosjeku svih 14 ponuđenih komponenti smatraju relativno jednako važnima za ostvarivanje kvalitetne nastave GOO-a. Najveću prednost ipak daju razvijenosti vještina nenasilnog rješavanja sukoba ( $M = 4,35$ ;  $SD = 0,743$ ), a najmanju razumijevanju ekonomskih odnosa u suvremenom svijetu ( $M = 3,82$ ;  $SD = 0,806$ ). Između najpoželjnije i najmanje poželjne odrednice nalazi se po rezultatima vrlo bliskih 12 komponenti: razumijevanje i poštivanje drugih kultura ( $M = 4,29$ ;  $SD = 0,745$ ), motiviranost za kontinuirano informiranje i izobrazbu u GOO-u ( $M = 4,23$ ;  $SD = 0,780$ ), razvijenost vještina demokratskog upravljanja razredom ( $M = 4,22$ ;  $SD = 0,738$ ), sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika ( $M = 4,22$ ;  $SD = 0,783$ ) te razvijenost vještina korištenja aktivnih i suradničkih metoda učenja ( $M = 4,22$ ;  $SD = 0,738$ ).

Iznimno je pozitivno da su za veliku većinu ispitanika 13 od 14 odabranih komponenti važne pretpostavke kvalitetne nastave GOO-a (slika 65.).

Slika 65.

#### Važnost razvijenosti odabranih kompetencija učitelja za ostvarenje kvalitetne nastave GOO-a (%)



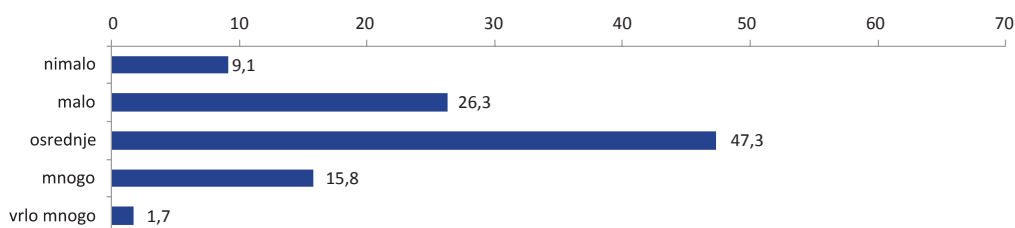
Gotovo devet od deset njih misli da učitelj koji provodi GOO mora znati nenasilno rješavati sukobe s učenicima i između njih, razumjeti i poštivati druge kulture, posjedovati vještine demokratskog upravljanja razredom i sagledavati probleme iz perspektive učenika. Između četiri petine i tri četvrtine daje prednost poznavanju aktivnih i suradničkih metoda učenja, vještinama obrade kontroverznih tema u nastavi, razumijevanju sustava zaštite ljudskih prava od nacionalne do međunarodne razine, nacionalnoj osviještenosti i razumijevanju važnosti građanskog udruživanja za razvoj demokracije, poznavanju političkih institucija i procesa te Ustava i zakona, kao i razumijevanju europskih integracija i međunarodnih odnosa. Razumijevanje ekonomskih odnosa u suvremenom svijetu drži važnom komponentom nešto manji broj učitelja, ali ih zato 85% stavlja motiviranost za kontinuirano informiranje i stručno usavršavanje u GOO-u među najvažnije preduvjete kvalitetne nastave GOO-a.

#### 4.2.7.2. Samoprocjena opće kompetentnosti za provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja

Samoprocjene opće kompetentnosti za provedbu GOO-a upućuju na zaključak da se učitelji početkom školske godine nisu osjećali spremnima za ostvarivanje zadataka koji su pred njih stavljeni u eksperimentalnoj provedbi KGOO-a ( $M = 2,75$ ;  $SD = 0,887$ ). Gotovo polovica ih je svoju stručnu pripremljenost označila kao „osrednju“, svaki treći izjavio je da je „malo“ ili „nimalo“ pripremljen, a samo ih je 17,5% tvrdilo da su „mnogo“ i „vrlo mnogo“ kompetentni za ostvarenje ishoda KGOO-a (slika 66.). S obzirom na to da je međupredmetna provedba Kurikuluma bila obvezna za svih 12 škola, podatak da je na početku školske godine svaki deseti učitelj sebe smatrao nekompetentnim, a više od četvrtine nedovoljno kompetentnim za provedbu Kurikuluma, nije bio ohrabrujući. Jedna šestina učitelja koji su bili spremni za provedbu nije bila dovoljna za uspješno međupredmetno uvođenje GOO-a u škole, osobito za ostvarenje ishoda u dimenziji znanja i razumijevanja, što su potvrdili i slabi rezultati učenika.

Iako su ispitanici iz osnovnih škola imali nešto više povjerenja u svoju kompetentnost za provedbu KGOO-a, razlika između njih i ispitanika iz srednjih škola nije statistički potvrđena.

Slika 66. Samoprocjena opće kompetentnosti za provedbu KGOO-a (%)



O nedovoljnoj pripremljenosti učitelja za kvalitetnu provedbu KGOO-a svjedoči i ovaj komentar:

*Što se tiče kompetencija nastavnika, mislim da nisu dovoljno razvijene. One koje su pobrojane u Kurikulumu, a ima ih jako puno, mislim da te sve kompetencije nastavnici nemaju. I s te strane je tako zamišljen Kurikulum onda i teže ostvarivati. Jedan (ih) dio nastavnika po (...) samom svom obrazovanju ima, ali ovaj jedan drugi dio nema. S te strane mislim da je obrazovanje naših nastavnika, nažalost, krivo. Mi bi (u svom obrazovanju) trebali imati (...) 50% struke, 50% pedagogije, komunikologije, psihologije i tako dalje... Dakle, onih predmeta koji potiču nastavnika kao odgojnog radnika, (a) toga nemamo. Predlažem da (...) Agencija za odgoj i obrazovanje uvede puno više tema koje se tiču građanskog odgoja i obrazovanja, i to obavezno.  
(djelatnica stručne službe u osnovnoj školi)*

#### **4.2.7.3. Samoprocjena posjedovanja specifičnih znanja, vještina i osobina važnih za kvalitetnu provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja**

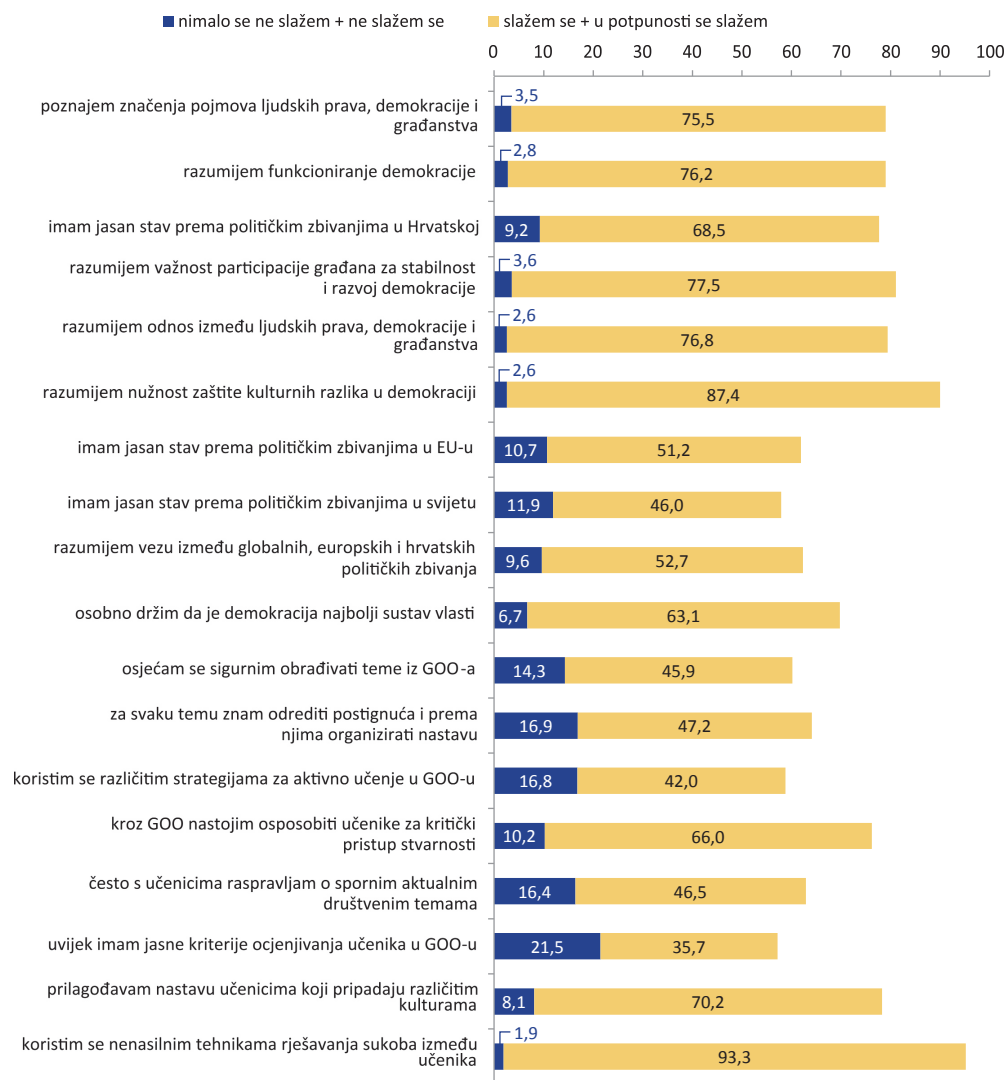
Za ispitivanje učitelja o tome posjeduju li određena znanja, vještine i osobine koje su važne za kvalitetnu provedbu KGOO-a, konstruiran je instrument s 18 tvrdnji. Njime su se provjeravala neka specifična znanja i prakse relevantni za rad u području GOO-a. Od ispitanika se tražilo da svoje odgovore označe na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo se ne slažem“ do 5 = „u potpunosti se slažem“) ovisno o tome koliko se slažu odnosno ne slažu sa svakom pojedinom tvrdnjom.

U usporedbi sa samoprocjenom opće kompetentnosti za provedbu KGOO-a, odgovori ispitanika na pitanje o posjedovanju specifičnih znanja, vještina i osobina važnih za kvalitetnu provedbu i više su nego povoljni (slika 67.). Sve samoprocjene nalaze se na pozitivnom dijelu skale i kreću se u rasponu od 3,09 do 4,48. Ispitanici se u prosjeku najviše slažu s tvrdnjom o korištenju nenasilnih tehnika rješavanja sukoba s učenicima i između učenika ( $M = 4,48$ ;  $SD = 0,739$ ), što je u skladu s njihovim prethodnim odgovorima, a potom s tvrdnjama o razumijevanju nužnosti zaštite kulturne različitosti u demokraciji ( $M = 4,22$ ;  $SD = 0,747$ ), važnosti participacije građana za stabilnost i razvoj demokracije ( $M = 4,0$ ;  $SD = 0,805$ ) te razumijevanju odnosa između ljudskih prava, demokracije i građanstva ( $M = 3,93$ ;  $SD = 0,744$ ). S druge strane, najmanje su sigurni da imaju jasne kriterije prilikom ocjenjivanja svojih učenika u GOO-u ( $M = 3,09$ ;  $SD = 1,042$ ), a oprezniji su i kad trebaju odgovoriti na pitanje o korištenju različitih strategija za aktivno učenje GOO-a ( $M = 3,23$ ;  $SD = 0,968$ ).



Slika 67.

Posjedovanje specifičnih znanja, vještina i osobina koje su važne za kvalitetnu provedbu KGOO-a (%)



Frekvencijska analiza (slika 67.) omogućuje detaljniji uvid u rezultate:

- Više od 90% učitelja tvrdi da u nastavi upotrebljava tehnike nenasilnog rješavanja sukoba. To potvrđuje njihovu pripremljenost za provedbu KGOO-a, no samo ako je ta komponenta povezana s drugim komponentama važnim za nastavu GOO-a.
- Druga važna komponenta, koju potvrđuje 87,4% ispitanika, razumijevanje je potrebe za zaštitom kulturnih razlika u demokraciji, pa je zanimljivo da kod nekih to razumijevanje ne vodi prilagodbi nastave GOO-a učenicima koji pripadaju različitim kulturama (70,2%).
- Otprilike tri četvrtine ispitanika također smatra da raspolaže znanjima i vještinama kojima se ostvaruju ishodi KGOO-a u ljudsko-pravnoj i političkoj komponenti strukturalne dimenzije, što čini okosnicu pripremljenosti za ovo područje. To u prvom redu uključuje

razumijevanje uloge koju sudjelovanje građana ima u razvoju i stabilizaciji demokracije, a potom i razumijevanje odnosa između ljudskih prava, demokracije i građanstva te razumijevanje funkcioniranja demokracije.

- Razumijevanje navedenih komponenti ne znači nužno i razumijevanje političkih procesa u neposrednom ili širem okruženju. Naime, više od dvije trećine ispitanika tvrdi da ima siguran stav o političkim zbivanjima u Hrvatskoj. Istovremeno ih samo oko polovice tvrdi da razumiju politička zbivanja u Europskoj uniji i u svijetu pa je očekivano da ih otprilike jednak broj razumije vezu između globalnih, europskih i hrvatskih političkih zbivanja.
- S druge strane, pripremljenost ispitanika za pedagoške i didaktičke komponente provedbe KGOO-a je, prema njihovim samoprocjenama, nešto manja. Za razliku od dvije trećine onih koji tvrde da u nastavi GOO-a osposobljavaju učenike za kritički pristup stvarnosti, manje od polovice ih za svaku temu zna odrediti postignuća učenika i prema njima organizirati nastavu. Još ih manje s učenicima raspravlja o spornim društvenim pitanjima, upotrebljava različite strategije za aktivno učenje u GOO-u i osjeća sigurnost pri obradi tema iz GOO-a. Konačno, samo 35,7% ima jasne kriterije vrednovanja učenika u GOO-u, što je očekivano, s obzirom na to da je dimenzija vrednovanja u KGOO-u namjerno ostala otvorena do kraja eksperimentalne provedbe.

Podatak da se više od 70% učitelja slaže i u potpunosti slaže s tvrdnjama kao što su „razumijem funkcioniranje demokracije“, „razumijem važnost sudjelovanja građana u odlučivanju za stabilnost i razvoj demokracije“, neočekivan je imaju li se na umu podaci o nedostatnom obrazovanju i stručnom usavršavanju ispitanika u mnogim bitnim područjima GOO-a. Štoviše, taj podatak oduvara i od rezultata koji su učenici postigli u ispitivanju znanja iz političke komponente KGOO-a (poznavanje uloge građanina, funkcioniranje demokracije, odnos prava i odgovornosti).

Djeluje previše optimistično i podatak da dvije trećine učitelja provodeći GOO nastoji učenike osposobiti za kritički pristup stvarnosti, s obzirom na to da je, prema odgovorima učenika, ta komponenta bila jedna od najrjeđe promicanih. Nadalje, sedam od deset ispitanika izjavilo je da prilagođava nastavu GOO-a učenicima koji pripadaju drugim kulturama, što nije sasvim uvjerljivo zbog najmanje dva systemska propusta. Jedan se odnosi na površno uključivanje vrijednosti i načela kulturnog pluralizma u nastavne planove i programe/kurikulume za osnovnu i srednju školu, a drugi na zapostavljanje obrazovanja studenata učiteljskih fakulteta o kulturnom pluralizmu i provedbi interkulturnog odgoja i obrazovanja. Systemski nedostaci primjetni su i u pripremi učitelja za osposobljavanje učenika u kritičkom pristupu stvarnosti i promatranju te stvarnosti s različitih motrišta, kao i za kurikulumsko planiranje procesa učenja prema postignućima učenika jer je na učiteljskim fakultetima u Hrvatskoj razvoj tih komponenti učiteljske kompetencije i danas više rijetkost nego pravilo.

Istovremeno, s obzirom na to da je istraživanjem potvrđeno kako je stručno usavršavanje ispitivanih učitelja uglavnom bilo koncentrirano u području odgoja i obrazovanja za mir i nenasilje, razumljivo je da ih je najveći broj izjavio kako se koristi tehnikama nenasilnog rješavanja sukoba u odnosima s učenicima.

U samoprocjeni opće kompetentnosti za provedbu KGOO-a, učitelji iz „AZOO škola“ i „MMH škola“ statistički se značajno ne razlikuju, kao što se ne razlikuju ni u samoprocjeni posjedovanja specifičnih znanja, vještina i osobina koje su važne za kvalitetnu provedbu Kurikuluma. Izuzetak su dvije tvrdnje kod kojih je utvrđena statistički značajna razlika u korist ispitanika iz „MMH škola“. U odnosu na „AZOO škole“, učitelji iz „MMH škola“ u prosjeku statistički značajno povoljnije procjenjuju svoje poznavanje značenja pojmova ljudskih prava, demokracije i građanstva ( $M_{AZOO} = 3,80$ ;  $SD = 0,773$ ;  $M_{MMH} = 3,99$ ;  $SD = 0,643$ ;  $t = 2,81$ ;  $df = 412,108$ ;  $p < 0,01$ ), kao i posjedovanje vještine određivanja nastavnih tema i metoda prema postignućima učenika ( $M_{AZOO} = 3,23$ ;  $SD = 0,920$ ;  $M_{MMH} = 3,45$ ;  $SD = 0,871$ ;  $t = 2,48$ ;  $df = 413$ ;  $p < 0,01$ ).

Kako bi se provjerilo jesu li te specifične komponente, koje su važne za uspješnu provedbu GOO-a, međusobno povezane na način koji sugerira frekvencijska analiza, odgovori ispitanika podvrgnuti su faktorskoj analizi. Dobivene su tri interpretabilne dimenzije koje objašnjavaju 58,48% ukupne varijance, a okupljaju sljedeća tri niza komponenti:

- Prvu, *metodičku dimenziju GOO-a* najbolje određuju korištenje različitih strategija za aktivno učenje u GOO-u, jasnoća kriterija ocjenjivanja, osposobljavanje učenika za kritički pristup stvarnosti, vještina usklađivanja postignuća učenika s temama i metodama učenja te osjećaj sigurnosti u obradi tema iz GOO-a.
- Za drugu dimenziju, *razumijevanje temeljnih načela demokracije*, karakteristično je razumijevanje nužnosti zaštite kulturne različitosti u demokraciji, razumijevanje važnosti participacije građana u odlučivanju za stabilnost i razvoj demokracije te razumijevanje odnosa između ljudskih prava, demokracije i građanstva.
- U trećoj se dimenziji, *razumijevanju političkih zbivanja*, na vrhu nalazi posjedovanje jasnog stava o političkim zbivanjima u svijetu i Europi, a potom u Hrvatskoj te razumijevanje povezanosti političkih zbivanja na globalnoj, europskoj i domaćoj sceni.

#### **4.2.7.4. Samoprocjena kompetentnosti za ostvarivanje komponenti strukturalne dimenzije Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja**

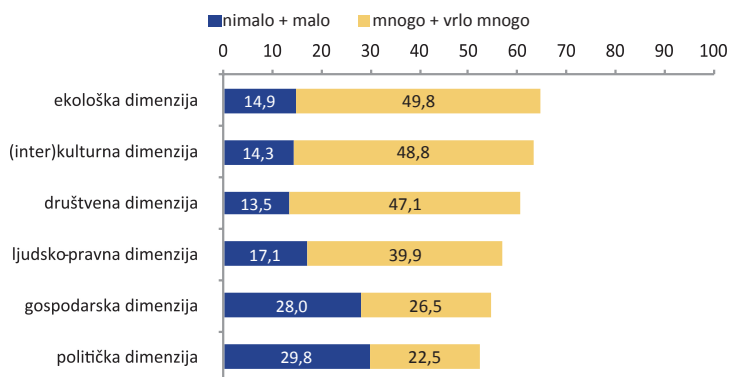
S obzirom na to da je KGOO organiziran prema komponentama funkcionalne i strukturalne dimenzije, osim samoprocjene opće kompetentnosti i samoprocjene posjedovanja specifičnih znanja, vještina i osobina koje su važne za njegovu kvalitetnu provedbu, ispitanicima je postavljeno pitanje o tome koliko su pripremljeni za ostvarivanje šest komponenti strukturalne dimenzije KGOO-a (ljudsko-pravna, politička, društvena, (inter)kulturna, gospodarska i ekološka). Odgovori su se unosili na peterostupanjsku skalu (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“).

Rezultati nisu neočekivani kad se usporede s podacima o najčešće provođenim programima prije eksperimentalnog uvođenja KGOO-a. Ispitanici su na početku godine u prosjeku bili najspremniji za realizaciju ekološke ( $M = 3,42$ ;  $SD = 0,962$ ), (inter)kulturne ( $M = 3,40$ ;  $SD = 0,940$ ) i društvene komponente ( $M = 3,39$ ;  $SD = 0,910$ ), a potom i ljudsko-pravne ( $M = 3,25$ ;  $SD = 0,892$ ) komponente. Manje su bili spremni za ostvarivanje ishoda gospodarske ( $M = 2,95$ ;  $SD = 0,951$ ), a najmanje političke komponente ( $M = 2,89$ ;  $SD = 0,910$ ).

U samoprocjeni znanja i vještina koje su važne za ostvarivanje komponenti strukturalne dimenzije KGOO-a utvrđena je statistički značajna razlika u korist učitelja iz „AZOO škola“ u četiri od šest odabranih komponenti. Samoprocjene pripremljenosti potonjih su u odnosu na samoprocjene njihovih kolega iz „MMH škola“ statistički značajno povoljnije u ljudsko-pravnoj ( $M_{AZOO} = 3,35$ ;  $SD = 0,853$ ;  $M_{MMH} = 3,07$ ;  $SD = 0,934$ ;  $t = 3,02$ ;  $df = 407$ ;  $p < 0,01$ ), društvenoj ( $M_{AZOO} = 3,49$ ;  $SD = 0,871$ ;  $M_{MMH} = 3,21$ ;  $SD = 0,953$ ;  $t = 3,05$ ;  $df = 406$ ;  $p < 0,01$ ), (inter)kulturnoj ( $M_{AZOO} = 3,52$ ;  $SD = 0,907$ ;  $M_{MMH} = 3,20$ ;  $SD = 0,966$ ;  $t = 3,34$ ;  $df = 404$ ;  $p < 0,01$ ) i ekološkoj komponenti ( $M_{AZOO} = 3,52$ ;  $SD = 0,967$ ;  $M_{MMH} = 3,24$ ;  $SD = 0,930$ ;  $t = 2,87$ ;  $df = 407$ ;  $p < 0,01$ ).

Konkretno, ekološka, (inter)kulturalna i društvena komponenta jedine su komponente strukturalne dimenzije za ostvarenje kojih je oko polovice ispitanika potvrdilo svoju kompetentnost (slika 68.). Za realizaciju ljudsko-pravne komponente bilo je, prema njihovim riječima, spremno dvije petine ispitanika, dok je u odnosu na gospodarsku i političku komponentu veći broj njih bio nespreman nego spreman. Naime, za gospodarsku je komponentu 28% njih ustvrdilo da je „malo“ ili „nimalo“ pripremljeno, za razliku od njih 26,5% koji su osjećali da su „mnogo“ i „vrlo mnogo“ osposobljeni za njezino ostvarenje. U odnosu na političku komponentu, taj je omjer bio još nepovoljniji (29,8% nespremnih nasuprot 22,5% spremnih za ostvarenje ishoda u tom području).

**Slika 68. Posjedovanje znanja i vještina potrebnih za ostvarivanje ishoda po komponentama strukturalne dimenzije KG00-a (%)**



Tijekom grupnih intervjuva u prvom i drugom polugodištu učitelji su često navodili kako se osjećaju nespremnima realizirati ishode iz područja političke i ljudsko-pravne dimenzije. Karakteristična su sljedeća tri iskaza:

*Meni je terminologija strana. Pogotovo, recimo s političkom dimenzijom sam jako onak, slaba. Pa i ova prava potrošača, ja ne mogu govorit' nekome o pravima potrošača, ak' ih sama ne znam, ja ne mogu djecu učiti nekim terminima koje ni sama ne znam. (djelatnica stručne službe u osnovnoj školi)*

*Na primjer, sad kad uzmete, ova samo prava djece, ja mislim da bi nam trebalo malo više edukacije iz tog područja, jer možda ni svi ljudi nisu detaljno proučili samu Konvenciju. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

*Što se tiče dimenzija, ja se isto koprcam s političkom i ljudsko-pravnom. Ne usudim se ući u neku veliku dubinu, jer znam, ono, osnovna ljudska prava, ali to je stvarno jedna grana, dimenzija koja je prezahtjevna i koja uistinu ima veliku, veliku važnost, pa se ja još (...) ne usudim ući u to. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

## 4.2.8. Potreba za stručnim usavršavanjem i ishodi pripremnih seminara za provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja

### 4.2.8.1. Poželjna područja i oblici usavršavanja

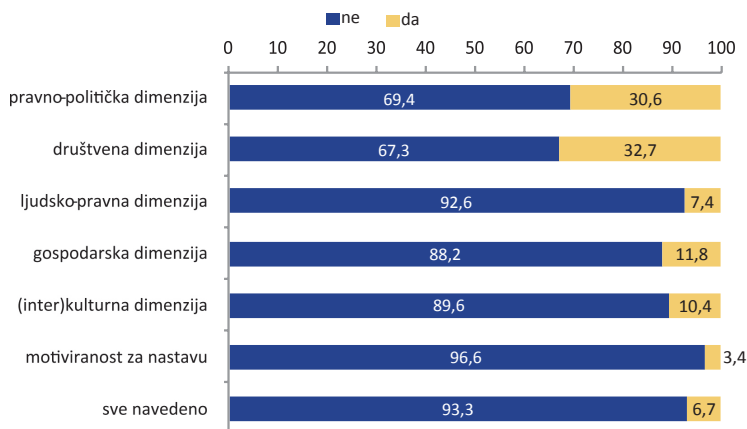
Nakon pitanja o poznavanju glavnih odrednica KGOO-a i kompetentnosti za njegovu provedbu, učiteljima su u početnom ispitivanju postavljena i pitanja o tome koja znanja i vještine žele unaprijediti kako bi što uspješnije ostvarili ishode predviđene Kurikulumom te koji bi im oblik stručnog usavršavanja u tome najviše koristio. Prvo je pitanje bilo otvorenog tipa pa su odgovori ispitanika naknadno kodirani prema komponentama strukturalne dimenzije Kurikuluma (ljudsko-pravna, politička, društvena, (inter)kulturalna, gospodarska, ekološka), dok su preostali odgovori razvrstani u tri dodatne kategorije („sve što je važno za GOO“, „motiviranost“ i „ostalo“). U drugom je pitanju ponuđen popis od sedam oblika usavršavanja koji su ispitanici po potrebi mogli nadopuniti.

Na pitanje o potrebi za stručnim usavršavanjem u GOO-u odgovorilo je manje od dvije trećine ispitanika, a rezultati obrade prikazani su na slici 69. Usporedimo li te podatke s podacima o posjedovanju specifičnih znanja, vještina i osobina važnih za provedbu KGOO-a, iz kojih proizlazi da se ispitanici s učenicima najviše koriste tehnikama nenasilnog rješavanja sukoba, što pretpostavlja da su time i ovladali, iznenađuje da oni stečene kompetencije u tom području ne smatraju dovoljnim za uspješno ostvarivanje ishoda Kurikuluma. Među ispitanicima koji su odgovorili na to pitanje, najveći broj ih ima potrebu i dalje stjecati nova znanja i vještine upravo u tom području. U KGOO-u ono je svrstano u društvenu komponentu strukturalne dimenzije, zajedno s drugim znanjima i vještinama kojima se promiču kvalitetni međuljudski odnosi.

Na drugom se mjestu nalaze različite kategorije znanja i vještina koje pripadaju političkoj komponenti. To se moglo i očekivati, s obzirom na to da su samoprocjene posjedovanja specifičnih znanja i vještina za provedbu KGOO-a potvrdile kako su učitelji najmanje spremni za ostvarivanje ishoda iz te komponente. Međutim, zabrinjavajuće je da ih samo jedna petina osjeća potrebu za stručnim usavršavanjem u području u kojemu sami procjenjuju da su najslabiji i u kojemu je, po svim pokazateljima, eksperimentalna provedba KGOO-a najviše zakazala. Gotovo se isto može reći i o iskazanim potrebama za stručnim usavršavanjem u preostale tri komponente. Iako oko polovice ispitanika tvrdi da je kompetentno za ostvarivanje (inter)kulturalne komponente, samo ih 10% osjeća potrebu za daljnjim usavršavanjem u tom području. Pripremljenost za ostvarivanje gospodarske dimenzije potvrdila je samo četvrtina ispitanika, no samo 12% želi unaprijediti svoja znanja i vještine u tom području. Konačno, tri petine ih drži da nisu dostatno pripremljeni za ostvarivanje ishoda iz ljudsko-pravne komponente, no samo ih 7% želi to nadoknaditi.

Zaključno, velik broj ispitanika, koji tvrde da nisu zadovoljavajuće pripremljeni za ostvarivanje ishoda iz većine komponenti strukturalne dimenzije KGOO-a, nema želju za stručnim usavršavanjem u tim područjima. Istovremeno, među ispitanicima koji žele steći nova znanja i vještine za rad u GOO-u, najviše ih je u području nenasilnog rješavanja sukoba za što su, prema vlastitim riječima, i najkompetentniji.

Slika 69. Potreba za stručnim usavršavanjem u GOO-u (%)



Manji broj ispitanika ima potrebu za usavršavanjem u svim područjima GOO-a, dok ih nekolicina želi steći odgovarajuća metodička znanja i vještine, ili pak traži motivacijsku potporu za rad u GOO-u (3,4%).

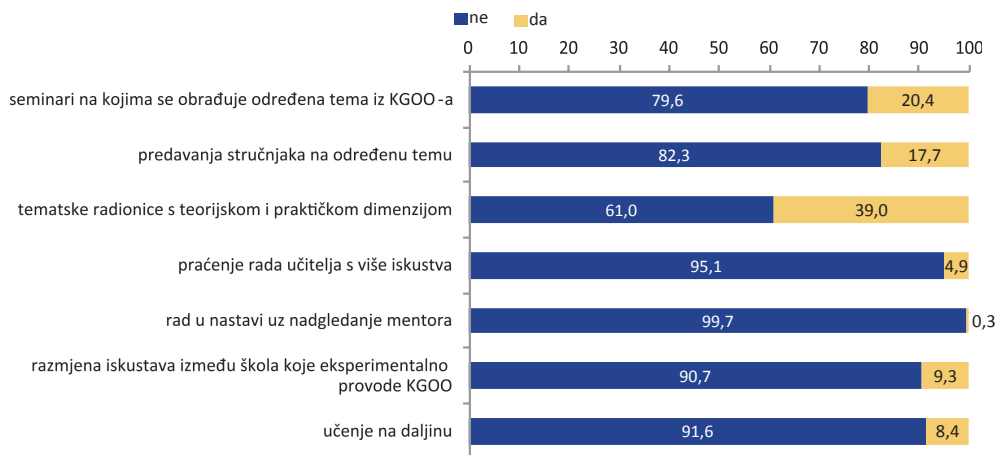
U grupnom je intervjuu učiteljica jedne srednje škole objasnila potrebu za stjecanjem primjerenih znanja i vještina u metodici GOO-a na sljedeći način:

*Što se tiče same metodike, mislim da bi tu svi trebali pomoć. To je zaista najslabija točka. Treba nam pomoć u smislu da učenici ne doživljavaju tu nastavu kao što doživljavaju inače nastavu drugih predmeta: „Moram naučit’ za test, nagomilalo se gradivo, joj kol’ko toga ima, tko će to sve?“ Dakle, način rada (...) da im to ne bude prisila.*

Osim pitanja o tome u kojim se područjima GOO-a žele usavršavati, od ispitanika se tražilo i da navedu najprihvatljiviji oblik stručnog usavršavanja. U uvjetima u kojima visokoškolsko obrazovanje za GOO još nije sistemski riješeno, kontinuirano i primjereno stručno usavršavanje ključno je ne samo za unapređenje kvalitete nastave GOO-a, nego i za učinkovito trošenje ionako ograničenih sredstava namijenjenih profesionalnom razvoju učitelja.

Odgovori na pitanje o preferiranim oblicima stručnog usavršavanja za rad u GOO-u (slika 70.) potvrđuju da su učitelji najviše naklonjeni tematskim radionicama s teorijskom i praktičnom dimenzijom. Za jednu petinu najkorisniji su seminari u kojima priznati stručnjaci obrađuju pojedine teme iz GOO-a, a nešto manji broj ih drži da su predavanja stručnjaka na određenu temu iz GOO-a najbolji oblik stručnog usavršavanja. Otprilike svaki deseti ispitanik misli da bi mu koristila razmjena iskustava između škola koje su uključene u eksperimentalnu provedbu KGOO-a ili *online* programi za stručno usavršavanje. Nekolicina ih smatra da najveći učinak ima metoda praćenja rada iskusnog učitelja ili mentora, a jedan ispitanik zagovara mentorsko praćenje nastave GOO-a.

**Slika 70. Preferirani oblici stručnog usavršavanja u GOO-u među učiteljima (%)**



Slična su razmišljanja učitelji iskazali i u grupnim intervjuima:

*Treba nam nešto, neke konkretne stvari, znači, ne ove edukacije gdje mi sad pričamo što smo napravili. Par tih seminara što je bilo, nije mi uopće koristilo. Treba mi neki seminar gdje će mi ljudi reć: „E, ja sam ovo (radila), ovo ti je dobro, a j’mo se sad zamijenit’ (...). Ja sa kolegicom iz druge škole koja isto predaje skupljamo si zajedno ideje: „E, ja sam mislila da bi ovo mogli ovako, jel bi ti...?“ Znači, trebaju mi konkretni primjeri provođenja tih ishoda i kako tko što radi, baš konkretno. Znači, razmjena iskustva uz stručno vodstvo, al’ da baš budu konkretne stvari, da baš znamo što ćemo konkretno u nastavi radit. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Edukaciju bi trebalo napraviti na nivou radionice, da stvarno mi kroz to prođemo, jer samo predavanje, kroz jedno uho ‘nutra, kroz drugo van. A kad si ti prisiljen (...), kad imaš prazne tablice u koje trebaš stvarno nešto upisati, onda je to već lakše. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

U razgovorima je često isticana korist od navođenja konkretnih nastavnih primjera, oglednih predavanja i razmjene iskustava:

*Bilo bi dobro da se na aktivima izvede jedan školski sat ili neka tema iz matematika i da ja kao predavač fino znam to ukomponirati i da mi svi budemo prisutni. Onda bi mi znali i u drugim situacijama se snaći. Čisto ogledano, da vidimo, da neki predavač (...) dođe i da (mi) vidimo kako to praktično izgleda. Uzeti tu i tu temu iz matematike, izvesti to pred nama, mi kao da smo učenici koji nisu to učili, koji ništa ne znaju. Da onako fino izvedu, prezentiraju. Onda bi mi to mogli kasnije sprovoditi i u drugim situacijama. (učitelj u srednjoj školi)*

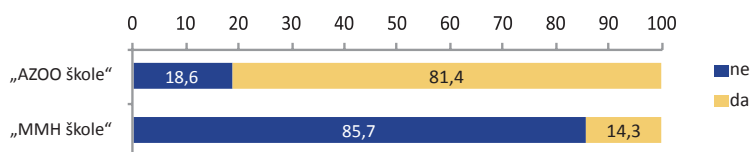
*Bilo bi dobro da srednje škole koje su uključene (u provedbu KGOO-a) (...) sjednu zajedno pa da vidimo tko je što napravio kako su, na koji način su obradili neke teme, koje metode su koristili i da dođe upravo do toga da se razmijene iskustva.*  
(učiteljica u srednjoj školi)

#### 4.2.8.2. Ishodi pripremni seminara

Prije početka školske godine AZOO i MMH s partnerima organizirali su pripremne seminare za provedbu KGOO-a. Nažalost, prethodno nije izrađen jedinstven plan pripreme aktera provedbe za svih 12 škola, što znači da je svaka organizacija za sebe odredila što, kako i koga će pozvati na seminare. Imajući na umu da se Kurikulum ponajprije treba provoditi međupredmetno, AZOO je organizirao seminare po školama kako bi svim djelatnicima osigurao istu razinu pripreme. MMH i partneri su zbog financijskih ograničenja projekta IPA, u sklopu kojega se pratio rad šest škola iz područja posebne društvene skrbi, na seminare pozvali po pet predstavnika učitelja i stručnih službi iz četiri osnovne škole i po tri predstavnika istih kategorija djelatnika iz dvije srednje škole. To je značilo da se većina ključnih aktera iz „MMH škola“ uključila u provedbu KGOO-a, a da prethodno nije imala priliku steći znanja i vještine nužne za ostvarivanje predviđenih ishoda Kurikuluma.

U skladu s tim, od ukupno 439 ispitanih učitelja koji su bili uključeni u pripremne seminare, 10,5% je bilo djelatnika „MMH škola“, a 89,5% djelatnika „AZOO škola“. Konkretnije (slika 71.), od svih ispitanih učitelja iz „AZOO škola“, njih 18,6% nije sudjelovalo u pripremnim seminarima, dok je takvih među djelatnicima „MMH škola“ bilo 85,7%. To znači da su, u pogledu pripreme za provedbu KGOO-a, učitelji „MMH škola“ bili u nepovoljnijem položaju od učitelja „AZOO škola“. Je li i u kojoj mjeri taj nedostatak doveo i do razlika u samoj provedbi, a potom i u ishodima između te dvije skupine škola, pitanje je koje je pobliže opisano u poglavlju 4.2.11.

**Slika 71. Sudjelovanje učitelja „AZOO škola“ i „MMH škola“ u pripremnim seminarima za eksperimentalnu provedbu KGOO-a (%)**



Da su ispitanici koji nisu sudjelovali u priprema, bez obzira na to jesu li pripreme bile u organizaciji AZOO-a ili MMH, stavljeni u nepovoljniji položaj, može se zaključiti iz odgovora sudionika seminara na pitanje o tome koliko ih je trening pripremio za izazove provedbe KGOO-a. Pitanje je sadržavalo 12 tvrdnji o ishodima seminara, a odgovori su izražavani na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“).

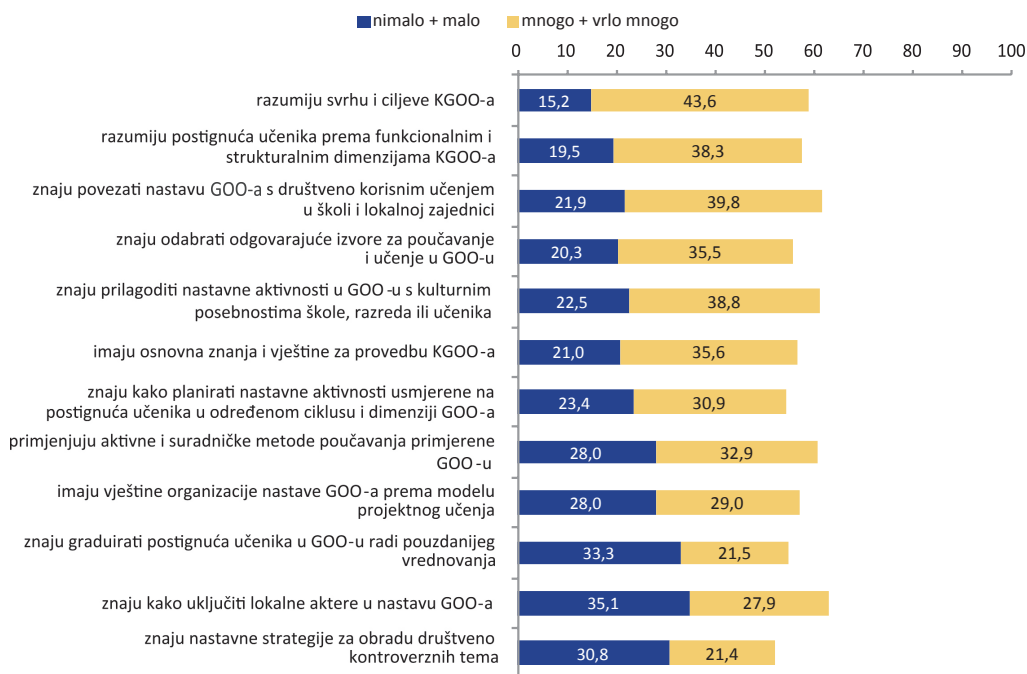
Svih 12 čestica u prosjeku je smješteno oko sredine skale, no priprema za provedbu KGOO-a ispitanicima je najviše pomogla u razumijevanju njegove svrhe i ciljeva ( $M = 3,34$ ;  $SD = 0,945$ ), a potom, između ostaloga, i u razumijevanju postignuća učenika prema komponentama funkcionalne i strukturalne dimenzije, s čim su ispitanici imali velikih problema. Istovremeno, pripremni ih seminari nisu dovoljno osposobili za građuiranje postignuća učenika u GOO-u ( $M = 2,85$ ;  $SD = 0,929$ ), uključivanje lokalnih aktera u nastavu GOO-a ( $M = 2,85$ ;  $SD = 1,026$ ) i obradu društveno kontroverznih tema ( $M = 2,48$ ;  $SD = 0,950$ ).



Pregled distribucije odgovora (slika 72.) potvrđuje da su najvećem broju sudionika (43,6%) pripremni seminari bili „mnogo“ i „vrlo mnogo“ korisni zbog boljeg razumijevanja svrhe i ciljeva KGOO-a. Ostalih 11 ishoda bilo je ostvareno u manjoj mjeri, a u ostvarenju nekih se podbacilo. Između jedne trećine i dvije petine ispitanika izjavilo je da nakon treninga razumiju postignuća učenika prema komponentama funkcionalne i strukturalne dimenzije (38,3%) te da znaju kako povezati nastavu GOO-a s društveno korisnim učenjem u školi i lokalnoj zajednici (39,8%), prilagoditi nastavu kulturnim posebnostima učenika (38,8%) i odabrati odgovarajuće izvore za poučavanje i učenje u GOO-u (35,5%), ali i da su, općenito, stekli potrebna znanja i vještine za uspješnu provedbu KGOO-a (35,6%).

Tri ishoda ostala su dvojbeni jer ih je otprilike jednak broj ispitanika potvrdio i osporio (između jedne četvrtine i jedne trećine). Riječ je o aktivnim i suradničkim metodama poučavanja i učenja, vještinama organizacije nastave prema modelu projektnog učenja te o planiranju nastave prema postignućima učenika u određenom ciklusu i prema pojedinoj dimenziji KGOO-a.

**Slika 72. Procjena koristi koju su učitelji imali od pripremnih seminara (%)**



Preostala tri ishoda nisu zadovoljavajuće ostvarena jer se kod njih pojavio veći broj nezadovoljnih nego zadovoljnih ispitanika. Trećina ih nakon pripremnih seminara nije znala kako graduirati postignuća učenika, za razliku od petine kojima su seminari u tome „mnogo“ i „vrlo mnogo“ pomogli. Otprilike jednakom broju i dalje je nejasno kako uključiti lokalne aktere u nastavu GOO-a, nasuprot njih 27,9% koji su izjavili suprotno. Konačno, svaki treći ispitanik izjavio je da nije ovladao nastavnim strategijama za obradu društveno kontroverznih tema, dok ih je petina potvrdila da su na pripremnim seminarima o tome naučili „mnogo“ i „vrlo mnogo“.

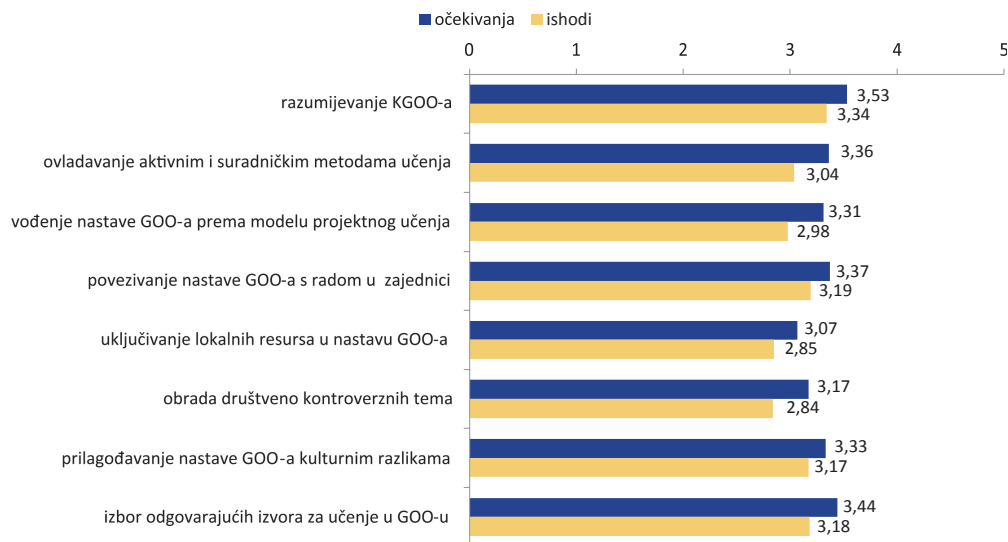
Pitanje o doprinosu pripremnih seminara unapređenju učiteljske kompetencije za GOO ispitanicima je postavljeno nakon seminara, u početnom ispitivanju. U predpočetnom ispitivanju, koje je provedeno prije seminara, pitalo ih se o očekivanjima. Kao odgovor im je ponuđeno deset tvrdnji

povezanih s peterostupanjskim skalama (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“), od kojih je sedam ponovljeno prilikom mjerenja ishoda.

Interesantno je da učitelji nisu mnogo očekivali od pripremnih seminara. Iako su njihovi prosječni odgovori na svih 12 tvrdnji smješteni na pozitivnom dijelu skale, raspon između njih vrlo je mali – od 3,07 do 3,53. U prosjeku su najviše očekivali da će im se na seminarima objasniti Kurikulum, njegovi ciljevi, sadržaj i načini provedbe ( $M = 3,53$ ;  $SD = 0,941$ ) te pojmovi, procesi i zakonitosti koji stoje u pozadini GOO-a ( $M = 3,48$ ;  $SD = 0,967$ ). Najmanje su očekivali da će se nakon seminara znati bolje koristiti lokalnim resursima u nastavi GOO-a ( $M = 3,07$ ;  $SD = 1,061$ ).

Podaci prikazani na slici 73. pokazuju da su, u odnosu na sve tvrdnje koje su provjeravane prije i nakon seminara, očekivanja bila veća od ishoda. Ipak, seminari su u većoj mjeri ispunili očekivanja sudionika vezana za prilagodbu nastave GOO-a kulturnim razlikama u razredu, povezivanje nastave GOO-a s radom u zajednici i razumijevanje odrednica KGOO-a, nego ona koja su se odnosila na bitne strategije i metode rada u GOO-u, kao što su aktivno, suradničko i projektno učenje te obrada društveno kontroverznih tema.

**Slika 73. Odnos očekivanja i ishoda pripremnih seminara za učitelje (%)**



U razgovorima s učiteljima također su izrečena podvojena mišljenja o pripremnim seminarima. U pravilu, duži seminari na kojima su sudionicima prikazivani konkretni primjeri praćeni vježbama i raspravama pokazali su se kao najuspješniji oblik pripreme za provedbu GOO-a.

*Mi smo na tim seminarima bili najsretniji, to nam je dosta koristilo, kad smo mi dobili konkretan zadatak, aj'mo sjest', osmislite, evo vam tema... I onda je to tek sjelo. I poslije je bila ona zajednička analiza, to je bitno. Mi smo pričali, izlagali... U tom izlaganju shvatimo da negdje nešto nije dobro i onda kad bi se mi vraćali, ta refleksija o tom satu, to je bilo najbitnije. Radionica kao radionica, ali ako nema poslije razgovora i analize, onda to nije to. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

Seminari koji su bili kraći, organizirani na brzinu ili pak oni u kojima nije ostavljeno dovoljno vremena za vježbanje i raspravu, nisu bili dobro prihvaćeni.

*To stručno usavršavanje ja bi' ocijenila kao dosta neproduktivno i zapravo nije rezultiralo neakvim... nije bilo informativno, nije dalo praktične savijete, nije dalo odgovor na pitanja. (učiteljica u srednjoj školi)*

*Kod nas u školu se došlo tek 15.10., a i to je dva sata trajalo. Ja da nisam bila u Rijeci, ja ne bi' razumjela (...) o čem se tu govori, iskreno. Nakon toga su kolege bili u komi, jer nisu ništa razumjeli (...). Mi smo tri dana bili u Rijeci, sjećate se i sami kol'ko smo se oko tih ishoda mučili. Nama je to koristilo, jer smo tri dana radili na konkretnom primjeru. A tu je to trajalo dva sata i to je bilo strašno nerazumljivo i prebrzo. Ono, baš su ljudi bili razočarani. (učiteljica u srednjoj školi)*

No pokazalo se da suradnja u planiranju i razmjena iskustava s vremenom kompenzira nedostatke pripremnih seminara, o čemu svjedoči sljedeći komentar:

*Znači, ja sam primijetila da kad smo krenuli, bilo je ljudima u biti dosta nejasno, ali kak vrijeme prolazi i kako međusobno razgovaramo, izmjenjujemo iskustva, tako sam barem ja dobila osjećaj da se desio neki klik i da je to polako krenulo. I ono što sam osobno uočila kod jednog kolege, prvo je bilo da to nikako nema poveznice u (njegovu) predmetu, a onda kad smo imali jedan tematski dan, onda je to super odrađeno i poveznica se našla. Znači treba samo malo vremena i, u biti, čim više moramo međusobno komunicirati. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

Valja napomenuti da je utvrđena statistički značajna razlika između učitelja koji su prošli pripreme seminare i onih koji u njima nisu sudjelovali u odnosu na dvije tvrdnje: „imam jasan stav što se od mene očekuje u GOO-u“ ( $\chi^2 = 18,21$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0,01$ ) i „namjeravam se kontinuirano stručno (samo)usavršavati za rad u GOO-u“ ( $\chi^2 = 19,539$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0,01$ ), i to u korist ispitanika koji su prošli trening. Drugim riječima, na pripremnim su seminarima učitelji upoznati s očekivanjima u provedbi KGOO-a i istovremeno su razvili interes za kontinuirano stručno (samo)usavršavanje u ovom području.

## **4.2.9. Zainteresiranost za eksperimentalnu provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja**

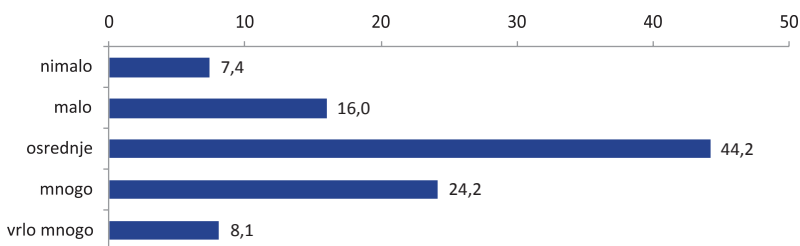
### **4.2.9.1. Motiviranost za sudjelovanjem u provedbi Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja i čimbenici motiviranosti**

Osim prethodnog iskustva u području GOO-a, poznavanja KGOO-a i prihvaćanja njegovih glavnih odrednica te kompetentnosti za njegovu provedbu i procjene učinaka pripremnih seminara, ispitivanjem je obuhvaćena i zainteresiranost za sudjelovanje u eksperimentalnoj provedbi Kurikuluma. Zainteresiranost je operacionalizirana uz pomoć samoprocjene motiviranosti i uloge odabranih motivatora, promjene interesa tijekom školske godine te procjene zainteresiranosti

drugih aktera odgoja i obrazovanja. U skladu s tim, ispitanicima su postavljena sljedeća četiri pitanja: a) koliko su motivirani za uključivanje u provedbu KGOO-a; b) u kojoj su mjeri odabrani motivatori za to odgovorni; c) koliko su za provedbu zainteresirani drugi akteri odgoja i obrazovanja na razini škole i lokalne zajednice te d) u kojoj se mjeri njihov početni interes i interes drugih aktera promijenio do kraja školske godine. Prva dva pitanja bila su dio predpočetnog ispitivanja, treće je postavljeno u početnom ispitivanju, a posljednje je uključeno u završno ispitivanje.

U skladu s dosadašnjim rezultatima, osobito onima o kompetentnosti za provedbu KGOO-a, motiviranost za provedbu u prosjeku je bila osrednja ( $M = 3,10$ ;  $SD = 1,009$ ). No kad se pogleda distribucija odgovora (slika 74.), zaključak je nešto optimističniji. Iako je ravnodušnih najviše, broj onih koji su bili „mnogo“ i „vrlo mnogo“ motivirani solidno premašuje broj nezainteresiranih.

**Slika 74. Stupanj motiviranosti učitelja za sudjelovanje u eksperimentalnoj provedbi KGOO-a (%)**



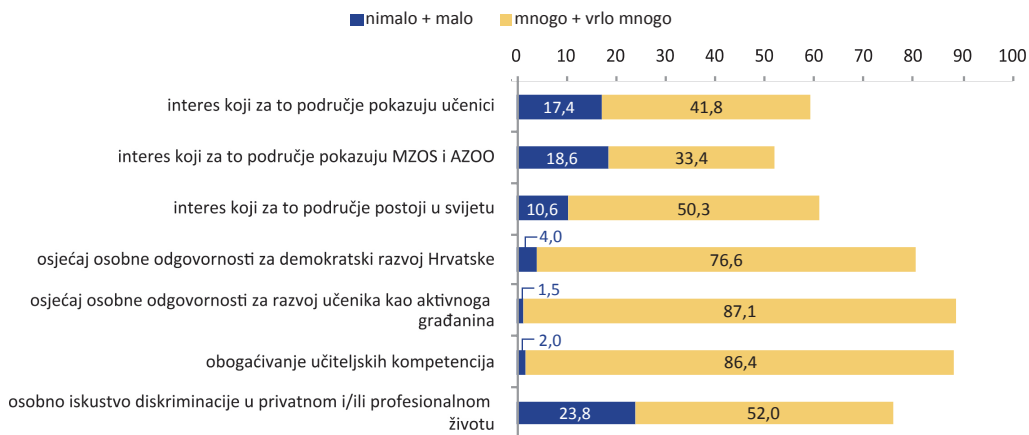
Motiviranost učitelja za sudjelovanjem u provedbi pozitivno je povezana s osjećajem kompetentnosti za GOO ( $r = 0,48$ ;  $p < 0,01$ ). Drugim riječima, što je stupanj motiviranosti za uključivanjem u eksperimentalnu provedbu KGOO-a kod njih veći, to je i osjećaj kompetentnosti za rad u GOO-u jači.

Nadalje, motiviranost je statistički značajno povezana i s prethodnim stručnim usavršavanjem ispitanika. Oni koji su do početka eksperimentalne provedbe KGOO-a stjecali odgovarajuća znanja i vještine stručnim usavršavanjem nakon studija i samoobrazovanjem bili su motiviraniji za sudjelovanje u provedbi (za stručno usavršavanje:  $\chi^2 = 32,94$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0,01$ ; za samoobrazovanje:  $\chi^2 = 14,12$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0,01$ ).

Motiviranost je potaknuta različitim, intrinzičnim i ekstrinzičnim čimbenicima. Ipak, najveću ulogu nedvojbeno ima osjećaj osobne odgovornosti za razvoj učenika kao aktivnoga građanina ( $M = 4,30$ ;  $SD = 0,748$ ), a potom i potreba za obogaćivanjem učiteljske kompetencije ( $M = 4,29$ ;  $SD = 0,787$ ). Istovremeno su prema interesu koji za to pokazuju MZOS i AZOO ( $M = 3,12$ ;  $SD = 0,959$ ), ali i njihovi učenici ( $M = 3,30$ ;  $SD = 0,896$ ), učitelji gotovo ravnodušni.

Frekvencijska analiza (slika 75.) otkriva da u ovom području veliku većinu motiviranih učitelja pokreće osjećaj osobne odgovornosti za razvoj učenika kao aktivnoga građanina i za razvoj Hrvatske kao demokratske zemlje te da se u provedbu KGOO-a uključuju kako bi stekli nova profesionalna znanja i vještine. Za polovicu ispitanika snažni motivatori su i osobno iskustvo diskriminacije u privatnom i/ili profesionalnom životu, kao i interes koji za područje GOO-a postoji u svijetu. Za usporedbu, interes koji za GOO pokazuju MZOS i AZOO, motivator je samo za trećinu ispitanika, što je i više nego zabrinjavajući podatak s obzirom na to da o učiteljima u velikoj mjeri ovisi uspješna provedba svih razvojnih planova i strategija u odgoju i obrazovanju koje donosi MZOS. Jednako zabrinjavajući je i podatak da samo dvije petine ispitanika „mnogo“ i „vrlo mnogo“ obraća pozornost na interes koji za GOO pokazuju učenici, što potvrđuje da su opravdani zahtjevi učenika svih ispitanih dobnih skupina da se u nastavu GOO-a više uključe teme i sadržaji iz njihova svakodnevnog života.

**Slika 75. Čimbenici motiviranosti učitelja za sudjelovanje u eksperimentalnoj provedbi KGOO-a (%)**



Kad su odgovori učitelja na pitanje o čimbenicima motiviranosti za uključivanje u eksperimentalnu provedbu KGOO-a podvrgnuti faktorskoj analizi, pojavile su se sljedeće dvije interpretabilne faktorske dimenzije koje objašnjavaju 61,71% ukupne varijance:

- *Intrinzična motiviranost*, koju dobro određuju osjećaj osobne odgovornosti za razvoj učenika kao aktivnoga građanina i Hrvatske kao demokratske zemlje, kao i potreba za obogaćivanjem učiteljske kompetencije. Da je riječ o intrinzičnim motivima, potvrđuje podatak da se pod ovim faktorom našla i čestica „iskustvo diskriminacije u privatnom i/ili profesionalnom životu“.
- *Ekstrinzična motiviranost*, koja uključuje interes MZOS-a i AZOO-a za GOO, interes učenika te interes koji za GOO postoji u svijetu.

Značaj intrinzične motiviranosti dobro ilustriraju sljedeći komentari učitelja prikupljeni u grupnim intervjuima:

*Mislim da smo odgajani da budemo pasivni. Ja sam shvatila da građanski odgoj znači da moramo biti aktivni građani, ali mislim da smo odgajani da ne smijemo biti aktivni građani. Da kao ono: ti radi svoj posao, šuti, nemoj se uplitati u stvari koje su, recimo, iznad tebe, ili nisu tvoj posao. (...) Ja sam tu poruku dobila iz svoje kuće, iz svoje kuće sam takvu poruku dobivala oduvijek. I sad mi je ovo super da ja mogu konačno..., da (...) smijem nešto reći, da ja sad to mogu naučiti, da ja sad imam pravo to reći, da znam gdje je moja zaštita, znači u kojem dokumentu i da ja tak' živim. Da je to moje pravo. I sad bi' ja tak' htjela da to rade moji učenici, al' mi je malo teško. jer prvo moram sebe dovest (...) u red. (učiteljica u srednjoj školi)*

*Ja 10 godina radim u školi. Prije 10 godina sam diplomirao. Onog trenutka kad sam diplomirao, počeo sam biti aktivni građanin, biti aktivan član lokalne zajednice, uključio sam se u građanske inicijative i za ovih 10 godina u radu s mladima – prvenstveno na čemu mi je fokus u organizacijama u kojima radim – vidim da postoji strašno veliki otpor prema građanskim inicijativama. I da, mislim da institucije države nisu učinile, neću reći ništa, ali su učinile jako malo da se sve to implementira u život lokalne zajednice, prvenstveno u život mladih, jer se srećem s tim na terenu. Iz tog razloga mi je sva ova priča postala jako zanimljiva, od same priče da će se uvesti u škole, od onog momenta*

*da će od prošle godine zaživjeti u školi, pa sam sebe vidio isto nekako tamo negdje.*  
(učitelj predmetne nastave u osnovnoj školi)

*Ja predajem predmet društveno odgovorno poslovanje, ima masu tema vezanih baš za građanski odgoj. Jako me zanima taj dio o ljudskim pravima, jer danas se o njima u biti mnogo priča, a najčešće su marginalizirani. Ne dolazi, u biti, do ispunjavanja tih osnovnih prava.* (učiteljica u srednjoj školi)

*Ja kad sam počela tek radit' taj građanski odgoj, meni se, onak, učinilo da je to bilo isključivo rezervirano za društvenjake. I onda je to meni bilo, onak, okidač i htjela sam i ja, iako sam prirodnjak, pokušati obradit' neku temu iz građanskog odgoja, ali sa svog nekakvog stajališta. No, prva moja tema, ja ne mogu reć' da je bila iz područja biologije i kemije, bila je zapravo tema „Zanemarimo razlike“. To sam ja na satovima razrednog odjela radila sa (...) djecom sa posebnim obrazovnim potrebama (...). Ta moja prva tema nije bila iz mog područja biologije i kemije, ali već druga je bila HPV i cijepljenje. I tu sam ja, radeći na tom projektu, kroz taj jedan modul sam shvatila zapravo da kroz nastavu biologija i kemije mogu jako puno tema obraditi na taj način.*  
(učiteljica u srednjoj školi)

*Ja mislim da profesori, između ostaloga, trebaju biti odgojitelji, mislim da je ovo idealna prilika da odgojimo djecu da znaju što rade, da znaju kako oni mogu utjecat' na društvo oko sebe i na zemlju u kojoj žive.* (učiteljica u srednjoj školi)

*Mene najviše motivira ova skupina učenika iz četvrtog razreda koja je praktički punoljetna, idu na izbore i vode se za onime: „Što misli većina, to ću zaokružiti i ja.“ Samo dvojica, trojica u razredu imaju neki svoj stav. A i taj stav je formiran po roditeljima, po njihovoj tradiciji i tak dalje. Evo, ja tu vidim neku šansu, možda tu oni dobiju još neku pomoć.* (učiteljica u srednjoj školi)

*Čini mi se da nas je to nekako malo zaskočilo ove godine i da smo možda premalo bili spremni za ono što slijedi... Osobno, mene najviše demotivira to što nemam nekakvu čvrstu strukturu, odnosno... nekako ne vidim baš raspon svih tema koje bih ja u trećem razredu mogla proći s djecom, pa mi onda to iziskuje zapravo nekakav dodatni posao uz ono što inače redovno radim svaki dan. To je, recimo, iz moje perspektive, a u razgovoru s drugim kolegama sam nešto slično vidjela. Zapravo, dosta ljudi ipak to doživljava kao jedno novo opterećenje uz ono što i inače radimo.*  
(učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)

Kad su dobivene dvije faktorske dimenzije, intrinzična i ekstrinzična motiviranost, povezane sa samoprocjenama motiviranosti, samo je intrinzična motiviranost statistički značajno korelirala s motiviranošću za uključivanje u eksperimentalnu provedbu KGOO-a ( $r = 0,60$ ;  $p < 0,01$ ). Iz toga slijedi da se od učitelja koji imaju visoko razvijen osjećaj osobne odgovornosti za razvoj učenika kao aktivnih građana i Hrvatske kao demokratske zemlje, kao i od onih koji nastoje unaprijediti svoju učiteljsku kompetenciju, s velikom vjerojatnošću može očekivati i snažnija motiviranost za uključivanje u provedbu KGOO-a. Za motiviranost potaknutu spoznajom da je to područje predmet interesa državne administracije, svijeta, ali i učenika, takav se zaključak ne može izvesti. Ili, drugim riječima, učitelji koji su na početku školske godine izjavili da su visoko motivirani za sudjelovanje u provedbi u pravilu su bili oni koje su na sudjelovanje poticali intrinzični, a ne ekstrinzični motivatori.

Intrinzična motiviranost ispitanika nije statistički značajno povezana s pridavanjem važnosti razumijevanju formalno-pravnih pretpostavki demokracije u nastavi GOO-a, ali je pozitivno korelirana sa shvaćanjem GOO-a kao čimbenika promicanja aktivističkih komponenti građanstva.

Intrinzično motivirani učitelji drže da GOO u prvom redu treba osigurati učenicima da znaju i štite svoja prava od samovolje vlasti i moćnika ( $r = 0,60$ ;  $p < 0,01$ ), aktivno sudjeluju u odlučivanju ( $r = 0,49$ ;  $p < 0,01$ ) i aktivno se suprotstave društvenoj nepravdi ( $r = 0,40$ ;  $p < 0,01$ ), ali i da poštuju svoju državu ( $r = 0,41$ ;  $p < 0,01$ ).

#### 4.2.9.2. Zainteresiranost drugih aktera odgoja i obrazovanja za provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja

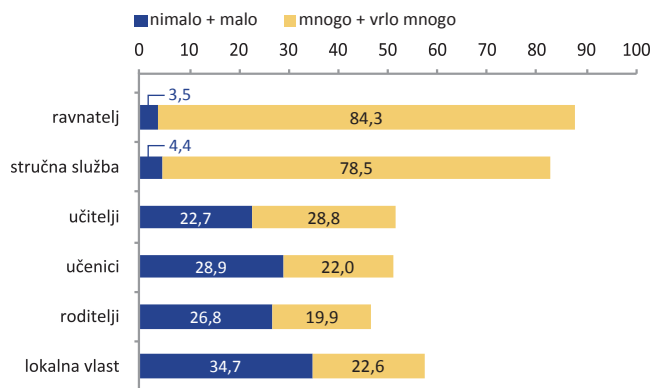
Promatrane škole dobrovoljno su se uključile u provedbu KGOO-a po međupredmetnom modelu, što znači da je uspjeh provedbe ovisio o velikom broju aktera obrazovanja. Stoga je bilo važno čuti mišljenje ispitanika i o tome koliko su akteri u školi i izvan nje zainteresirani za provedbu. U tu im je svrhu ponuđen popis od šest aktera, a od ispitanika se tražilo da na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“) procijene njihov interes za provedbu.

Pokazalo se da su za provedbu u prosjeku najzainteresiraniji ravnatelj ( $M = 4,23$ ;  $SD = 0,821$ ), a potom djelatnici stručne službe ( $M = 4,05$ ;  $SD = 0,837$ ). Zainteresiranost kolega učitelja ispitanici su ocijenili kao osrednju ( $M = 3,05$ ;  $SD = 0,894$ ), ali višu od interesa njihovih učenika ( $M = 2,91$ ;  $SD = 0,876$ ) i, osobito, roditelja ( $M = 2,89$ ;  $SD = 0,832$ ) i lokalnih vlasti ( $M = 2,79$ ;  $SD = 1,03$ ).

Konkretnije, samo dvije kategorije aktera natpolovična većina ispitanika percipirala je kao one koji su „mnogo“ i „vrlo mnogo“ zainteresirani za provedbu Kurikuluma: ravnatelje i djelatnike stručne službe (slika 76.). Istovremeno, manje od trećine na jednak je način procijenilo zainteresiranost svojih kolega učitelja. Za ostale aktere (lokalna vlast, učenici i roditelji) tek ih oko jedne petine drži da su „mnogo“ i „vrlo mnogo“ zainteresirani za provedbu KGOO-a.

Slika 76.

Zainteresiranost aktera za eksperimentalnu provedbu KGOO-a na razini škole i lokalne zajednice (%)



Slijedi nekoliko komentara učitelja o nezainteresiranosti učenika za GOO, koji rasvjetljavaju uzroke nezainteresiranosti:

*Ali stvarno to pitanje politike, imamo tu otpor, evo konkretno recimo jučer u trećem razredu – tko može, postat' predsjednik razreda, učili smo i vježbali smo da to može svatko, znači svatko sam se može predložiti, al' to još kod njih je malo onako: „Pa ne može svatko, učiteljica neće dozvoliti.“ Mislim da su još premali za to.  
(učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

*U višim razredima, sedmi i osmi, politika nije omiljena tema, nikako. Ne samo da nije omiljena, nego djeca ni ne znaju tko je predsjednik države, a kamoli što je njegova uloga, institucija samog predsjednika i što on mora raditi. Dakle, to se javlja, makar je za izborni predmet građanskog odgoja bio veliki interes. Ja sam krenuo s modulom komunikacijske vještine i tako sam ih uspio pridobiti.  
(učitelj predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Ja sam radila par sati sa svim učenicima osmih razreda na SRO-u (...). Pošto mi se samo sedam javilo za grupu (...), htjela (sam) barem nešto odraditi sa svima. U prvom polugodištu sam radila aktivno slušanje i to je bilo super. Stvarno su bili oduševljeni i jako lijepo sam imala (...) povratne informacije. Sada sam u drugom probala raditi različita politička uređenja i tu političku dimenziju. I onda sam imala prvi sat sa 8. A, i tu su bili jako ljuti što ja uopće to pokušavam nešto s njima. Govorili su da im je politika mrska i da im se to gadi i (da) misle da uopće nema smisla učiti o tome. Ja sam im dala prvi zadatak: zapišite (...) prvo što vam padne na pamet kad čujete riječ „politika“. I od njih, kol'ko ih je (...) bilo, nisu bili svi tada na satu, osamnaest, ja mislim da ih je jedno petnaest napisalo: „pljačka“, „krađa“, „lopovi“ i tako. Onda sam im pročitala onaj Brechtov citat, ono kako je politička nepismenost najgora vrsta nepismenosti, onda su me onak' čudno malo gledali, ali sam im rekla neka zapišu sve što su radili dan prije, pa neka označe što misle što od napisanog ima veze s politikom, tj. je li na to utjecala politika. Onda su prvo rekli da ništa, da (...) neće mi valjda, ne znam, oni određivat šta će jesti (...). Onda, kad smo išli malo analizirat' koji su sve zakoni, pravilnici, kako to sve funkcionira, pa je na kraju ispalo da ama baš sve ima veza s politikom. Ali onako, mislim, neki su možda malo to shvatili, neki su se onako više šalili, nisu baš željeli sudjelovat'. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Predajem politiku i gospodarstvo u ovoj školi, sad smo, sva sreća, prešli na gospodarstvo. Oni stalno postavljaju pitanja zašto njima kao automehaničarima, električarima, vodoinstalaterima treba takav predmet, pa onda ja njima velim da će za godinu-dvije imat osamnaest godina, izaći ćeš na izbore, imat ćeš pravo glasa, pa 'ajde da znaš ... to možeš, to smiješ, to ne smiješ... (...) Jedini njihov komentar od, ne znam, političkih djelovanja, političkih kultura, pa šta ja znam ... od moći, vlasti (...), njihov jedini komentar, koji su oni sposobni reći, je da je to sve njanjanjanja..., zašto uopće sve (to) uče, to je sve korumpirano (...). Totalna resignacija. Oni opće neće se ni trudit' nekakve stvari... Radimo izbore, oni vele da je to sve korumpirano, potplaćeno, ovakvo-onakvo. Mislim, apsolutno negativan stav imaju prema tim nekakvim stvarima.  
(učiteljica u srednjoj školi)*

Iz tih je komentara razvidno da učitelji pod nezainteresiranošću učenika za GOO u prvom redu misle na njihovu nezainteresiranost za političke teme, uključujući izbore za predsjednika razreda i predstavnika razreda u vijeću učenika. No nezainteresiranost možda proizlazi iz prenatravanosti predavačkih oblika rada na račun istraživačkog, suradničkog i iskustvenog učenja ili paternalističkog odnosa prema učenicima, što dovodi do površnosti u učeničkim izborima i njihove predstavnike čini nemoćnima.



Nekoliko ispitanika navodi upravo roditelje i predstavnike lokalne zajednice kao aktere najmanje zainteresirane za provedbu KGOO-a:

*Čini da javnost taj građanski odgoj doživljava – bar po (...) reakcijama nekih roditelja – recimo, kao (...), ne znam, uljuđeno ponašanje, građanski maniri i ostalo, a ne vidi srž građanskog odgoja. Tako da mi je drago da nekad sami učenici budu teklići (...) tih nekakvih sadržaja kojima se bavimo. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

*Djeca koja su uključena (...) u građanski odgoj (...) roditelji su im dali podršku i bili su zainteresirani i mislim da mogu reći da su zadovoljni. Ali još uvijek, ja sam dobila dojam i dobila sam neke informacije, da roditelji čija djeca nejd, još uvijek imaju onaj bauk: „Što je?“, „Kako je?“ I opet to sa vjeronaukom povezuju: „A ne treba im to, idu na vjeronauk.“ (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Svi to mi radimo svaki dan dok radimo sa učenicima, al' mislim da je sve ovo, zapravo, besmisleno ako nitko ne radi sa roditeljima i ako sve to ne počne od doma, u kući. (učitelj u srednjoj školi)*

Postoje i primjeri u kojima su roditelji podržali sudjelovanje svoje djece u KGOO-u, ali sami nisu željeli aktivno sudjelovati u njegovoj provedbi:

*Mi smo to na roditeljskom iznijeli i malo govorili što smo si stavili ovu godinu kao izbor, i roditelji su rekli: „Svaka čast, ne bi mi...“ Mislim, malo nas je to zasmetalo, kolegicu i mene, zato što mi u njima trebamo imat' neku podršku i pomoć, eventualno neke roditelje po njihovom zvanju možemo i pozvat' na neka predavanja, što bi nam bio jeftinije, jer ne moramo ih platit, a oni su rekli ono: „Hvala bogu, samo ne bi mi.“ (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

To znači da informiranje roditeljima nije dovoljan poticaj za uključivanje u GOO. Njihova nezainteresiranost posljedica je brojnih čimbenika, uključujući nedostatak tradicije aktivnog uključivanja roditelja u rad i život škole. O tome govore sljedeća dva komentara:

*Roditelji su općenito nezainteresirani. Primjerice, na roditeljskom sastanku imamo izbor roditelja za vijeće roditelja i onda nitko ne želi, nego meni kažu: „Ajde otvarajte!“ I onda ja otvaram imenik i čije dijete ispadne, taj ide u vijeće roditelja. Zapravo, roditelji podržavaju sve ono što se njih u nekoj većoj mjeri ne dotiče. Ako se tiče njihove djece, to je OK, ali čim se oni moraju uključiti, onda ne. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Njima je sve to super kad ja njih pozovem na razgovor i kad im objasnim što mi radimo i da mi pokušavamo i odgojit djecu, a ne samo ih naučit, ne znam, Drugi svjetski rat ili sakramente. Sve je njima to divno i krasno, ali njih to ne zanima. Njih je briga da l' je on živ, zdrav, 'oće past' razred, neće past' razred, a sve ostalo ga baš briga. Roditelji (...) imaju dosta svojih problema. Ne znaju da l' će platit' račune, da l' će imat' krov nad glavom. Njih, ne znam, ljudska prava i izbori i referendum i sve ostalo ne zanima. (djelatnica stručne službe u srednjoj školi)*

O razlozima nezainteresiranosti kolega učitelja sudionici grupnih intervjuja rekli su sljedeće:

*Provođenje GOO-a zahtijeva neki dodatni rad koji nije plaćen, tak' da mislim da je to osnovni razlog. S druge strane mislim da je (...) inicijalno ispitivanje zapravo (...) prethodilo ikakvim uputama i direktivama iz Agencije (...). U tom trenutku kad smo intervjuirani zapravo još nismo dobili te upute. Tak' da mislim da je prvenstveno (...) to što se taj dodatni rad koji to provođenje zahtijeva neće biti na nikakav način kompenziran ljudima koji to rade. I zapravo to je velika zamjerka.*

*(učitelj u srednjoj školi)*

*Pa možda nastavnici nisu zainteresirani zbog papirologije. To je možda i nama glavni problem bio u početku. Jer nismo znali koje papire, gdje ih trebamo staviti, je li učenici trebaju nešto? Što trebamo mi? Da li trebaju razrednici, profesori? Tko treba što i gdje i kada? (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

*Znači, kad su bili ovdje osobe iz Agencije, iz Ministarstva, oni nam nisu baš dobro objasnili što bismo mi trebali raditi i ja, iskreno, ne znam što treba napisati u te papire za građanski odgoj. (učiteljica u srednjoj školi)*

*Ja bih možda još samo rekla da ljudi idu i sa određenim predrasudama. Znači čuju nešto a da u stvari ne pročitaju, ne znaju ništa, na primjer, o građanskom odgoju, ali su slobodni komentirat' u negativnom smislu, unaprijed. Znači, to nije sad samo stvar građanskog, kol'ko čujem ista stvar je i zdravstveni odgoj, i tak dalje. Dakle, da ljudi uopće ne pročitaju kurikulum, a negativno ga komentiraju. (učiteljica u srednjoj školi)*

*Znači, u ovo smo se uključili isto na prijedlog ravnateljice. To smo podržali na sjednici svi, međutim, uvijek postoji taj određeni dio, postotak ljudi koji apsolutno nisu za to zainteresirani, ne samo za to nego za sve što se događa u školi (...) Zapravo, uvijek postoji onaj postotak ljudi koji je slučajno zalutao tu. Mislim, neki ljudi rade sve. Mi možemo primijetiti', prema ovim našim timovima, kad se mi sastajemo, da su to više-manje uvijek isti ljudi i da ti ljudi vuku školu. A imate ljude koje ne možete vidjeti nikad nigdje. (djelatnica stručne službe u osnovnoj školi)*

*Mislim da je to odraz stanja u društvu. Ovo što se događa u zbornici, u školi, to je samo preslika onog što je oko nas u društvu. Jednostavno su ljudi naučili da budu pasivni, da ne sudjeluju u promjenama, da ih se ništa ne pita, da nisu oni ti koji trebaju nešto mijenjati, nego da sve dolazi odozgora. Sve se izvršava prema nekim naredbama, nekakva jednosmjerna komunikacija, bez povratne sprege, bez traženja mišljenja, stavova. To je već jedan niz godina. Jednostavno, mislim da radimo tako, da nam nije ostavljena kreativnost. U zadnje vrijeme u našoj školi se nešto događa. Imamo kreativnih projekata, ali ako gledamo niz godina, mislim da su svi stanovnici, ne samo profesori, naučili da budu poslušnici. (učiteljica u srednjoj školi)*

Nezainteresiranost lokalnih aktera za provedbu KGOO-a neki od ispitanika povezali su s njihovom nedovoljnom informiranosti od škole, što nije nepremostiv problem:

*Ne, nismo baš primijetili da je lokalna zajednica otvorena prema tome što provodimo GOO. Nešto malo u početku je bilo interesa, ali poslije ne. Makar, mislim da smo mi ti koji se trebamo više aktivirati. Za ova tri mjeseca koliko to radimo možda nismo niti mi bili toliko otvoreni prema van. Ja znam da ima nekih novinara, bez obzira (...) u kojim medijima rade, da oni redovito prate (...) web stranice škole i da su nakon toga znali neke učitelje nazvati, tako da bi ih mi u GOO-u također mogli angažirati.*  
(učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)

*Mi smo se potrudili razglasiti to da provodimo: od lokalnih medija, preko stranice, portala, županijskog radija. Mediji jako dobro to prate, i lokalni i ovi državni. Pa i učenike što smo imali, bili su iz (ime lokalnog dnevnog lista), bio je nekakav intervju, bila je Hrvatska uživo, bila je Hrvatska radio-televizija sa učenicima. Onako, malo su ušli u razred, pitali su par učenika kako im se sviđa, što rade, na koji način rade. Ravnatelj je isto imao nekakav intervju, za ove naše lokalne stranice i portal, lokalni županijski radio i slično.* (djelatnica stručne službe u osnovnoj školi)

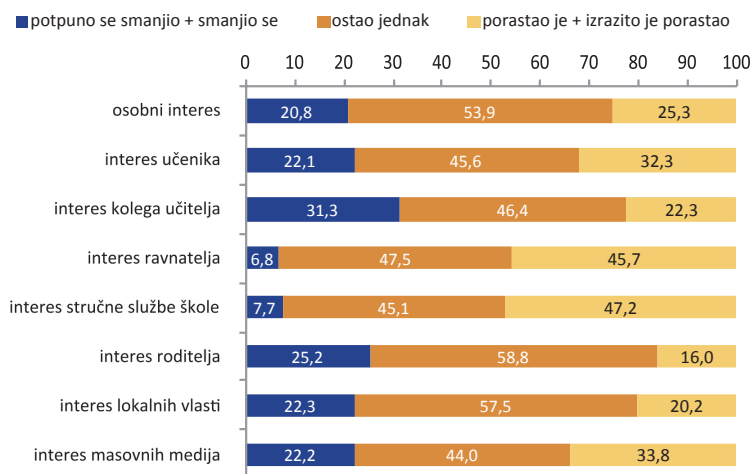
#### **4.2.9.3. Promjene interesa za građanski odgoj i obrazovanje tijekom školske godine 2012./2013.**

U završnom ispitivanju učiteljima je postavljeno pitanje o tome je li se na kraju školske godine njihov interes i interes najvažnijih aktera odgoja i obrazovanja na lokalnoj razini i razini škole za GOO tijekom školske godine smanjio, ostao isti ili porastao.

S izuzetkom ravnatelja i djelatnika stručne službe, kod kojih su ispitanici primijetili blagi porast interesa za GOO (za ravnatelje:  $M = 3,50$ ;  $SD = 0,802$ ; za stručne službe:  $M = 3,49$ ;  $SD = 0,795$ ), za preostale je aktere rečeno da je njihov interes ili ostao na istoj razini (interes njih samih:  $M = 3,01$ ;  $SD = 0,870$ ; interes njihovih učenika:  $M = 3,09$ ;  $SD = 0,823$ ) ili blago opao (interes lokalnih vlasti:  $M = 2,93$ ;  $SD = 0,822$ ; interes kolega učitelja:  $M = 2,86$ ;  $SD = 0,843$ ; interes roditelja:  $M = 2,88$ ;  $SD = 0,754$ ). Usporedimo li te podatke s odgovorima ispitanika na početku godine, proizlazi da ravnatelji i djelatnici stručne službe nisu samo na početku u prosjeku bili najviše zainteresirani za GOO, nego su i jedini akteri čiji je interes rastao tijekom školske godine.

Podaci sa slike 77. pojašnjavaju prosječne rezultate. Gotovo polovica ispitanika za svoje je ravnatelje i stručne službe rekla da je njihov interes za GOO tijekom godine umjereno i izrazito porastao. Trećina je također potvrdila umjeren ili znatan porast interesa za GOO među učenicima, a četvrtina je isto tvrdila i za sebe. Istovremeno, do porasta interesa lokalnih vlasti nije došlo, a među roditeljima su ispitanici primijetili obratan trend.

**Slika 77. Promjene interesa za GOO tijekom školske godine 2012./2013. (%)**



Sljedeća dva komentara primjeri su ta dva trenda:

*Točno se vidi da se učenici mijenjaju. Trebalo je dosta dugo proći da se oni počnu otvarati i, što kaže kolegica, sastavljati rečenice u kojima iznose svoja mišljenja, jer su vjerojatno bili navikli na sustav vođenja i vođe, a sad već nekako taj sustav vođe malo popušta i svaki od njih već postaje slobodniji u izražavanju. I vidim da su njihove reakcije pozitivne. (učiteljica srednje škole)*

*Prvo polugodište oni su bili aktivniji, izrazito zainteresirani. Ja imam osjećaj da oni kad vide da je to nešto što oni već sad moraju ići, da njima to postane muka. I oni su, evo, ovo drugo polugodište, mogu reći pasivni, pasivni. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

#### 4.2.10. Izrada izvedbenog plana i programa građanskog odgoja i obrazovanja

Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja bio je okvir na temelju kojega je početkom školske godine svih 12 škola trebalo izraditi svoje izvedbene planove i programe. Obvezan model provedbe bio je međupredmetni, što nije sprečavalo škole da GOO ostvaruju i izvannastavno i/ili kroz poseban predmet, ako su i za određeni model učenici i roditelji bili zainteresirani, a učitelji pripremljeni. Međupredmetna provedba značila je da se najprije izrađuje zajednički izvedbeni plan i program za cijelu školu, u čemu sudjeluju svi djelatnici. Po završetku zajedničkog dokumenta manje skupine učitelja izrađuju izvedbene planove i programe za razrednu i predmetnu nastavu, a potom i za pojedine razrede, koje onda svaki učitelj nadopunjuje prema potrebama i interesima svog odjeljenja, odnosno prema postignućima koja je odredio za svoje učenike. Da bi se školama olakšao taj posao, na pripremnim je seminarima ponuđen jedinstven obrazac planiranja i programiranja u GOO-u po kojemu izrada izvedbenog plana i programa počinje određivanjem postignuća, a potom tematskih aktivnosti, metoda učenja i modela vrednovanja.

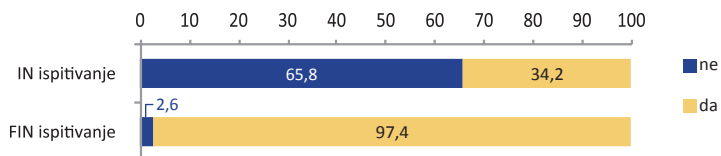
U skladu s tim, učiteljima su u početnom ispitivanju postavljena sljedeća četiri pitanja:

- Imate li izrađen izvedbeni plan i program za eksperimentalnu provedbu GOO-a s alternativnim (da – ne) odgovorom?
- Je li izvedbeni plan i program rađen: a) objedinjeno na razini škole; b) za svaki razred posebno; c) odvojeno za razrednu i predmetnu nastavu (osnovna škola), odnosno za svaki predmet posebno (srednja škola), te d) na neki drugi način, na kojemu su ispitanici zaokruživali odgovarajući odgovor?
- Prema kojemu se modelu u vašoj školi provodi GOO (međupredmetno, izvannastavno, projektna nastava, poseban predmet i slično)?
- Jeste li osobno sudjelovali u izradi izvedbenog plana i programa?

Tijekom početnog ispitivanja u većini je škola izvedbeni plan i program za eksperimentalnu provedbu KGOO-a još bio u izradi (slika 78.). Samo je jedna trećina učitelja, od kojih većina iz osnovnih škola, potvrdila da njihove škole već imaju takav dokument. No i u školama koje su na dokumentu još radile, planirano je da se GOO provede međupredmetno. Dio ispitanika potvrdio je da se međupredmetni model planira kombinirati s izvannastavnim aktivnostima i projektima učenika. Manji broj naveo je i uvođenje GOO-a kao posebnog predmeta. U izradi izvedbenih planova i programa GOO-a do početka ispitivanja sudjelovalo je otprilike troje od deset djelatnika, što je bilo daleko manje od očekivanoga.

Na kraju školske godine ispitanicima je ponovno postavljeno pitanje o izradi izvedbenog plana i programa za GOO te metodologiji izrade, kad je samo devetero učitelja odgovorilo da njihova škola nije izradila taj dokument (slika 78.). No naknadnom je provjerom utvrđeno da ti ispitanici nisu bili dobro obaviješteni, s obzirom na to da je većina njihovih kolega iz iste škole tvrdila suprotno.

**Slika 78. Broj učitelja koji su potvrdili postojanje izvedbenog plana i programa GOO-a u školi: početno (IN) i završno (FIN) ispitivanje (%)**



Kurikulumom građanskog odgoja i obrazovanja bilo je predviđeno da se prilikom planiranja i programiranja nastave GOO-a počne od ishoda ili postignuća učenika, na temelju čega se određuju aktivnosti i druge didaktičke i metodičke komponente, pa se drugo pitanje odnosilo na metodologiju izrade izvedbenog plana i programa. Ispitanicima su ponuđene četiri tvrdnje: a) najprije smo odredili temu, zatim ishode/postignuća učenika, potom metode rada i na kraju izvore i načine vrednovanja; b) najprije smo odredili ishode/postignuća učenika, zatim temu, potom metode rada i na kraju načine vrednovanja; c) radili smo na drugi način (koji?) i d) nismo slijedili neki određeni postupak.

Obradom podataka ustanovljeno je da dio učitelja nije bio dostatno informiran o načinu na koji se u njihovoj školi radio izvedbeni plan i program GOO-a, pa se odgovori na ovo pitanje trebaju uzeti s rezervom. U grupnim intervjuima s učiteljima pojašnjeno je da je objedinjeni izvedbeni plan i program za cijelu školu ponegdje radila manja skupina najiskusnijih djelatnika, koja nije nužno sudjelovala i u izradi izvedbenih dokumenata za potrebe GOO-a na nižim razinama. Tako primjerice učitelji razredne nastave nisu nužno bili informirani o tome kako je izvedbeni plan i program GOO-a rađen za potrebe predmetne nastave, i obratno.

Na ovo pitanje nije odgovorilo 16,4% ispitanika. Njih gotovo polovica potvrdila je da se u izradi izvedbenog plana i programa GOO-a krenulo od postignuća učenika, nakon čega su određene teme i metode rada, i na kraju načini vrednovanja. To je u skladu s postupkom planiranja i programiranja usmjerenog na ishode, a promiče se i KGOO-om. Unatoč tome, više od trećine ispitanika izjavilo je da je u njihovim školama postupak bio obratan. Radne skupine u njihovim školama najprije su odredile tematske cjeline ili pojedine teme, zatim postignuća učenika, potom metode rada i na kraju izvore i načine vrednovanja. Otprilike desetina učitelja navela je da nisu slijedili neki određeni postupak, a nekolicina je izjavila da su izvedbeni plan i program GOO-a radili na drugačiji način, što je uglavnom značilo da je svatko za sebe strukturirao nastavne jedinice.

Pitanje metodologije planiranja i programiranja dopunili smo i pitanjem o skaliranju ili graduiranju postignuća učenika. Taj bi postupak trebao biti sastavni dio izrade izvedbenog plana i programa GOO-a, osobito stoga što se njime povećava transparentnost, osjetljivost i objektivnost vrednovanja učenika. Ishodi KGOO-a određeni su maksimalistički i predstavljaju idealno stanje kojemu se u stvarnosti učenici više ili manje mogu približiti. Za mnoge učitelje graduiranje je bilo novo iskustvo, no u pripremnim se seminarima, zbog ograničenog vremena, tome nije mogla pridati veća pozornost. Imajući to na umu, pitanjem se ponajprije nastojalo provjeriti koliko se učitelja, unatoč nedostacima pripreme, odlučilo graduirati postignuća, a ne način na koji su to učinili.

Gotovo petina ispitanika nije odgovorila na to pitanje. Među onima koji su odgovorili, oko 70% ih nije graduiralo postignuća, što su objasnili trima razlozima. Jedna trećina ih nije znala kako to izvesti, nešto manje ih je izbjeglo graduiranje jer im se činilo da ono nije nužno jer ni načini vrednovanja još nisu bili određeni, a svaki je deseti odustao jer je procijenio da graduiranje traži puno vremena koje im, zbog drugih profesionalnih obveza, ionako nedostaje. Oko 30% učitelja odlučilo se na taj korak, no velika većina izjavila je da nisu sigurni jesu li dobro obavili svoj posao, a samo ih je 6,1% bilo uvjeren da je u graduiranju uspjelo.

### **4.2.11. Provedba izvedbenog plana i programa građanskog odgoja i obrazovanja**

Provedba izvedbenog plana i programa operacionalizirana je uz pomoć sljedeće tri komponente: a) teme koje su se obrađivale u nastavi GOO-a; b) metode i izvori za poučavanje, odnosno učenje u nastavi GOO-a, što je uključivalo i pitanje suradnje s drugim akterima odgoja i obrazovanja te c) praćenje i vrednovanje postignuća učenika.

#### **4.2.11.1. Obrađivane teme**

Na pitanje o temama koje su obrađivali u nastavi GOO-a, učitelji su odgovarali tako što su naziv teme upisivali ispod pojedinog oblika provedbe: GOO kao samostalni predmet, sat razrednika i postojeći predmet(i). Odgovori su naknadno kodirani i obrađeni prema komponentama strukturne dimenzije KGOO-a.

U tabličnom prikazu (tablica 26.) vidljivo je da je najveći broj ispitanika obrađivao teme iz GOO-a u sklopu postojećih predmeta, potom kao dio sata razrednika, a najmanje u GOO-u kao samostalnom predmetu. To je u skladu s međupredmetnim modelom provedbe koji je bio predložen na početku školske godine. Među učiteljima koji su provodili GOO kao samostalan predmet, najviše ih je obrađivalo teme iz političke komponente, a najmanje iz gospodarske. Potonja je komponenta bila zanemarena i kad se GOO provodio na satu razrednika, na kojemu je više od polovice ispitanika obrađivalo teme iz političke i društvene komponente. Kad se GOO provodio međupredmetno, najčešće teme pripale su (inter)kulturnoj i ekološkoj komponenti, dok su one iz političke i gospodarske komponente obrađivane upola rjeđe.

**Tablica 26. Obradene teme GOO-a u tri različita oblika provedbe (%)**

Obradene teme prema komponentama strukturalne dimenzije KGOO-a	Oblici provedbe		
	Samostalni predmet	Sat razrednika	Međupredmetno (dio postojećih predmeta)
Ljudsko-pravna	52,9	39,9	30,2
Politička	64,7	55,2	25,0
Društvena	44,1	55,9	32,6
(Inter)kulturalna	47,1	34,3	40,1
Gospodarska	26,5	9,1	11,0
Ekološka	41,2	36,4	40,7
Ukupno	14,4	44,5	54,4

#### 4.2.11.2. Nastavne metode

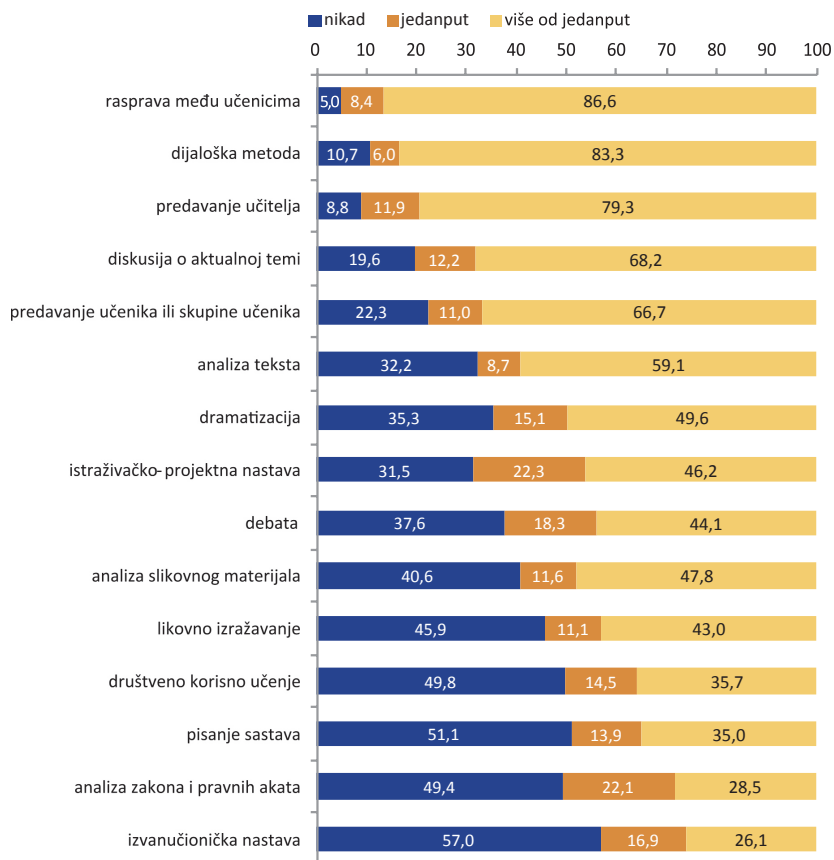
Jesu li se učitelji u nastavi GOO-a koristili više aktivnim ili pasivnim metodama učenja i poučavanja, nastojalo se ispitati posebno konstruiranim instrumentom koji je primijenjen i u ispitivanju učenika viših razreda osnovne i nižih razreda srednje škole. U instrumentu se navodi 15 metoda, a zadatak ispitanika bio je da za svaku metodu na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nikada“ do 5 = „svaki put“) procijene koliko su je često tijekom godine upotrebljavali u nastavi.

Rezultati učitelja usporedivi su s rezultatima učenika. Učitelji su u GOO-u tijekom godine upotrebljavali i kombinirali različite nastavne metode, no najčešće su to bili uobičajeni postupci učenja i poučavanja. Nekoliko metoda koje su vrlo učinkovite u razvoju aktivnog i odgovornoga građanstva, u GOO-u su bile ozbiljno zapostavljene.

Od 15 odabranih metoda, tri se nalaze oko središta na pozitivnom dijelu skale, dok je preostalih 12 na negativnom dijelu, prosječno u rasponu od 1,74 do 2,84. Metode za koje su ispitanici tvrdili da ih najčešće rabe, uobičajene su u nastavi: rasprava među učenicima ( $M = 3,31$ ;  $SD = 0,929$ ), metoda pitanja i odgovora ( $M = 3,14$ ;  $SD = 1,003$ ) te predavanje ili izlaganje učitelja ( $3,04$ ;  $SD = 0,952$ ). Među rjeđe korištenim metodama su rasprava o aktualnoj društveno kontroverznoj temi ( $M = 2,84$ ;  $SD = 1,159$ ) i izlaganje jednoga ili više učenika ( $M = 2,68$ ;  $SD = 1,081$ ), a među najrjeđe korištenima su analiza zakona i drugih pravnih akata, uključujući statut škole ( $M = 1,84$ ;  $SD = 0,947$ ), te izvanučionička ili terenska nastava ( $M = 1,74$ ;  $SD = 0,962$ ).

Podaci prikazani slikom 79. potvrđuju da se u eksperimentalnoj provedbi KGOO-a koristio velik broj metoda, no za većinu njih to je više izuzetak nego pravilo. Iako se ne može očekivati da će se sve metode koristiti na svakom satu GOO-a, neprihvatljivo je da su neke od najvažnijih načina učenja za aktivno i odgovorno građanstvo zapostavili mnogi učitelji. Oko polovice učitelja nijedanput nije iskoristilo potencijale terenske nastave, pisanja eseja na odgovarajuću temu, društveno korisnog učenja te analize zakona i drugih pravnih akata. Nešto manje ih nikada nije GOO poučavalo kroz likovno izražavanje i analizu slikovnog materijala, a otprilike jedna trećina nije se koristila debatom (grupe „za“ i protiv“), dramatizacijom ili analizom teksta. Štoviše, polovica ih u sklopu nastave GOO-a nije organizirala društveno koristan rad u zajednici i za zajednicu, a više od četvrtine nije dalo učenicima priliku da istraživanjem aktualnih problema u zajednici dogovaraju rješenja i traže načine kako svoja rješenja provjeriti u praksi, iako se to sugerira u KGOO-u na svim razinama odgoja i obrazovanja. S druge strane, iznenađuje i da dio učitelja tijekom školske godine svojim učenicima nije održao nijedno predavanje o demokraciji, građanstvu i drugim temama iz GOO-a te da petina njih učenicima nije dala priliku da rasprave o aktualnim društveno spornim temama.

**Slika 79. Učestalost korištenja odabranih metoda u nastavi GOO-a (%)**



Zaključno, provedbu KGOO-a mnogi su učitelji sveli na metode učenja i poučavanja koje su uobičajene i u drugim nastavnim predmetima. Riječ je o dijaloškoj metodi koju kontrolira učitelj određujući i vrstu i broj pitanja na koja učenici odgovaraju, metodi predavanja ili izlaganja učitelja, koja je gotovo u potpunosti pod kontrolom učitelja, i metodi rasprave među učenicima. Potonjim se pristupom učenicima otvara prostor za produblјivanje nastavne teme, no to se, očito, nije radilo na način da se tema kroz raspravu stavlјala u stvarni društveni kontekst, u kojemu o njoj mogu postojati različita, pa i suprotstavljena mišljenja. Naime, istraživanjem je utvrđeno da se, za razliku od rasprave među učenicima, koja je dominirala tijekom godine dana provedbe KGOO-a, rasprava o društveno kontroverznoj temi rjeđe koristila. Mnogi su učitelji zapostavili i debatu, koja ima velik potencijal za nadopunjavanje predavanja u skladu s ciljevima KGOO-a. Rasprava o društveno kontroverznoj temi i debata su uostalom načini na koje se u nastavi GOO-a u određenoj mjeri može kompenzirati i istraživačko-projektna nastava, na koju je u KGOO-u stavlјen najveći naglasak.

U grupnim su intervjuima učitelji također potvrdili da su u nastavi GOO-a najčešće upotreblјavali metodu rasprave među učenicima, no mnogi su naveli i druge metode, kao i kombinacije više metoda. Iako je deskriptivna analiza pokazala da su debata, analiza pravnih akata, pisanje eseja i istraživačko-predavačka nastava bile slabo zastupljene, neki su učitelji upravo te metode često i uspješno upotreblјavali.



*Ja konkretno, vezano uz građanski odgoj u nastavi hrvatskog, uvijek dajem (prednost onim nekim (...) alternativnim metodama. Znači, uvijek su to neke parlaonice, sudnice gdje oni vježbaju i komunikacijske vještine, surađuju aktivno, pričaju, iznose svoje mišljenje. Mislim da su to najbolje metode za (...) obradu tih tema.*  
(učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)

*Na izbornoj nastavi i na povijesti koristimo puno povijesnih izvora. Dakle, posebice za onu ljudsko-pravnu dimenziju gdje i krećemo od Magna Carta Libertatum pa razno-raznih deklaracija i, evo, zadnja je sad bila u 8. razredu gdje smo radili Deklaraciju o ljudskim pravima koju je donijela Opća skupština UN-a (Misli se na Opću deklaraciju o ljudskim pravima, op. a.). Tako da baš djeca rade i to po skupinama ili individualno i onda pišu svoje osvrte ili diskutiraju, rade plakate.*  
(učitelj predmetne nastave u osnovnoj školi)

*Ja sam u matematici koristila timske i istraživače metode učenja i poučavanja. Znači, koordinatni sustav u ravnini sam povezala sa rezultatima izbora.*  
(učiteljica u srednjoj školi)

*Evo, ja mogu samo reć' za provedbu na mojoj nastavi (da mi se) jako dobrom metodom (pokazala) istraživačka nastava. Djeca sama u grupama istražuju određenu temu, nakon toga sami, dakle – metoda stvaralaštva, putem (...) Power Pointa (...) prezentiraju taj svoj rad, stoje iza njega, iznose svoje mišljenje, na kraju neki zaključak i mislim da se to do sad pokazalo kao jako dobar način provedbe.* (učiteljica u srednjoj školi)

Faktorskom su analizom odgovora učitelja o učestalosti korištenja odabranih 15 metoda dobivene tri interpretabilne faktorske dimenzije koje su objasnile oko dvije petine (58,93%) ukupne varijance. Prvi faktor obuhvaća metode analize i samoizražavanja (analiza tekstualnog i vizualnog materijala te zakona i pravnih akata, zajedno s likovnim izražavanjem i pisanjem eseja), pa smo taj faktor nazvali metode analize i samoizražavanja učenika. Drugi faktor, koji smo nazvali metode istraživačkog i iskustvenog učenja, najbolje opisuje debata, društveno-korisno učenje, istraživačko-projektna nastava, izvanučionička nastava te izlaganje učenika. Treći faktor, metode predavanja, pitanja i odgovora te rasprava, ocrtava uobičajen pristup učenju i poučavanju u školi, a prije svega obuhvaća metodu pitanja i odgovora, predavanje učitelja i raspravu među učenicima.

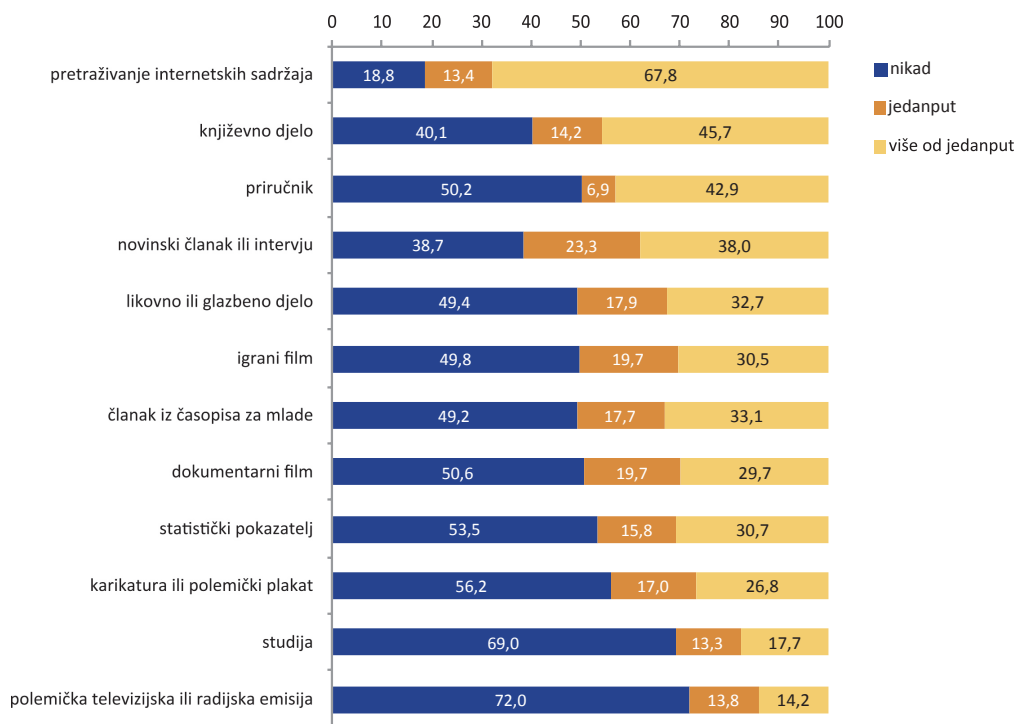
#### **4.2.11.3. Izvori za učenje i poučavanje**

Iako je neke važne metode u učenju za aktivno i demokratsko građanstvo velik broj učitelja zapostavio, nesporno je da je, ukupno gledano, provedbu KGOO-a obilježila metodička raznolikost. Slično se može reći i za nastavne izvore. Oni su se provjeravali posebnim instrumentom u koji je bilo uključeno 12 izvora, a ispitanici su na peterostupanskoj skali (od 1 = „nikad“ do 5 = „svaki put“) bilježili koliko su često tijekom godine svakog od njih koristili u nastavi GOO-a.

Odgovori ispitanika potvrđuju da se KGOO provodio uz korištenje različitih izvora za učenje i poučavanje, no prava slika koju ostavljaju odgovori ispitanika ipak nije raznolikost nego oskudica. Svi prosječni odgovori smješteni su na negativnom dijelu skale, pri čemu je samo jedan dospio bliže sredini. Riječ je o pretraživanju odgovarajućih sadržaja preko internetskih stranica ( $M = 2,87$ ;  $SD = 1,180$ ), što je s jedne strane ohrabrujući podatak, ali je s druge strane i potvrda izrazito nepovoljnih uvjeta u kojima se provodio KGOO. Sljedeći izvor, književno djelo, u prosjeku se koristio vrlo rijetko ( $M = 2,24$ ;  $SD = 1,191$ ), što važi i za priručnik/udžbenik ( $M = 2,06$ ;  $SD = 1,369$ ) te za novinski članak ili intervju ( $M = 2,04$ ;  $SD = 0,96$ ). Preostalih osam izvora, uključujući likovna ili glazbena djela, igrane ili dokumentarne filmove i članke iz časopisa za mlade, u nastavi GOO-a

koristilo se još rjeđe. Pri tome su studije o ljudskim pravima i slični materijali te polemičke televizijske i radijske emisije bile više izuzetak nego pravilo (studija:  $M = 1,51$ ;  $SD = 0,848$ ; polemička emisija:  $M = 1,44$ ;  $SD = 0,794$ ).

**Slika 80. Učestalost korištenja odabranih izvora za učenje i poučavanje u nastavi GOO-a (%)**



To konkretno znači (slika 80.) da se najveći broj ispitanika, a riječ je o trećini, za učenje u GOO-u koristio samo mogućnostima interneta. S druge strane, tijekom godine tim se izvorom nijedanput nije koristila jedna petina učitelja. Preostale izvore većina ili nije upotrebljavala ili ih je upotrebljavala vrlo rijetko. Otprilike sedam od deset ispitanika nijedanput nije upotrijebilo presnimljenu polemičku televizijsku ili radijsku emisiju ni studiju o stanju ljudskih prava ili drugu studiju srodna sadržaja. Više od polovice ispitanika s učenicima nije analiziralo karikaturu ili polemički plakat, niti je svoje izlaganje ili raspravu potkrijepilo odgovarajućim statističkim podacima. Nadalje, polovica ih na nastavi GOO-a nijedanput nije prikazala dokumentarni ili igrani film, kao ni likovno ili glazbeno djelo odgovarajuće tematike. Štoviše, polovica ih nikad nije zatražila od učenika da pročitaju i rasprave o članku iz časopisa za mlade, a oko dvije petine ih to nije učinilo ni za novinski članak ili intervju. Iako se zapostavljanje nekih od navedenih izvora može objasniti materijalnom oskudicom s kojom se godinama suočavaju škole u Hrvatskoj, u GOO-u je neprihvatljivo zanemarivanje novinskih članaka, osobito članaka iz časopisa za djecu i mlade koje učenci sami mogu odabrati i donijeti za nastavu.

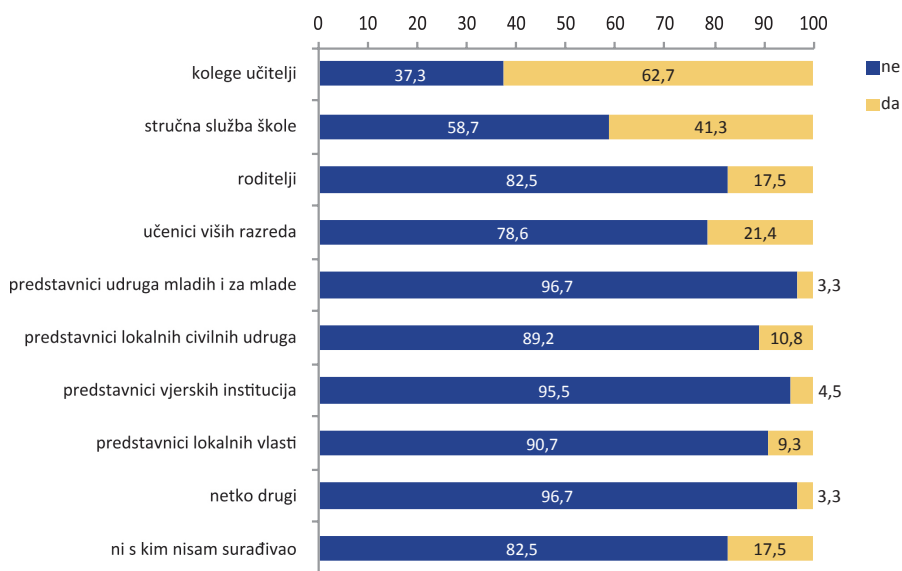
Gotovo polovica učitelja nije se koristila nikakvim priručnikom za planiranje i provođenje nastave GOO-a. Druga je polovica najčešće navodila priručnike u izdanju civilnih organizacija, koji su dostupni na domaćem tržištu i koji odgovaraju temi i dobi učenika, te materijale nositelja

provedbe Kurikuluma (AZOO te MMH i partneri), a po nekoliko ih je spomenulo da su se za obradu tema iz GOO-a koristili priručnicima zavičajne tematike i udžbenicima iz drugih predmeta.

U izvore za učenje i poučavanje u GOO-u, osim navedenih 12 izvora, uvršteno je i angažiranje ljudskih resursa. U Kurikulumu se ističe da puno ostvarenje ishoda GOO-a traži suradnju učitelja s drugim akterima odgoja i obrazovanja u školi i izvan nje. U skladu s tim, ispitanicima je postavljeno pitanje o tome koga su od osam ponuđenih aktera odgoja i obrazovanja pozvali na nastavu GOO-a. Ispitanici su mogli zaokružiti više ponuđenih odgovora, dopisati odgovor ili navesti da su nastavu ostvarili bez vanjske suradnje.

Podaci prikazani slikom 81. potvrđuju da su učitelji, po pitanju angažiranja vanjskih suradnika, slijedili preporuke KGOO-a. Manje od jedne petine ih nije ostvarilo nikakvu suradnju. Među onima koji su potvrdno odgovorili na to pitanje, 62,7% za suradnike je imalo druge učitelje, 41,3% pomoć je dobilo od djelatnika stručne službe, 21,4% u svojoj je nastavi angažiralo učenike viših razreda, 17,5% za suradnike je imalo roditelje, a otprilike se svaki deseti koristio resursima lokalnih civilnih organizacija i lokalne vlasti. Manji broj ispitanika u nastavi je ugostio i predstavnike lokalnih vjerskih institucija te članove udruga mladih i za mlade, a rijetki su još pozvali predstavnike zdravstvenih organizacija, medija te javnih poduzeća i institucija.

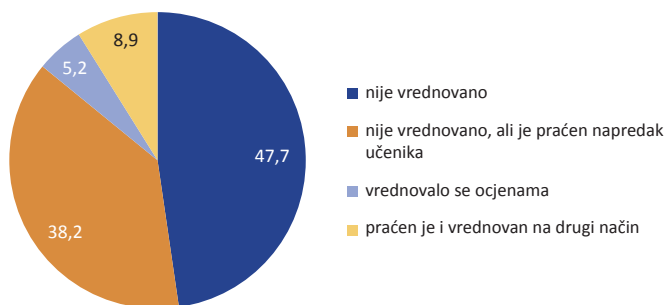
**Slika 81. Vanjski suradnici u nastavi GOO-a (%)**



#### 4.2.11.4. Praćenje i vrednovanje postignuća učenika

Kao što je naprijed navedeno, vrednovanje je bila jedina komponenta KGOO-a koja se nije precizno odredila prije eksperimentalne provedbe, dijelom i zato što se tada nije znalo po kojem će modelu provedbe Kurikulum biti uveden u škole. Namjera je bila prikupiti iskustva iz prakse kako bi se vidjelo kojim se pristupima vrednovanju koriste učitelji i, eventualno, koji je pristup najprihvatljiviji za određeni model provedbe. S tim su ciljem na kraju školske godine ispitanicima postavljena tri pitanja: jesu li vrednovali postignuća učenika u GOO-u te na koji način su vrednovali stečena znanja i vještine.

Slika 82. Vrednovanje postignuća učenika (%)



Obradom odgovora ispitanika na pitanje o vrednovanju (slika 82.), utvrđeno je da ih 85,9% nije vrednovalo postignuća učenika u nastavi GOO-a, od kojih je više od trećine izjavilo da nisu vrednovali, ali da su pratili napredak svojih učenika. Među 14,1% ispitanika koji su vrednovali postignuća učenika, otprilike ih je jedna trećina uvela ocjene, a preostali su pratili i vrednovali učenike na drugi način, preko bilješki u imeniku, evaluacijskih listića ili učeničkih mapa.

*To nam je najmanje bilo jasno, bar meni osobno, to vrednovanje i kako će se to upisivati i na koji način sve to skupa. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

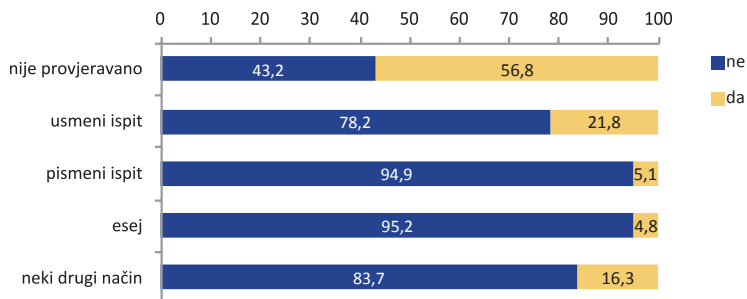
U grupnim intervjuima učitelji su se složili oko toga da je vrednovanje za njih velik problem. To su osobito naglašavali sudionici koji su GOO provodili kao izborni predmet jer se postignuća učenika u izbornim predmetima moraju ocjenjivati.

*Pa to je, konkretno, najviše meni problem zato što im ja neke ocjene moram upisat'. Mi smo dobili nekakvu uputu kod onih... tipa znanje-razumijevanje, vještine-sposobnosti, vrijednosti-stavovi, i meni je to strašno. Te odrednice su meni strašne za nekoga ocijenit' stav. Sad, ocijenit' ima li stav ili nema, ajde (da), ali (...) koji on stav ima, kako? (To) mi je strašno (...) teško, tu bi trebale možda bit' nekakve aktivnosti, sudjelovanje, koliko oni žele u tome...Nekako mislim da (je) stavove i nekakve vještine i sposobnosti ocjenjivati jako teško. Meni bar. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Ocjenjujem postignuća učenika u izbornom predmetu GO-a, ali to je prilično teško. Najprije, to je izborni predmet prve godine pa je onda tu već nekakva (...) zadržka u ocjenjivanju. Učenici se jesu odlučili svi dragovoljno i oni vole doći na taj predmet, ali to je njima više slobodna aktivnost. Ocjenu dajem na temelju... Pa imamo ta nekakva kao znanje, razumijevanje, odnosno, vještine i sposobnosti, onda su ti stavovi. Te stavove ne znam opće kako ću ocijenit', a ovo znanje im ocjenjujem kroz njihov taj samostalni rad. Recimo, u parovima su dobili neki zadatak i morat će istražiti određenu temu i to će drugima prezentirati, pa je to onda konkretno neko znanje, da pokažu. A vještine (...), vještina da traži informaciju, vještina da prezentira temu (...), sposobnost da surađuje s drugima, u tom smislu... (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

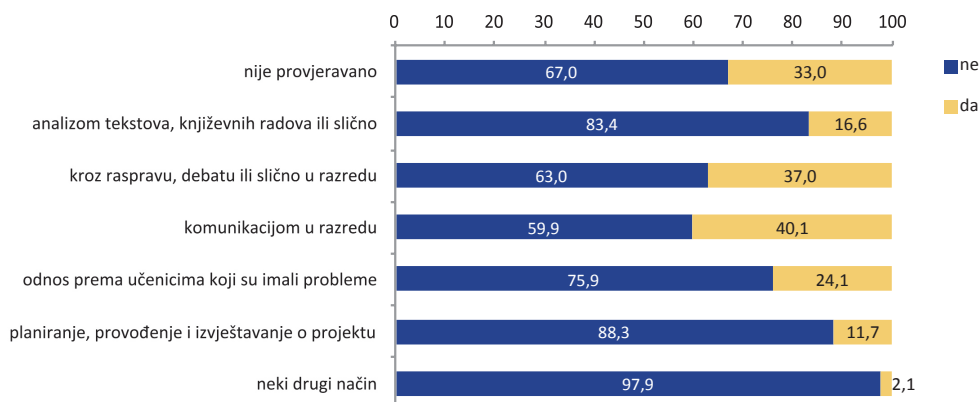
U skladu s tim rezultatima, oko tri petine učitelja nije provjeravalo znanje koje su učenici stekli u nastavi GOO-a (slika 83.). Među ispitanicima koji su to činili, najviše ih se oslonilo na usmene ispite, a po nekoliko ih se u tu svrhu koristilo zadacima objektivnog tipa, esejom na određenu temu, zajedničkim razrednim aktivnostima i pisanim ili slikovnim radovima učenika.

**Slika 83. Način provjere stečenog znanja učenika (%)**



Za razliku od provjere znanja, stjecanje vještina kod učenika je pratilo i provjeravalo oko dvije trećine učitelja (slika 84.). U najvećem su broju to činili tako da su promatrali komunikaciju između učenika u razredu, ponašanje i sudjelovanje učenika u razrednim raspravama i debatama te odnos prema učenicima s određenim problemima. Manji broj ih je provjeravao vještine analize tekstova i drugog nastavnog materijala te rada na projektima i kvalitete izvještavanja o rezultatima. Po jedan učitelj u tu se svrhu koristio dnevnikom volontiranja i uključenosti učenika u zbivanja u lokalnoj zajednici, ali i znanjem učenika u drugim nastavnim predmetima.

**Slika 84. Način provjere stečenih vještina učenika (%)**



#### 4.2.12. Postignuća eksperimentalne provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja

Pitanje o rezultatima eksperimentalne provedbe KGOO-a operacionalizirano je u završnom ispitivanju uz pomoć sljedeće tri komponente: a) ostvareni ishodi prema šest komponenti strukturalne dimenzije KGOO-a; b) ostvareni ishodi prema tri komponente funkcionalne dimenzije KGOO-a; c) promjene pod utjecajem GOO-a na razini škole te d) usmjerenost nastave GOO-a na učenika.

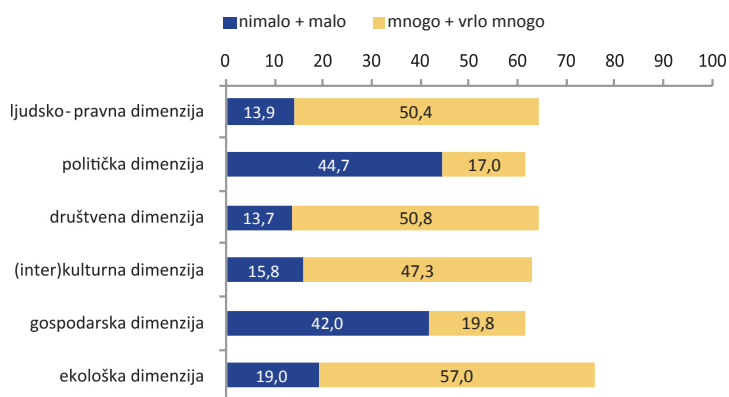
#### 4.2.12.1. Ostvareni ishodi prema strukturalnoj dimenziji Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja

Kako bi se utvrdio stupanj ostvarenosti pojedinih ishoda prema šest komponenti strukturalne dimenzije KGOO-a, od učitelja se tražilo da na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“) procijene koliko su tijekom školske godine uspjeli ostvariti svaku od tih komponenti.

U prosjeku su učitelji veću pozornost posvetili ekološkoj (M = 3,51; SD = 1,152), ljudsko-pravnoj (M = 3,44; SD = 0,941), društvenoj (M = 3,43; SD = 0,940) i (inter)kulturnoj (M = 3,42; SD = 1,000) nego gospodarskoj (M = 2,70; SD = 0,992) i, osobito, političkoj (M = 2,58; SD = 0,992) komponenti. Očito zapostavljanje političke komponente u proturječju je s odgovorima učitelja o učestalosti obrade tema koje su svrstane pod političku komponentu u sklopu sata razrednika i GOO-a kao samostalnog predmeta.

Nesklad potvrđuje i frekvencijska analiza (slika 85.). Za ishode koji pripadaju ekološkoj komponenti više od polovice ispitanika odgovorilo je da ih je ostvarilo „mnogo“ i „vrlo mnogo“. Polovica ih je jednako tvrdila za ishode ljudsko-pravne i društvene komponente, a nešto manje i za ishode (inter)kulturne komponente. Za usporedbu, otprilike dvije petine ispitanika nije se bavilo ni ishodima gospodarske ni ishodima političke komponente. Potonjim se ishodima mnogo bavilo manje od petine učitelja, što je zasigurno dovelo do toga da učenici, na kraju školske godine, najmanje poznaju pojmove koji pripadaju političkoj komponenti.

**Slika 85. Stupanj ostvarenosti ishoda prema komponentama strukturalne dimenzije KGOO-a (%)**



Međutim, ono što najviše zabrinjava jest nedovoljno povezivanje tema kojima su se ostvarivali ishodi većine komponenti strukturalne dimenzije s ljudskim pravima, slobodama i odgovornostima pojedinca, ali i predstavljanje ljudskih prava kao privilegija. To mišljenje nalazimo u sljedeća tri komentara sudionika grupnih intervjuja:

*Evo, sad imamo jedan projekt o vodi. Znači, kako oni kao učenici od 8 godina mogu utjecati na štednju vode, preporučiti nekome... Sve smo to povezali sa terenskom nastavom, sa lokalnom zajednicom. Povezali smo se s Hrvatskim vodama. Bili smo na terenu kod (ime rijeke), zatim su nam došli iz (ime lokalne organizacije) pokazivati kako izmjeriti, ne znam, razinu klora, zatim mutnoća vode. To smo povezivali s pravima i povezivali smo to sa djecom širom svijeta koja nemaju jednostavno tu privilegiju da otvore, na primjer, slavinu i puste si vodu. Gledali smo (...) kol'ko daleko neki moraju ići po vodu da bi mogli imati osnovnu higijenu.*  
(učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)

*U sklopu GOO-a smo radili zbrinjavanje otpada, zbrinjavanje kemikalija..., ono kaj se potroši na nastavi, produkata kemijskih reakcija. Prvo su učenici istražili načine zbrinjavanja produkata tih kemijskih reakcija u nastavi, znači, koja je teorija, kak bi se te kemikalije trebale zbrinjavati i praksa, kak se zapravo one zbrinjavaju, koje su sankcije – nema ih, i odnos (...) prema okolišu (...). (učiteljica u srednjoj školi)*

Ja sam stavila naglasak na komunikaciju među njima, razvoj suradnje među njima, da osvijeste tog drugog i suradnju s tim drugim. I oni vole u tim aktivnostima sudjelovati i onda se ponekad vidi, oni znaju reć: „Aha, a zato je takav taj i taj učenik iz razreda, on se isto tako ponaša, a mi smo ga tako i tako doživljavali.“ E sad, da li će to dovesti njima u glavi do promjene ponašanja prema takvoj djeci, drugačijoj djeci, to ne znam. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)

*Kolegica koja predaje hrvatski obilježila je Dan Roma i neki klinici iz petog razreda su došli (...) sa brkovima, nekakvim maramama. „Šta vam je, šta je ovo danas?“, upitala sam ih. „Dan Roma, slavimo Dan Roma.“ To je kolegica vrlo obogatila, vrlo krasno je bilo, vrlo su oni bili zainteresirani, ne znam, pa te maske njihove, te uloge... To što su napravili je, mislim, nešto što je vrlo krasno, što se može krasno provesti. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

U posljednjem je komentaru primjerice izostao osvrt na prava Roma i drugih manjina na njihovu kulturu i identitet, slučajeve diskriminacije manjina i odgovornost većine prema dobrobiti manjina. U skladu s tim se u obilježavanju Međunarodnog dana Roma naglasak stavio na njegovu folklornu dimenziju, dok njegov pedagoško-didaktički potencijal za promicanje učenika kao aktivnih i odgovornih građana nije iskorišten.

No mnogi primjeri i ohrabruju, osobito kad se učenici stavlja u situaciju da uočavaju, istražuju i rješavaju zajedničke probleme uz pomoć metoda suradničkog i projektnog učenja:

*Što se tiče odlučivanja, na izornoj provodimo projekt, jer sam podijelila dio kao nastavu, a dio kao projekt, pa će tu biti možda njihova mogućnost odluke. Vrlo bolna im je tema školska prehrana, i sad istražuju probleme oko toga. Istražit će zašto je prehrana takva (...), da li ima mogućnosti izmjene u postojećim okvirima i s time će doći ravnateljici i vidjeti... Znači, tu će se vidjeti njihova mogućnost sudjelovanja i upravljanja. Ali prvo će morat' istražiti' da li mogu opće nešto mijenjati. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Mi smo, u stvari, išli na to da napravimo nešto što njih interesira, nešto što bi oni voljeli. Dakle, to je glavni motiv. I onda su oni rekli da su nekada tu imali u Domu kulture kino, sada više nemaju i onda bi željeli (...) da imaju filmske večeri i to. Bili smo kod ravnateljice i ona je rekla da, što se nje tiče, ustvari je ona otvorena za svaku vrstu suradnje, i da napravimo pismeno jedan projekt, i da ćemo onda vidjeti što se može ostvariti (...). Da (...), dakle, predložimo, odnosno oni, nekakve projekte za knjižnicu, je l' da bi voljela još oživjeti knjižnicu, da nešto drugo bude osim da samo dođu na Internet (...) ... I sad su oni u fazi izrade, ustvari, tog nekakvog, recimo, akcijskog plana koji ćemo mi njoj predložiti pa ćemo onda vidjeti što je od toga ustvari ostvarivo i uskladiti se... (učiteljica u srednjoj školi)*

Podaci dobiveni u ovom dijelu istraživanja u skladu su sa svim dosadašnjim rezultatima, što potvrđuje prijašnji zaključak da dio učitelja nije provodio KGOO u skladu s njegovom svrhom i ciljevima. Očito je da se svi ispitanici nisu posebno pripremali za provedbu nego da su se u nastavi GOO-a uglavnom koristili znanjima i vještinama kojima su već ovladali kroz prijašnja stručna usavršavanja. Međutim, prijašnja usavršavanja u ovom području nisu bila dostatno interdisciplinarna i integrativna, što je pak pretpostavka kvalitetne provedbe KGOO-a. Ona su najčešće, kao što rezultati ovog istraživanja pokazuju, bila orijentirana na pripremu za korištenje tehnika nenasilnog rješavanja problema u razredu i školi, pri čemu se te tehnike nisu jasno povezivale s ljudskim pravima i građanskim statusom učenika. S obzirom na to da je nenasilno rješavanje sukoba u KGOO-u sastavni dio društvene komponente strukturalne dimenzije, čak i dobro poznavanje tehnika nenasilne komunikacije nije dostatno za cjelovito ostvarenje društvene komponente, a time ni za kvalitetnu provedbu KGOO-a. Puno ostvarenje bilo kojeg ishoda društvene komponente pretpostavlja njegovo učinkovito povezivanje s ishodima drugih komponenata strukturalne dimenzije, osobito političke i ljudsko-pravne, kao i ishodima funkcionalne dimenzije, što je u provedbi uglavnom bilo zapostavljeno.

Faktorskom je analizom odgovora na pitanje o ostvarenim ishodima strukturalne dimenzije KGOO-a dobivena jedna latentna dimenzija koja objašnjava 67,65% ukupne varijance svih odgovora. Ovaj rezultat upućuje na zaključak da učitelji tijekom eksperimentalne provedbe nisu dovoljno dobro poznavali klasifikaciju obrazovnih ishoda prema komponentama strukturalne dimenzije.

#### **4.2.12.2. Ostvareni ishodi prema funkcionalnoj dimenziji Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja**

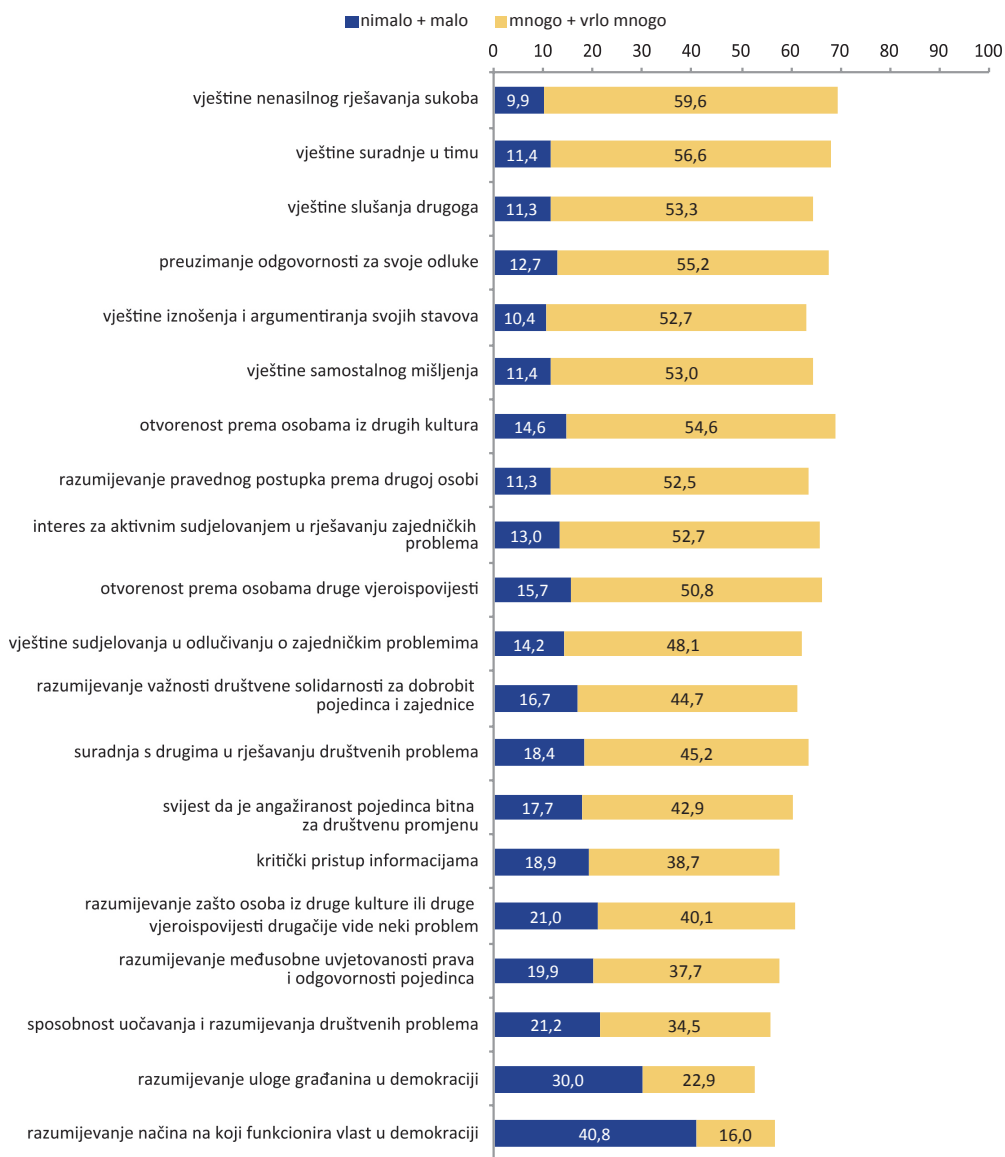
Za provjeru stupnja ostvarenosti ishoda KGOO-a prema funkcionalnoj dimenziji, konstruiran je poseban instrument s 20 ishoda koji su pripadali trima komponentama te dimenzije: znanju i razumijevanju, vještinama i sposobnostima te vrijednostima, stavovima i obrascima ponašanja. Od ispitanika se tražilo da na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“) odrede stupanj ostvarenosti pojedinog ishoda, odnosno postignuća svojih učenika (slika 86.).

Pregled prosječnih rezultata pokazuje da se 18 od 20 čestica nalazi na pozitivnom dijelu skale procjena u rasponu od 3,12 do 3,62. Na vrh su dospjele dvije vještine koje su vrlo važne za kompetentno građanstvo. Prvo mjesto pripalo je nenasilnom rješavanju sukoba ( $M = 3,62$ ;  $SD = 0,959$ ), a drugo timskom radu ( $M = 3,56$ ;  $SD = 0,956$ ). Odmah do njih nalaze se vještina slušanja drugoga ( $M = 3,52$ ;  $SD = 0,941$ ), spremnost na preuzimanje odgovornosti za vlastite odluke ( $M = 3,51$ ;  $SD = 0,929$ ) i vještina iznošenja i argumentiranja vlastitih stavova ( $M = 3,50$ ;  $SD = 0,913$ ). One su također bitne komponente aktivnog i odgovornoga građanstva, a i pretpostavka su nenasilnog rješavanja sukoba i timskog rada. Imajući na umu ta pozitivna ostvarenja, neuspjeh u dvije čestice – razumijevanje uloge građanina u demokraciji ( $M = 2,85$ ;  $SD = 0,899$ ) i razumijevanje načina na koji funkcionira vlast u demokraciji ( $M = 2,26$ ;  $SD = 0,934$ ), dovodi u sumnju zaključak da su učitelji, razvijajući vještine i osobine svojih učenika koje su bitne za suvremeno građanstvo, njih doista i vidjeli kao aktivne građane demokratskog društva. Moguće je da oni učenike ponajprije vide kao „dobre“ ili „uljuđene“ pripadnike svoje zajednice, moguće čak i kao „dobre“ ili „uljuđene“ građane, ali ne i kao emancipirane građane. Za razliku od drugih režima, za demokraciju je nužno da se „dobar“ građanin shvaća kao osoba koja razumije svoja prava, slobode i odgovornosti i koja se, na temelju takvog razumijevanja svoga građanskog statusa, koristi svim demokratskim vještinama i sposobnostima, uključujući nenasilno rješavanje problema, a ne obratno.



Pogled na distribuciju odgovora (slika 86.) daje precizniji uvid u to što učitelji vide kao svoj uspjeh u ostvarivanju ishoda KGOO-a:

**Slika 86. Stupanj ostvarenosti ishoda prema komponentama funkcionalne dimenzije KGOO-a (%)**



- Natpolovična većina ispitanika izjavila je da je „mnogo“ i „vrlo mnogo“ ostvarila sljedećih deset ishoda KGOO-a: razvoj vještina nenasilnog rješavanja sukoba i vještina timskog rada, preuzimanje odgovornosti za vlastite odluke, otvorenost prema osobama iz drugih kultura, razvoj vještine slušanja drugoga, razvoj samostalnog mišljenja, razvoj vještina iznošenja i argumentiranja vlastitih stavova te interesa za aktivnim sudjelovanjem u rješavanju zajedničkih problema, razumijevanje pravednog postupka prema drugoj osobi i otvorenost prema osobama drugih vjeroispovijesti.

- Između dvije petine i polovice ispitanika smatra da je u istoj mjeri kod svojih učenika uspješno razviti vještine sudjelovanja u odlučivanju o zajedničkim problemima i suradnje s drugima u rješavanju društvenih problema te da ih je dovelo do razumijevanja važnosti društvene solidarnosti za dobrobit pojedinca i zajednice, do svijesti o presudnoj ulozi angažiranog pojedinca u društvenim promjenama, kao i do razumijevanja uzroka postojanja različitih pogleda na isti problem među pripadnicima različitih kultura i religija.
- Između jedne trećine i dvije petine ispitanika također tvrdi da je među svojim učenicima „mnogo“ i „vrlo mnogo“ razvilo kritički pristup informacijama, dovelo ih do razumijevanja međusobne uvjetovanosti prava i odgovornosti pojedinca te kod njih razvilo sposobnost uočavanja i razumijevanja društvenih problema.
- Preostala dva ishoda, koja je „mnogo“ i „vrlo mnogo“ uspio ostvariti najmanji broj ispitanika, razumijevanje je uloge građanina u demokraciji i razumijevanje načina na koji funkcionira demokratska vlast. Usporedbe radi, gotovo je trećina ispitanika potvrdila ili da „uopće nisu“ uspjeli ili da su uspjeli „vrlo malo“ dovesti svoje učenike do razumijevanja uloge građanina u demokraciji. Čak dvije petine ih jednako tvrdi za razumijevanje funkcioniranja vlasti u demokraciji.

Faktorskom su analizom odgovora na pitanje o ostvarenju ishoda izlučene tri faktorske dimenzije koje objašnjavaju visokih 72,15% ukupne varijance. Prva je dimenzija nazvana *građanske vrline*, a najbolje je određuju ishodi kao što su vještina slušanja drugoga, vještine rada u timu i preuzimanje odgovornosti za vlastite odluke. Drugi faktor – *odnos prema kulturno drugačijem*, najbolje objašnjavaju ishodi važni za život u kulturno pluralnom društvu, kao što su razumijevanje uzroka različitog shvaćanja istog problema, otvorenost prema osobama drugačije vjeroispovijesti i kulture. Treći faktor obuhvaća ishode koji se najčešće povezuju s političkom pismenošću demokratskoga građanina, pa je i nazvan *politička pismenost*. Najbolje ga određuju: razumijevanje načina na koji funkcionira demokratska vlast i razumijevanje uloge građanina u demokraciji. No isti faktor određuje i ishode poput razumijevanja povezanosti prava i odgovornosti, kritičkog pristupa informacijama i sposobnosti uočavanja i razumijevanja društvenih problema.

#### 4.2.12.3. Usmjerenost nastave građanskog odgoja i obrazovanja na učenika

Jedan od kriterija kojima se provjerava kvaliteta nastave uopće, a posebno GOO-a, usmjerenost je nastavnog procesa na učenika. Razredno ozračje u kojemu učenici otvoreno iznose svoje stavove, raspravljaju i donose zaključke, u kojemu se s učiteljem nalaze u stalnom dijalogu i pritom od njega dobivaju povratne informacije o svom učenju, izvrstan je kontekst za učenje aktivnog i odgovornoga građanstva. Kako bismo provjerili je li i u kojoj mjeri provedba KGOO-a imala ta obilježja, varijablu usmjerenosti nastave na učenika operacionalizirali smo izdvajanjem deset postupaka učitelja prema učeniku. Od ispitanika se tražilo da za svaki postupak na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“) odrede u kojoj je mjeri to dio njegove nastavne prakse.

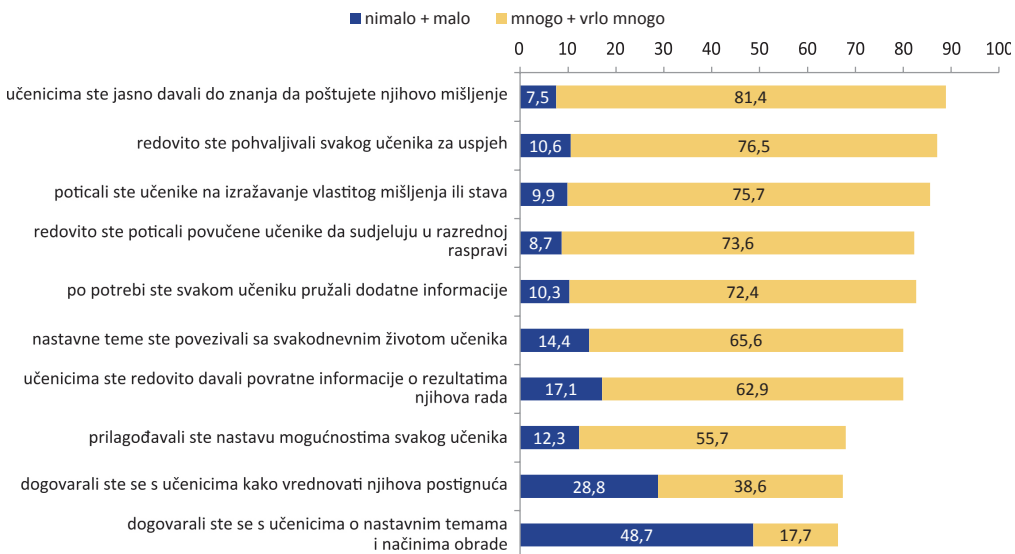
Tim smo komponentama dodali pitanje uključivanja učeničkih izbora u nastavu GOO-a (izbor predsjednika razreda i predstavnika razreda u vijeću učenika). Učenički se izbori mogu analizirati i kao tema i kao metoda učenja i poučavanja u GOO-u. Zbog uloge koju škola preko tih izbora osigurava učenicima, oni su ujedno i najbolji pokazatelj jesu li i u kojoj mjeri učitelji, nastava i škola u cijelosti okrenuti učenicima.

Devet od deset nastavnih postupaka učitelji su u prosjeku ocijenili pozitivno, u rasponu od 3,03 do 3,94. Pritom se pokazalo da su tijekom nastave GOO-a najviše učenicima davali do znanja da poštuju njihovo mišljenje ( $M = 3,97$ ;  $SD = 0,930$ ), a potom redovito pohvaljivali svakog učenika za uspjeh u učenju ( $M = 3,90$ ;  $SD = 1,015$ ), poticali svakog učenika na izražavanje vlastitog mišljenja ( $M = 3,87$ ;  $SD = 0,978$ ), povučene učenike poticali na sudjelovanje u zajedničkoj raspravi

( $M = 3,85$ ;  $SD = 0,984$ ), svakom učeniku po potrebi pružali dodatne informacije ( $M = 3,79$ ;  $SD = 1,001$ ), nastavu povezivali sa svakodnevnim životom učenika ( $M = 3,65$ ;  $SD = 1,004$ ), učenicima redovito davali povratne informacije ( $M = 3,58$ ;  $SD = 1,114$ ), prilagođavali nastavu mogućnostima svakog učenika ( $M = 3,51$ ;  $SD = 0,969$ ) i dogovarali s učenicima kako vrednovati njihova postignuća ( $M = 3,03$ ;  $SD = 1,179$ ). Istovremeno su se najmanje dogovarali s učenicima o nastavnim temama i načinima njihove obrade ( $M = 2,52$ ;  $SD = 1,010$ ).

Detalji slike 87. otkrivaju da više od četiri petine ispitanika smatra kako učenicima daje do znanja da poštuju njihovo mišljenje. Oko tri četvrtine ih također tvrdi da u GOO-u redovito pohvaljuju svakog učenika, potiču učenike na izražavanje svog mišljenja, potiču povučene učenike na sudjelovanje u raspravama i po potrebi svakom učeniku pružaju dodatne informacije. Nešto više od tri petine ih nastavne teme povezuje sa svakodnevnim životom učenika i učenicima redovito daje povratne informacije o rezultatima njihova rada, a natpolovična ih većina još i prilagođava nastavu mogućnostima svakog učenika. Istovremeno ih manje od dvije petine tvrdi da s učenicima dogovara načine vrednovanja, a manje od petine da s učenicima dogovara nastavne teme i metode učenja. U odnosu na potonje, gotovo polovica ispitanika se vrlo rijetko dogovara s učenicima.

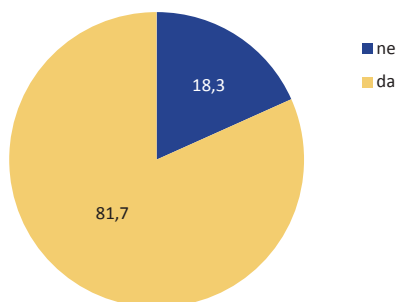
**Slika 87. Usmjerenost nastave GOO-a na učenika (%)**



Dva postupka za koje je neočekivano velik broj učitelja naveo da ih nije prakticirao u nastavi GOO-a, upravo su postupci pregovaranja i dogovaranja. Riječ je o dogovaranju s učenicima o nastavnim temama, načinima njihove obrade i kriterijima vrednovanja postignuća. Takvim se postupcima nastava usmjerava na učenike kao partnere u poučavanju i učenju čime ih se potiče na aktivno slušanje, odgovorno sudjelovanje i zajedničko rješavanje problema. To pak vodi jačanju uzajamnog poštovanja i povjerenja, zbog čega je praksa dogovaranja nastavnih sadržaja i ishoda važno sredstvo ostvarivanja ciljeva KGOO-a.

Kao što je već rečeno, jedan od oblika usmjeravanja nastave na učenika kojim se učinkovito promiču ciljevi KGOO-a, priprema je učenika za izbor predsjednika razreda i predstavnika u vijeću učenika u nastavi GOO-a. Ohrabruje podatak da su se potencijali učeničkih izbora prepoznali u svim promatranim školama i da ih je kao sadržaj učenja u političkoj komponenti uključilo više od četiri petine ispitanih učitelja (slika 88.).

Slika 88. Uključivanje pripreme za učeničke izbore u nastavu GOO-a (%)



Međutim, unatoč tim pozitivnim rezultatima, način na koji su pripreme za izbore i sami izbori ostvareni u nekim školama nije zadovoljavajući. Suprotno polazištima i ciljevima KGOO-a, neki učitelji su obrađujući temu učeničkih izbora zanemarili važnost učeničke rasprave o kriterijima kandidature i samog izbora, pa su učenicima unaprijed odredili pravila.

*Ja sam ove godine nova razrednica (...) petašima. I ja sam odmah rekla da kad biraju predsjednika moraju izabrati osobu, odnosno učenika u kojeg će svi imati povjerenja i u kojeg će učitelji imati povjerenja. Znači, ja sam odmah postavila te uvijete da netko tko ima dvojke i jedinice, i ne dolazi na vrijeme u školu, ne može doći učitelju, zamolit' (kao predsjednik razreda) da će mu demokratski odgodit' neki test, jer razred se nije pripremio, a on sam nikad ne dolazi na sate (...). Ne može svatko bit' predsjednik razreda. Mislim, postoje neka (pravila). Ne može se kandidirat' bilo tko za predsjednika Republike, naravno... (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

Jedan dijalog među sudionicima grupnog intervjua o tome treba li prihvatiti odluku skupine učenika da za predsjednika razreda kandidiraju svog vršnjaka s posebnim potrebama, dobro ilustrira taj problem:

*Učenik jedan s posebnim potrebama, drag je vrlo, ali nije za funkciju predsjednika razreda i dječaci, fakini, su se složili da bi njega izabrali. (Ja) sam to shvatila na vrijeme i onda sam, vidim kako se komešaju i kako on dobiva glasove (...), i onda sam zaprijetila: idemo sad ispočetka i nema slučajno da bi (...) nekoga tko nije... ne znam ... ovako... Onda sam dala kakav taj predsjednik mora biti ... osobine predsjednika (...), onda su vidjeli da... Dakle, nije to tako možda ni strašno, al' ... (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Pa meni to ništa nije strašno ... Jer on zapravo (...), po meni, kao predsjednik razreda (...) nema nikakve (...) zadatke niti ovlasti. To je za mene čista ono simbolika, da neko uđe u vijeće učenika, ja ne vidim to da, mislim, svakako onaj uvod, jel, mora biti primjeren učenik, odnosno mora biti uzoran, i, ne znam, vladanje, sve to... sve tražiš u biti najbolje od učenika, al ja ne vidim ako je, ak' su predložili tog učenika, pa to je njihova dobra volja. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

*Nije to njihova dobra volja nego je to njihova, sprdnja... Samo da bude, eto, iz zafrkancije. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

Navedeni dijalog otkriva najmanje dva neprihvatljiva postupka. Prvo, učenicima prije izbora, nije bilo objašnjeno da svatko ima pravo sebe ili drugoga kandidirati za učeničke izbore i biti biran, ali pod određenim uvjetima koji vrijede za sve. Ti se uvjeti u prvom redu odnose na poželjne karakteristike kandidata koje učenici sami utvrđuju na temelju zajedničke rasprave i na koje se referiraju u izborima. Drugo, učiteljevo shvaćanje uloge predsjednika razreda i predstavnika razreda u vijeću učenika kao puko simboličke ili deklarativne funkcije pogubno utječe na razvoj učenika kao aktivnih i odgovornih građana. Stoga neozbiljnost u procesu kandidiranja i izbora, osobito među starijim učenicima, treba promatrati kao čin otpora prema instituciji i sustavu u kojima se omalovažava njihov formalno priznat glas u odlučivanju i upravljanju školom. Osporavanje mogućnosti učinkovitog korištenja zakonom priznatog prava glasa učenika upućuje na nedemokratsko ozračje u razredu i školi koje je obično povezano s fenomenom „tokenizma“, o čemu smo prethodno raspravljali.

No valja spomenuti i primjer dobre prakse u jednoj školi u kojoj je GOO uveden nakon provedenih izbora za predsjednika razreda. Kako tu važnu temu učiteljica nije željela izostaviti iz GOO-a, za učenje o izborima iskoristila je razredni izlet:

*Ja sam, recimo, to iskoristila kad smo išli na izlet. Učenici su trebali odlučit' kud bi išli. Trebali smo odlučiti koji učenici će obići turističke agencije. Onda su iz razreda, prema tim napucima, izabrali dvije učenice koje su ih informirale o cijenama, koje su pregovarale malo s turističkim agencijama, i tako... Evo, to smo radili, kad nisam već (stigla) za razredno rukovodstvo. Međutim, prije ja nisam tak' radila, ja sam dosad izabirala predsjednika tak' da su anonimno učenici glasali za jednog učenika u razredu. Nisam baš, ono, išla po tim obrascima koje smo dobili, a sad kad sam izabirala dvoje učenika koji će se potruditi prikupiti ponude i kad sam se držala tog protokola, stvarno su mi isplivale dvije najbolje učenice, onak, verbalno najjače, a recimo za predsjednika razreda mi se znalo dogodit', s obzirom da nisam radila po tom protokolu, da izaberu, onak', nekoga 'ko je zabavan i dobar u nekim drugim stvarima, al' recimo možda nije toliko odgovoran. Za tu poziciju u razredu bi trebao bit' netko odgovoran i savjestan. Tu sam ja vidjela da je ovako bolje, raditi po tom principu iz GOO-a, jer prije nisam na takav način (provodila izbor) predsjednika. (učiteljica u srednjoj školi)*

#### **4.2.12.4. Promjene pod utjecajem građanskog odgoja i obrazovanja na razini škole**

Mišljenje učitelja o promjenama do kojih je došlo u školi pod utjecajem GOO-a ispitivano je instrumentom koji obuhvaća 19 tvrdnji. Od ispitanika se tražilo da za svaku tvrdnju na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo se ne slažem“ do 5 = „u potpunosti se slažem“) odrede u kojoj se mjeri slažu odnosno ne slažu s njom. Taj je instrument primijenjen i u ispitivanju učenika 7. i 8. razreda osnovne škole te 2. razreda srednje škole, s tom razlikom da su te dvije dobne skupine učenika odgovarale na dvije tvrdnje više.

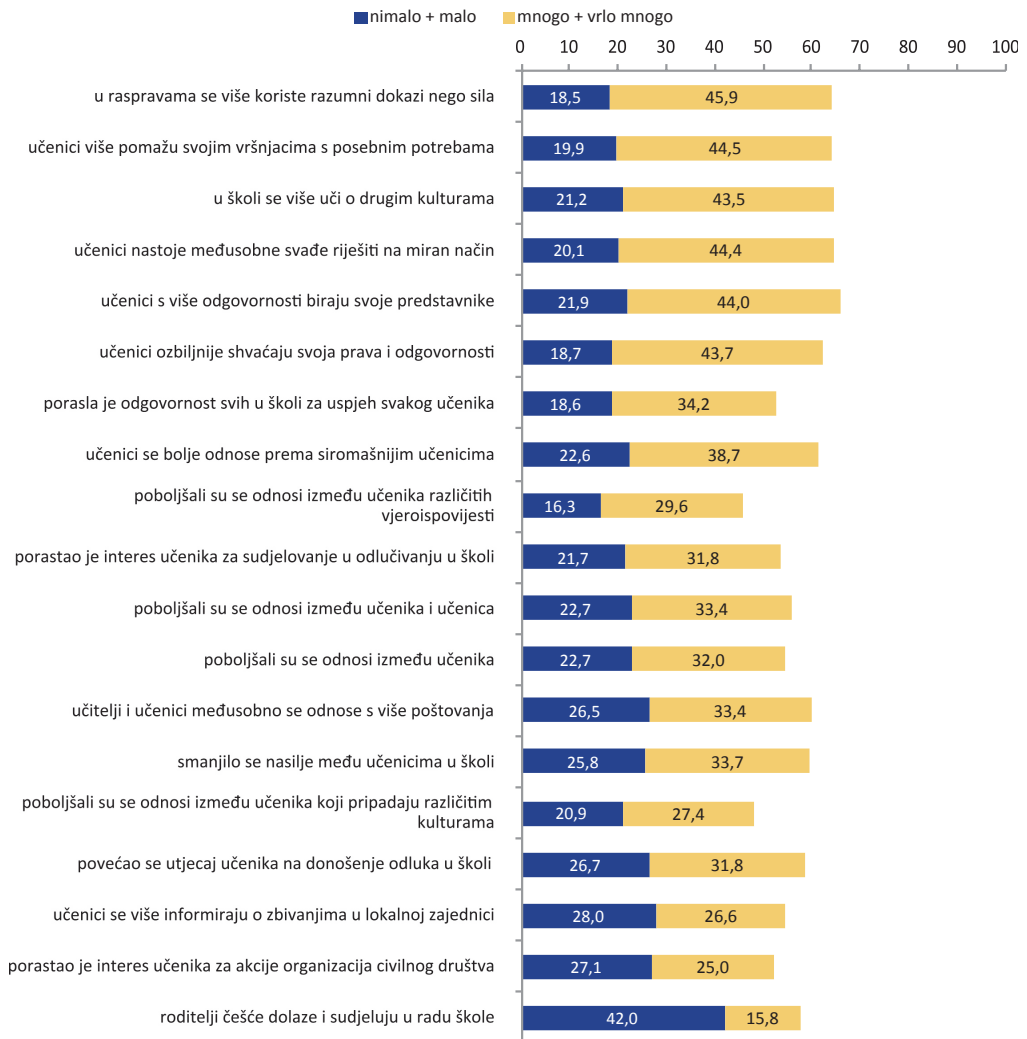
Dobiveni podaci, slično kao kod učenika, nisu demotivirajući. Uvođenje GOO-a ipak je pokrenulo važne demokratske promjene u životu i radu škole unatoč ozbiljnim nedostacima pripremnih seminara, nemotiviranosti ili ravnodušnosti mnogih učitelja za provedbu KGOO-a te niske razine ostvarenosti mnogih važnih ishoda funkcionalne i strukturalne dimenzije Kurikuluma.

Svih 20 tvrdnji u prosjeku se nalazi oko sredine skale, pri čemu ih je 17 na pozitivnom, a 3 na negativnom dijelu. Ispitanici procjenjuju da je uvođenjem GOO-a najveći pomak postignut u području komunikacije i odnosa u školi. Prema njihovu mišljenju, nakon godine dana provedbe KGOO-a u raspravama se više koriste razumni dokazi nego sila ( $M = 3,24$ ;  $SD = 0,905$ ), učenici više pomažu vršnjacima s posebnim potrebama ( $M = 3,21$ ;  $SD = 0,935$ ) i međusobne svađe češće nastoje riješiti na miran način ( $M = 3,21$ ;  $SD = 0,894$ ). Osim toga, u školi se više uči o drugim kulturama ( $M = 3,21$ ;  $SD = 0,942$ ), a učenici s više odgovornosti pristupaju izboru svojih predstavnika ( $M = 3,20$ ;  $SD = 0,943$ ) i ozbiljnije shvaćaju svoja prava i odgovornosti ( $M = 3,20$ ;  $SD = 0,888$ ). Od tri tvrdnje koje su smještene na negativnom dijelu skale, dvije se nalaze tik do sredine. Riječ je o tome da GOO nije utjecao na povećanje interesa učenika za informiranjem o zbivanjima u lokalnoj zajednici ( $M = 2,92$ ;  $SD = 0,904$ ) i za sudjelovanjem u akcijama civilnog društva ( $M = 2,92$ ;  $SD = 0,879$ ), a najslabiji je rezultat polučio u privlačenju roditelja da sudjeluju u radu škole ( $M = 2,66$ ;  $SD = 0,843$ ).

Konkretno (slika 89.), oko 45% učitelja slaže se ili u potpunosti slaže da je, kao rezultat provedbe KGOO-a, u njihovim školama došlo do sljedećih promjena: u raspravama se više koriste razumni dokazi nego sila, učenici više pomažu vršnjacima s posebnim potrebama, češće nastoje međusobne svađe riješiti na miran način, s više odgovornosti biraju predsjednika razreda i predstavnika razreda u vijeću učenika i ozbiljnije shvaćaju svoja prava i odgovornosti, a u školi se i više uči o drugim kulturama.

Nadalje, oko trećine ih se također složilo da je provedba KGOO-a polučila dodatnih sedam pozitivnih ishoda: učenici se bolje odnose prema učenicima koji dolaze iz siromašnijih obitelji, poboljšali su se odnosi između učenica i učenika, porastao je interes učenika za sudjelovanjem u odlučivanju, ali i odgovornost svih u školi za uspjeh svakog učenika. Također, smanjilo se nasilje među učenicima, učitelji i učenici međusobno se odnose s više poštovanja, općenito su se poboljšali odnosi između učenika i povećao se utjecaj učenika na donošenje odluka u školi. U skupinu pozitivnih ishoda može se ubrojiti i poboljšanje odnosa između učenika koji pripadaju različitim religijama i, donekle, među onima koji pripadaju različitim kulturama. Da je u njihovim školama došlo do poboljšanja odnosa između učenika različitih vjeroispovijesti i kultura, složilo se manje od trećine ispitanika.

**Slika 89. Promjene do kojih je došlo na razini škole kao rezultat provedbe KGOO-a (%)**



Sljedeći komentari učitelja iz grupnih intervjua provedenih krajem drugog polugodišta potvrđuju pozitivne promjene kod učenika:

*Počeli su više razmišljati. Na primjer, kada smo radili teme o jednakosti spolova, diskriminaciji i te teme, malo su postali (...) obazriviji jedni prema drugima. Primijetio sam u razredu (kako se na hodniku ponašaju, to ne znam) kao da su se malo senzibilizirali po tom pitanju. (učitelj u srednjoj školi)*

*Pa vjerujem da građanski ima puno potencijala. Kad pogledam samo naše vijeće učenika koje je sad puno aktivnije. Drugačiji su odnosi među nastavnicima, između nastavnika i učenika, znači više se nekako pita učenike za njihovo mišljenje. (djelatnica stručne službe u osnovnoj školi)*

*Da, vide se promjene. (Za) bilo koju akciju što se radi u školi ili ideju koja se pokrene, oni su uvijek zainteresirani, oni ne preokreću očima kao u nekim razredima, što se može vidjeti, nego odmah onak', hoće sudjelovat' u tome i bit' prvi i najbolji. (učiteljica u srednjoj školi)*

*Djeca se jako osjećaju ponosna (...) da mogu nešto sami (...) odlučiti i nešto sami učiniti. I kad vide svrhu neke njihove aktivnosti, onda ih to jako, jako ih ispunjava zadovoljstvom. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

*Mislim da se to osjeti i u spremnosti na uključenost. Motiviraniji su, odnosno, spremniji su uključivati se u nekakve aktivnosti (...), akcije i tak' slično nego prije, jer postaju svjesniji samih sebe i svojih prava. Mislim da je to možda put prema tim odgovornostima. (djelatnica stručne službe u osnovnoj školi)*

*Ja sam u mom razredu primijetila da su djeca postala otvorenija u komunikaciji i da jako vole kad se neka tema podijeli s njima i da oni (...) vrlo rado (...), bilo da se radi o pravdi, o nepravdi, o siromašnima, o tim nekim temama, (koje su) (...) naizgled (...) možda i ozbiljne za djecu, al' oni vrlo vole o tome razgovarati i ja sam velike pozitivne pomake uočila baš kod djece koja su dosad bila, onako, možda malo i stisnuta i sramežljiva, da su sad na tim satovima SR-a, kada radimo građanski odgoj, da su se oslobodili, da pričaju pa čak i (...) s roditeljima. Roditelji ponekad imaju osjećaj da djeca o nekim stvarima kod kuće ne govore, a u školi su nekako otvoreniji. Dakle, odgovara im ta klima, rasprava, iznošenje mišljenja i, nekako, oslobodili su se u smislu da se ne boje reći svoje mišljenje. (Rekli smo) da nijedno mišljenje nije loše ili krivo, (pa) su tu opušteni. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

Za razliku od poboljšanja odnosa između učenika te između učenika i učitelja, provedba KGOO-a uglavnom nije dovela do znatnijeg povećanja interesa učenika za zbivanja u lokalnoj zajednici ni za akcije organizacija civilnog društva, a najmanje se uspjelo uključiti roditelje u rad i život škole.

U Kurikulumu je više puta naglašeno da su suradnja i partnerstvo s roditeljima i drugim lokalnim akterima odgoja i obrazovanja nužni za kvalitetnu provedbu GOO-a. Na taj način škola vanjskim čimbenicima demokratskog razvoja otvara prostor za preuzimanje dijela prava i odgovornosti u pripremi djece i mladih za aktivno građanstvo, a učenicima omogućuje odgovarajuće učenje iz različitih izvora. Nažalost, više od dvije petine ispitanika ne misli da su se u području suradnje s roditeljima postigli ikakvi značajniji pomaci, a više od jedne četvrtine ih ne misli da je porastao interes učenika za akcije organizacija civilnog društva niti da se učenici više informiraju o zbivanjima u zajednici. Ti podaci nisu iznenađujući ima li se na umu da tijekom školske godine otprilike tri petine učitelja nisu organizirali izvanučioničku ili terensku nastavu, da ih polovica nije svojim učenicima omogućila učenje građanstva kroz društveno koristan rad i da svaki treći nije od



svojih učenika tražio provođenje istraživačkih projekata. Upravo se kroz takve aktivnosti kod učenika postupno razvija interes za zajednicu i rad organizacija civilnog društva.

Važno je osvrnuti se i na odgovore učitelja o sudjelovanju učenika u odlučivanju i njihovu utjecaju na odluke koje se donose u školi. Više od dvije petine učitelja smatra da učenici ozbiljnije shvaćaju svoja prava i odgovornosti, oko trećine ih je potvrdilo da je porastao interes učenika za sudjelovanjem u odlučivanju, a nešto manji broj ih misli i da se povećao utjecaj učenika na donošenje odluka u školi. Usporedbe radi, manje od petine ih se ne slaže da učenici ozbiljnije shvaćaju svoja prava i odgovornosti, oko petine ne misli da učenici više sudjeluju u odlučivanju, a četvrtina ih ne vidi da je porastao utjecaj učenika na odluke u školi. Dvije potonje komponente nisu samo međusobno povezane nego su važne i za ozbiljniji pristup pravima i odgovornostima pojedinca uopće. To osobito važi za starije učenike koji počinju sve više kritički promatrati stvarnost pa se povećanje interesa za sudjelovanjem u odlučivanju kod njih može očekivati samo ako se njihove odluke uzimaju u obzir i ako imaju stvaran učinak na život i rad škole. Ta sprega ima povoljan učinak na odgovornost koja tada proizlazi iz emancipacije, a ne podčinjavanja učenika.

Naime, ako je učeničko sudjelovanje u odlučivanju samo predstava, moguće je da ih GOO dovede do ozbiljnijeg shvaćanja svojih prava i odgovornosti, a da istovremeno ne potakne njihov interes za sudjelovanjem u odlučivanju. U tom se slučaju potencijali GOO-a zlorabe i ono postaje samo još jedan instrument discipliniranja učenika. Ovim je istraživanjem potvrđeno da su u provedbi KGOO-a ishodi koji se odnose na razumijevanje uloge građanina u demokraciji i funkcioniranje demokratske vlasti, a koji prema Kurikulumu uključuju rasprave o pravima i odgovornostima učenika kao građanina demokratske zajednice, najmanje ostvareni. Postavlja se stoga pitanje koja to prava i odgovornosti, prema iskazima učitelja, kao rezultat nastave GOO-a učenici ozbiljnije shvaćaju, ako se to ne odražava na njihovo sudjelovanje u odlučivanju i ako to sudjelovanje ne vodi priznanju njihova glasa?

Slično pitanje nameće se i kod rezultata o promjenama u (inter)kulturnoj komponenti. Više od dvije petine učitelja potvrdilo je da su zahvaljujući GOO-u učenici počeli više učiti o drugim kulturama. Istovremeno ih je tek nešto više od četvrtine navelo da je GOO utjecao na poboljšanje odnosa između učenika koji pripadaju različitim kulturama, odnosno vjeroispovijestima.

Naprijed je rečeno da su se učitelji iz „AZOO škola“ i „MMH škola“ statistički značajno razlikovali po iskustvu u GOO-u prije eksperimentalne provedbe GOO-a, da priprema za provedbu KGOO-a nije bila jedinstvena i da je, zbog toga, vrlo mali broj učitelja iz „MMH škola“ sudjelovao u pripremnim seminarima. Slijedom toga, zanimljivo je vidjeti razlikuju li se djelatnici te dvije skupine škola u svojim procjenama promjena do kojih je došlo pod utjecajem provedbe Kurikuluma. Podaci u tablici 27. potvrđuju razlike u 15 od 19 tvrdnji, pri čemu su ispitanici iz „MMH škola“ iskazali pozitivnije stavove o utjecaju provedbe KGOO-a na promjene u njihovim školama.

**Tablica 27.**

**Razlike između „AZOO škola“ i „MMH škola“ u procjeni promjena potaknutih provedbom KGOO-a**

Tvrdnje	Projekt	Prosječna vrijednost (M)	Standardna devijacija (SD)	T-omjer
Učenici ozbiljnije shvaćaju svoja prava i odgovornosti.	MMH-IPA	3,51	0,740	t = 5,25; p < 0,05
	AZOO	2,99	1,002	
Učitelji i učenici međusobno se odnose s više poštovanja.	MMH	3,26	0,770	t = 4,13; p < 0,05
	AZOO	2,87	0,984	
Poboljšali su se odnosi između učenika.	MMH – IPA	3,30	0,724	t = 4,50; p < 0,05
	AZOO	2,89	0,944	

nastavak tablice na sljedećoj stranici ->

Tvrđnje	Projekt	Prosječna vrijednost (M)	Standardna devijacija (SD)	T-omjer
Roditelji češće dolaze i sudjeluju u radu škole.	MMH – IPA	2,70	0,756	-
	AZOO	2,64	0,895	
Porastao je interes učenika za sudjelovanje u odlučivanju u školi.	MMH – IPA	3,25	0,753	t = 2,90; p < 0,05
	AZOO	2,98	0,903	
Povećao se utjecaj učenika na donošenje odluka u školi.	MMH – IPA	3,17	0,790	t = 2,75; p < 0,05
	AZOO	2,89	0,951	
Učenici s više odgovornosti biraju svoje predstavnike.	MMH – IPA	3,35	0,809	t = 2,52; p < 0,05
	AZOO	3,10	1,053	
Poboljšali su se odnosi između učenika i učenica.	MMH – IPA	3,32	0,779	t = 4,34; p < 0,05
	AZOO	2,90	0,915	
Smanjilo se nasilje među učenicima u školi.	MMH – IPA	3,32	0,800	t = 5,11; p < 0,05
	AZOO	2,82	0,931	
Učenici više pomažu svojim vršnjacima koji imaju posebne potrebe.	MMH – IPA	3,39	0,831	t = 2,79; p < 0,05
	AZOO	3,10	0,983	
U školi se više uči o drugim kulturama.	MMH – IPA	3,43	0,853	t = 3,43; p < 0,05
	AZOO	3,07	0,973	
Učenici se bolje odnose prema siromašnijim učenicima.	MMH – IPA	3,33	0,856	t = 3,31; p < 0,05
	AZOO	3,00	0,937	
Učenici se više informiraju o zbivanjima u lokalnoj zajednici.	MMH – IPA	3,14	0,848	t = 3,65; p < 0,05
	AZOO	2,78	0,912	
Porastao je interes učenika za akcije organizacija civilnog društva.	MMH – IPA	3,07	0,842	t = 2,55; p < 0,05
	AZOO	2,82	0,890	
Poboljšali su se odnosi između učenika koji pripadaju različitim kulturama.	MMH – IPA	3,19	0,743	t = 3,33; p < 0,05
	AZOO	2,88	0,876	
Poboljšali su se odnosi između učenika različite vjeroispovijesti.	MMH – IPA	3,22	0,657	t = 2,36; p < 0,05
	AZOO	3,01	0,878	
Učenici nastoje međusobne svađe riješiti na miran način.	MMH – IPA	3,39	0,803	t = 3,05; p < 0,05
	AZOO	3,09	0,932	
U raspravama se više koriste razumni dokazi nego sila.	MMH – IPA	3,43	0,798	t = 3,11; p < 0,05
	AZOO	3,12	0,950	
Porasla je odgovornost svih u školi za uspjeh svakog pojedinog učenika.	MMH – IPA	3,30	0,820	t = 2,84; p < 0,05
	AZOO	3,02	0,915	

Statistički značajne razlike u procjenama promjena za 10 od 19 tvrdnji utvrđene su i između ispitanika iz osnovnih i srednjih škola u korist osnovnih škola. Procjene učitelja iz osnovnih škola povoljnije su kad je riječ o odgovornijem odnosu učenika prema izboru svojih predstavnika, češćem korištenju argumenata u raspravama, boljem odnosu učenika prema drugim učenicima s posebnim potrebama, porastu interesa za sudjelovanjem u odlučivanju i povećanju uzajamnog poštovanja između učenika i učitelja.

Faktorskom analizom odgovora učitelja na pitanje o promjenama u školi pod utjecajem GOO-a izlučen je jedan zajednički faktor koji objašnjava 66,2% ukupne varijance. Faktorska opterećenja za svaku tvrdnju relativno su visoka. Najveće ima korištenje dokaza, a ne sile u raspravama (0,87), dok najmanje ima uključivanje roditelja u aktivnosti škole (0,70). Drugim riječima, učitelji su načelno prepoznali brojne pozitivne promjene u školi kao jedinstven doprinos GOO-a.

#### 4.2.13. Prepreke uvođenju Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u škole

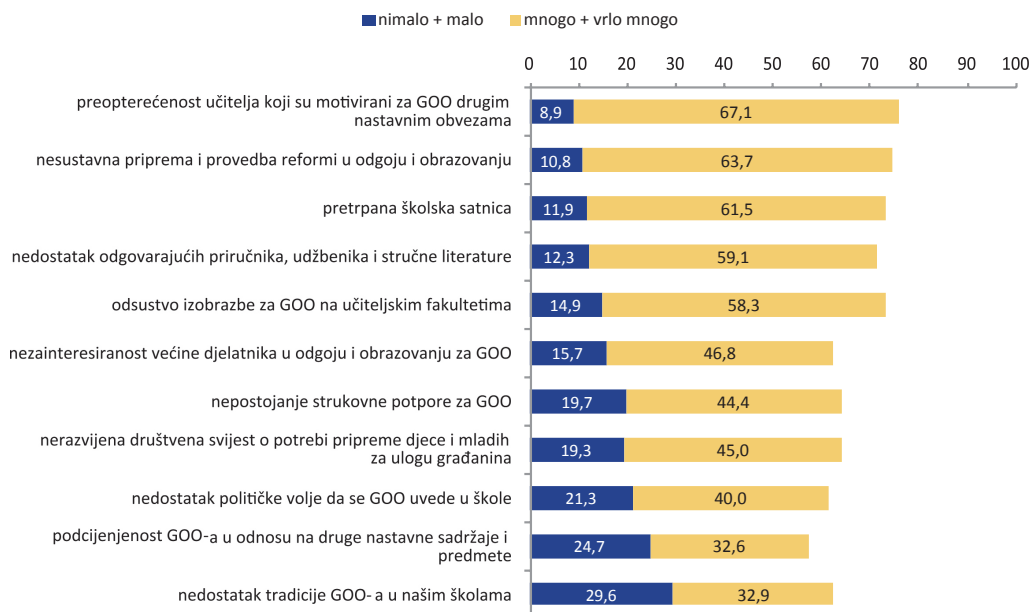
U uvodu smo naveli da je donošenjem Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava 1998. godine osnovnim školama omogućeno uvođenje tog područja kao međupredmetne teme, izvannastavne aktivnosti ili izbornog predmeta, ovisno o interesima njezinih aktera i stručnoj pripremi učitelja. Od početka 2000. godine, a osobito nakon donošenja NOK-a 2010., zakonima i drugim propisima utvrđena je obveza škola u promicanju ljudskih prava i aktivnoga građanstva. Istovremeno je školama ostavljena sloboda u određivanju načina na koji će to provesti. Posljedica toga bila je da su se u nekim školama ta područja uvela kao izvannastavna aktivnost i/ili kao dio pojedinih predmeta, odnosno sata razrednika, u nekima je GOO postao izborni predmet, a u nekima je učenje o demokraciji, ljudskim pravima i građanstvu zanemareno. Nepripremljenost učenika za aktivno i odgovorno građanstvo kao bitnu pretpostavku demokratskog razvoja Hrvatske potvrdio je niz novijih domaćih istraživanja (vidi poglavlje 1.2.2.), pa se s pravom postavlja pitanje uzroka stalnih odgoda primjerene provedbe GOO-a u osnovnim i srednjim školama.

Kako bi se istražili stavovi učitelja o preprekama uvođenja GOO-a, u završnom je ispitivanju konstruiran poseban instrument s 11 čestica i jednim pitanjem otvorena tipa. Instrumentom je obuhvaćen niz društvenih, političkih, pedagoških i kulturoloških čimbenika koji mogu usporiti ili zapriječiti uvođenje GOO-a u škole ili, nakon uvođenja, dovesti u pitanje njegovu kvalitetnu provedbu. Ispitanici su odgovore bilježili na peterostupanjskoj skali (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“), ovisno o tome u kojoj su mjeri pojedini čimbenik vidjeli kao smetnju GOO-u.

Prema rezultatima, glavne prepreke uvođenju GOO-a u škole systemske su naravi. U prosjeku, u prvom je redu riječ o preopterećenosti učitelja koji su motivirani za GOO drugim nastavnim obvezama ( $M = 3,83$ ;  $SD = 0,980$ ), nesustavnoj pripremi i provedbi reformi odgoja i obrazovanja ( $M = 3,73$ ;  $SD = 1,004$ ), pretrpanoj školskoj satnici koja ne ostavlja slobodnog vremena ni učenicima ( $M = 3,70$ ;  $SD = 1,035$ ), nedostatku odgovarajućih udžbenika i priručnika ( $M = 3,67$ ;  $SD = 1,064$ ) i odsustvu izobrazbe za GOO na učiteljskim fakultetima ( $M = 3,61$ ;  $SD = 1,095$ ). Istovremeno su učitelji najmanje skloni prepreke pripisati podcijenjenosti GOO-a u odnosu na druge nastavne sadržaje i predmete ( $M = 3,06$ ;  $SD = 1,041$ ) te nedostatku tradicije GOO-a u našim školama ( $M = 2,96$ ;  $SD = 1,083$ ).

Više od dvije trećine ispitanika smatra da se učitelji koji su motivirani za GOO ne mogu posvetiti tom području zbog preopterećenosti drugim nastavnim obvezama. Neznatno manji broj ih smatra da ključne probleme treba tražiti u nesustavnoj pripremi i provedbi reformi odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, pretrpanoj školskoj satnici, nedostatku odgovarajućih priručnika, udžbenika i stručne literature i odsustvu odgovarajućih programa pripreme na učiteljskim fakultetima (slika 90.).

**Slika 90. Stupanj u kojemu određeni čimbenici priječe uvođenje GOO-a u škole (%)**



Otprilike dvije petine učitelja drži da je zanemarivanje uvođenja GOO-a u škole u velikoj mjeri posljedica nezainteresiranosti većine odgojno-obrazovnih djelatnika za to područje, nerazvijene društvene svijesti o potrebi pripreme djece i mladih za ulogu građanina, nedostatka potpore učiteljske struke GOO-u (udruženja ili aktivni učitelja GOO-a na lokalnoj i nacionalnoj razini), ali i nedostatka političke volje da se GOO uvede u škole.

Nadalje, svaki treći misli da je problem u nedostatku tradicije GOO-a u školama ili u podcijenjenom položaju GOO-a u odnosu na druge nastavne predmete, a nekoliko ih je spomenulo nedostatak financijske potpore i opću „slabost“ društveno-političkog konteksta.

U grupnim su intervjuima učitelji dodatno pojasnili neke od navedenih prepreka. Sljedećim komentarom naglašen je problem nedostatka političke volje:

*Mislim da nije bilo političke volje, otkad je osnovana hrvatska država, da se građanski odgoj uvede u škole, kroz sve ove godine. I zato danas imamo odrasle ljude koji nisu motivirani niti za sudjelovanje u vlasti i politici niti u društvenoj zajednici. Jako malo volontera imamo. Mislim da je upravo taj negativan odnos prema građanskom odgoju uvjetovao sad jedan otpor, je l', kad se to sad hoće na, možda, jedan brži način uvesti. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

Sljedeći komentari pojašnjavaju problem preopterećenosti učitelja:

*Pa nastavnici su sigurno preopterećeni. I sad kad mi gledamo ovu školsku godinu, sad smo mi počeli raditi eksperimentalno (GOO) plus zdravstveni odgoj i plus, dakle, sadržaji našega predmeta, gdje se isto moramo obučavati i baviti novim metodama, oblicima i strategijama (pa) nekad dolazimo u koliziju, bar ja. I unutar nastavnih jedinica i sadržaja (su) preklapanja, kad ja moram donijeti odluku koji bi sad tu ishod bolje odgovarao...Ima dosta problema u tim, ustvari, odlukama (...). Stalno imam osjećaj da sam u nekakvoj vremenskoj stisci i više puta mi se dogodilo da upravo zbog sadržaja (građanskoga) možda ne izvedem dobro sadržaje (svoga) predmeta.  
(učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Otkud meni prostora? Ja se borim sa svojim gradivom, borim, doslovno se borim da ga ulovim, da još dobijem neka 3-4 sata da (to) odradim, jer mi idu učenici na državnu maturu. Imam određene ishode koje moram zadovoljiti. Ovo je čisto odgojna komponenta koju ja tak doživljavam i kroz građanske vrijednosti ju pokušavam svojim učenicima ponuditi. To je maksimum koji ja mogu dati, stvarno. Građansko znanje, razumijevanje, za mene je u dobrom dijelu tih ishoda komplicirana stvar.  
(učiteljica u srednjoj školi)*

Jedan sugovornik osvrnuo se i na problem nedostatka udžbenika i odgovarajuće stručne literature za učitelje u području GOO-a:

*Malo je bez veze kad dobite tablicu s ishodima i, onda, profesori koji predaju nekakve društveno-humanističke predmete, pa ajde, ali neki profesor koji predaje matematiku i koji je, ne znam kad, slušao nešto vezano uz, ne znam, razvojnu i direktnu demokraciju, onda on mora pojašnjavat' učenicima takve stvari i krenut' od ishoda, a zapravo (ga) ostaviti u nekakvom zrakopraznom prostoru, da on nema materijala koji može koristit' na nastavi, a traženje materijala pogodnih za nekakve različite učenike po pitanju sposobnosti, dobi, afiniteta užasno puno vremena iziskuje i ne može se naći. Općenito užasno puno vremena odlazi na to da se pronađu adekvatni materijali za nastavu. Materijali za nastavu građanskog odgoja ne postoje. Mislim da bi pomogli udžbenici.  
(učitelj u srednjoj školi)*

#### 4.2.14. Prijedlozi za unapređenje kvalitete Kurikuluma i nastave građanskog odgoja i obrazovanja

Na kraju završnog ispitivanja učiteljima je postavljeno pitanje o tome što treba učiniti kako bi se osiguralo uvođenje KGOO-a i unaprijedila kvaliteta njegove provedbe. Ponuđeno je 15 prijedloga s priloženom peterostupanjskom skalom procjene (od 1 = „nimalo“ do 5 = „vrlo mnogo“), a od ispitanika se tražilo da izraze koliko je svaki od prijedloga njima osobno prihvatljiv. Najveći broj prijedloga odnosio se na prilagodbu odgojno-obrazovnog sustava ciljevima, vrijednostima i praksama učenja za građanstvo, uključujući poboljšanje materijalnih uvjeta škole i njezinih djelatnika.

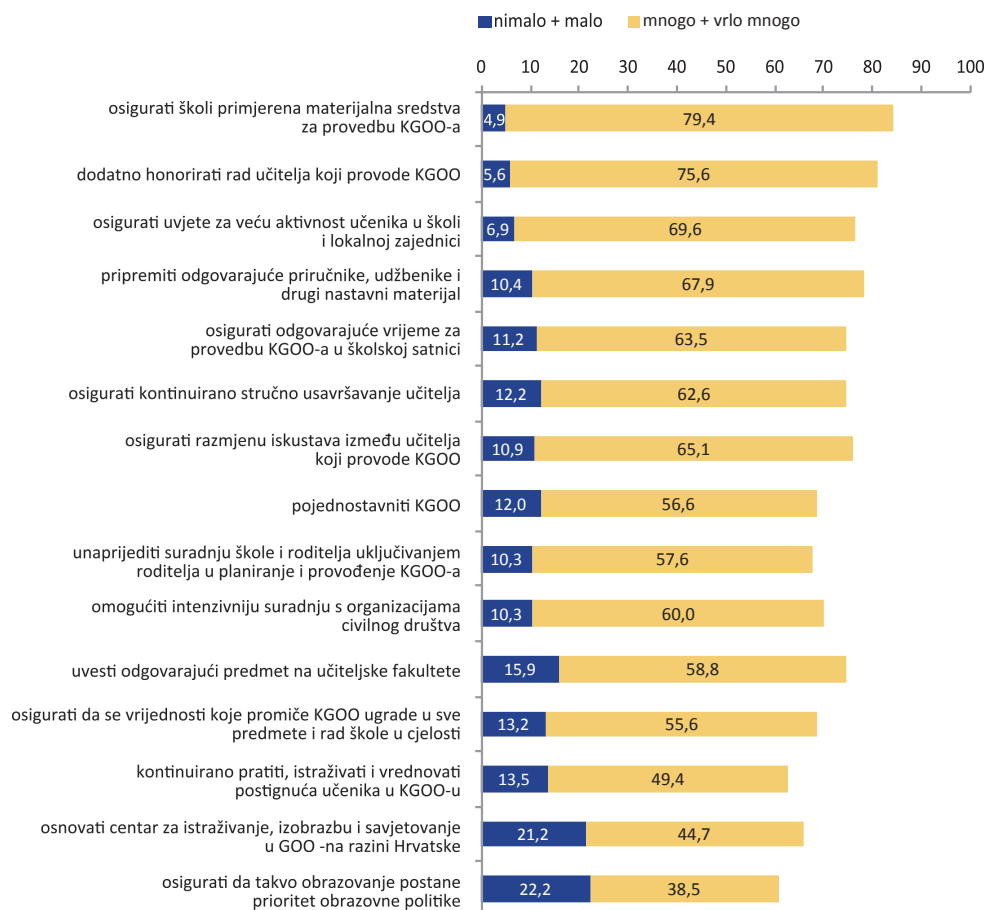
Zanimljivo je da su učitelji podržali svih 15 prijedloga. Prednost su dali osiguranju materijalnih sredstava za provedbu GOO-a ( $M = 4,16$ ;  $SD = 0,921$ ) i dodatnom honoriranju rada učitelja koji provode GOO ( $M = 4,09$ ;  $SD = 0,977$ ), no gotovo jednako podržavaju i osiguranje uvjeta za veću aktivnost učenika u školi i lokalnoj zajednici ( $M = 3,89$ ;  $SD = 0,930$ ). Potonje ide u prilog ideji učenika kao angažiranoga građanina, koja se snažno zagovara i u KGOO-u.

Nakon zahtjeva za većim uključivanjem učenika slijedi niz prijedloga koji se odnose na pripremu izvora za učenje i usavršavanje učitelja te na suradnju škole s izvanškolskim akterima odgoja i obrazovanja. Ispitanici drže da je za unapređenje kvalitete provedbe KGOO-a prijeko potrebno pripremiti odgovarajuće udžbenike, priručnike i drugi nastavni materijal ( $M = 3,83$ ;  $SD = 1,041$ ), osigurati vrijeme potrebno za GOO u školskoj satnici ( $M = 3,71$ ;  $SD = 1,021$ ), kontinuirano stručno usavršavati učitelje ( $M = 3,69$ ;  $SD = 1,043$ ) i osigurati uvjete za razmjenu iskustava među učiteljima koji provode GOO ( $M = 3,68$ ;  $SD = 1,012$ ). U prosjeku se gotovo podjednako zalažu i za pojednostavljivanje KGOO-a ( $M = 3,63$ ;  $SD = 1,031$ ), unapređenje suradnje škole i roditelja ( $M = 3,61$ ;  $SD = 0,969$ ), škole i civilnog društva ( $M = 3,61$ ;  $SD = 0,901$ ) te za uvođenje odgovarajućeg predmeta na učiteljske fakultete ( $M = 3,57$ ;  $SD = 1,126$ ). Posljednja četiri mjesta zauzimaju prijedlozi kojima se osiguravaju strukturalne i institucionalne pretpostavke kvalitetne provedbe GOO-a. Prijedlog da takvo obrazovanje postane prioritetom odgojno-obrazovne politike u prosjeku je smatran najmanje važnim.

Konkretnije, uvođenje KGOO-a u škole i unapređenje kvalitete njegove provedbe otprilike je za osam od deset ispitanika snažno povezano s izdvajanjem odgovarajućih proračunskih sredstava i s dodatnim honoriranjem rada učitelja koji provode GOO (slika 91.). Oko dvije trećine ih drži potrebnim osigurati uvjete za veću aktivnost učenika, pripremiti odgovarajuća nastavna sredstva, omogućiti razmjenu iskustava među učiteljima koji provode GOO, osigurati vrijeme potrebno za provedbu GOO-a u ionako pretrpanoj školskoj satnici te uspostaviti sustav kontinuiranog stručnog usavršavanja učitelja u GOO-u. Nešto manji broj misli da je potrebno intenzivirati suradnju s organizacijama civilnog društva, uvesti odgovarajući predmet na učiteljske fakultete, više uključiti roditelje u planiranje i provedbu GOO-a te osigurati da se vrijednosti koje promiče GOO ugrade u sve predmete i rad škole u cijelosti.

**Slika 91.**

**Prijedlozi za osiguranje uvođenja KGOO-a u škole i unapređenje kvalitete njegove provedbe (%)**



S druge strane, ideja da se uvođenje KGOO-a i unapređenje kvalitete njegove provedbe može osigurati na način da takvo obrazovanje postane prioritet odgojno-obrazovne politike, nije naišla na veću podršku. S tim se prijedlogom „mnogo“ i „vrlo mnogo“ složilo tek nešto više od trećine ispitanika.

Za daljnji rad na KGOO-u vrlo je važan podatak da više od polovice učitelja vidi unapređenje Kurikuluma i njegove provedbe kroz pojednostavljenje njegova sadržaja. Nešto manje ih podržava ideju o uspostavi sustava kontinuiranog praćenja, istraživanja i vrednovanja postignuća učenika u nastavi GOO-a te ideju o osnivanju posebnog istraživačko-obrazovnog centra koji bi imao istraživačku i savjetodavnu ulogu u razvoju GOO-a na razini Hrvatske.

Potpora prijedlozima učitelja osnovnih i srednjih škola vrlo je slična. Statistički značajne razlike, koje su praktički zanemarive, nađene su samo za dvije čestice. Djelatnici osnovnih škola naime češće od svojih srednjoškolskih kolega traže da se KGOO pojednostavni ( $M_{os} = 3,73$ ;  $M_{ss} = 3,42$ ;  $t = 2,64$ ;  $p < 0,01$ ) i da se školama osiguraju primjerena sredstva za njegovu provedbu ( $M_{os} = 4,26$ ;  $M_{ss} = 3,95$ ;  $t = 2,98$ ;  $p < 0,01$ ).

Kako bi se detaljnije istražila učiteljska potpora ponuđenim prijedlozima, odgovori ispitanika podvrgnuti su faktorskoj analizi. Trima faktorskim dimenzijama protumačeno je 61,14% ukupne varijance. Prvu dimenziju određuje pet prijedloga: kontinuirano praćenje, istraživanje i vrednovanje postignuća učenika u GOO-u; GOO kao prioritet odgojno-obrazovne politike; osnivanje nacionalnog centra; ugradnja vrijednosti koje promiče GOO u sve nastavne predmete i rad škole u cijelosti; osiguranje razmjene iskustava među učiteljima. Riječ je o sistemskim pretpostavkama unapređenja GOO-a pa je ta dimenzija nazvana *osiguranje strukturalne potpore*. Drugu dimenziju – *osiguranje programske potpore*, ponajprije određuju prijedlozi vezani za olakšavanje nastave GOO-a, kao što su osiguranje odgovarajuće satnice u školi i pojednostavljenje KGOO-a. U trećoj su dimenziji visoko zastupljena samo dva prijedloga – materijalna opremljenost škole i dodatno honoriranje rada učitelja koji provode GOO, pa je ta dimenzija nazvana *osiguranje materijalne potpore*.

U grupnim intervjuima s učiteljima u svih 12 škola, sudionici su redovito naglašavali potrebu priznavanja njihova rada u GOO-u i pojednostavljenje sadržaja KGOO-a. Glede priznavanja, pokazalo se da većina sudionika svoj angažman u GOO-u shvaća kao dodatni posao koji treba primjereno vrednovati kako bi oni bili motiviraniji za sudjelovanje u provedbi Kurikuluma. Pri tome su najčešće mislili na usklađivanje svojih plaća sa stvarnim radnim opterećenjem, no spominjali su i dodatne bodove radi napredovanja u struci ili neki drugi oblik priznanja. Sljedeći komentari dobro ilustriraju razlike u shvaćanju priznanja kao preduvjeta kvalitetnijeg GOO-a:

*Ne znam, meni je to osnova građanskog društva kao društva. Tako da, ako nešto radiš, da dobiješ primjerenu nadoknadu, kakva god ona bila. Da ti neko kaže hvala... ne znam. To mi je osnova, kažem, građanskog društva. Ja ne mogu svog učenika naučiti da on, ako ima zadaću, a ne napravi ju, ne dobije jedan, ili minus. Pa, prema tome, moram i ja nekako biti (plaćena), kako god se to zvalo. Mislim da je to razlika između građanskog, dobro ustrojenog društva i onog koje nije.*

(učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)

*Naravno, želim da mi se plate prekovremeni satovi i trud i sve, i da to, na neki način, bude (priznato). Sad, hoće to biti prekovremeni satovi, veći koeficijent, ili bilo šta drugo...na neki način da to stvarno bude priznato, jer ulaže se stvarno veliki trud i puno vremena.* (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)

*Ja mislim da bi sadržaj građanskog odgoja trebao dobrim dijelom i nas osvijestiti (...). Činjenica je da mi to moramo odraditi i da mi najveći dio toga odradimo, je l' tako? I ako netko želi da se to odradi, onda to treba biti i plaćeno. To je nekakva normalna logika. Ja sad ne ulazim koliko ili na koji način, ali jako puno je nekakvih vanjskih utjecaja koji su skloni tome: „Idemo sve u školu (...), oni će to odraditi ovako ili onako. Ako hoćete, od osnovnih natječaja do, evo, ovog eksperimentalnog programa. I mislim da je istinita ona jedna tvrdnja: „Tek kad platiš stručne ljude onoliko koliko oni zaslužuju, onda možeš tražiti i očekivati od njih uspješno odrađeni posao.“ Ja osobno kad razmišljam, bojim se da to sve skupa ne ode u svaštarenje, nažalost. Pa, na kraju, nakon dvije godine, što smo radili (...), koji je rezultat... Rezultata nema.*

(učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)

*Pa da mi se priznaju nekakvi dodatni sati ili nešto, jer to razredništvo je sad jako malo plaćeno, a samo se već nekoliko godina uporno dodaje (...). Hrpa poslova, svakakvih. Sad još taj zdravstveni i građanski... Ako to tak ostane da se ne vrednuje ni na koji način, mislim da bude i provedba neozbiljna.* (učiteljica u srednjoj školi)



*U smislu napredovanja, neki ljudi se pripremaju za napredovanja. Čisto da se osmisli da to, da neke bodove nam daju. Mora to imat' neku vrijednost.*

*(učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*(K)ako ide novi pravilnik o napredovanju u zvanja, nije bilo predviđeno, pogotovo za nas stručne suradnike, dosta je teško doć' do (...) određenog broja bodova, pa je moj jedan od prijedloga bio da, recimo, škole koje provode nekakav oblik eksperimentalnog programa, a pogotovo osobe koje su (u nj) uključene, a da je to program koji ima neku veću važnost, da se to boduje nekakvim određenim bodom za stručno usavršavanje. To sam predložila pa, eto, jedan oblik vrednovanja rada u građanskom odgoju.*

*(djelatnik stručne službe u osnovnoj školi)*

*OK, ne morate nam povećati plaće, dajte nam neka druga materijalna prava, na primjer ta slobodna studijska godina (za stručno usavršavanje) ili, ne znam, postoje mogućnosti, postoje načini, ali netko treba tome ozbiljnije pristupiti i početi nešto raditi po tom planu. (učitelj u srednjoj školi)*

*Pa, evo, sad sam se prijavila za jednu stipendiju koju treba odobriti Ministarstvo, pa neka mi odobri (...) kao veliko hvala. (...). Ne znam uopće kako će se to vrijeme, trud, energija moći nadoknaditi ili zapravo nagraditi nekog koji nešto radi po tom pitanju. Mi imamo takve plaće kakve imamo, ali ne znam zašto barem za te škole koje su ušle u program (...) samo Ministarstvo u startu nije smislilo način kako će nagraditi ljude koji će to eksperimentirati i provoditi, čije će rezultate uzeti pa će na temelju tih naših rezultata smišljati što to ide i što ne ide (...). Zašto nam nisu rekli u početku: „Čujte, vi ćete to raditi i bit ćete nagrađeni tako i tako?“ Mislim da nije na nama da biramo i mi nismo u poziciji birati nekakve nagrade, nego zašto to nije Ministarstvo u startu odlučilo kako će honorirati. (učitelj u srednjoj školi)*

*Može to biti vrlo konkretno. Ne moramo dobiti novce, iako mi u godišnjim zaduženjima imamo toliko i toliko sati... Mi radimo, ne preko, ovo je tri puta preko petnaest sati. Nije petnaest sati, to je četrdeset pet sati, pa bih ja, na primjer, one koji predaju mape, kao dokaz da to nešto rade, za svaku mapu jedan dan Lošinja ili nečeg takvoga i da nama tamo netko održi radionice (...). Ne mora biti ljetna sezona, može biti predsezona, postsezona, da nam dadne nekakve radionice kako mi to možemo raditi, konkretne materijale. (učitelj u srednjoj školi)*

Druga skupina prijedloga koja je dominirala u grupnim intervjuima s učiteljima, odnosila se na promjene samoga Kurikuluma. Sugovornici su isticali opsežnost i složenost njegove strukture te tražili da se ona pojednostavi.

Analiza intervjua upućuje na to da je učiteljima najveći problem bilo planiranje nastave GOO-a prema ishodima ili postignućima Kurikuluma. Zbunjivalo ih je što ishodi nisu bili povezani s konkretnim nastavnim sadržajima ili temama i što su određeni prema odgojno-obrazovnim cjelinama, a ne razredima, kao što je uobičajeno u nastavnim planovima i programima. Ti su prigovori u skladu s njihovom niskom ocjenom jasnoće Kurikuluma, o čemu se raspravlja u poglavlju o pedagoškoj primjerenosti Kurikuluma. U skladu s tim, smatrali su da u KGOO-u treba uvesti tematske cjeline po razredima kao referentni okvir za određivanje ishoda, a ne obratno.

Sljedeći iskazi dobro pojašnjavaju taj stav:

*To je sve jako lijepo, divno i krasno, međutim, to je nekada teško provedivo. Ne želim se postaviti u bilo kakvu gotovansku poziciju da mi netko suflira što bih i kako trebao raditi, ali mislim i da su sami stručnjaci koji su se prihvatili tog posla trebali razraditi određene teme i tako nam pokazati modele prema kojima ćemo mi sami djelovati. Znači, razraditi teme (...), neke nastavne jedinice (...) tako da se nama olakša (...) planiranje naših jedinica. (učitelj predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Možda ne bi bilo loše, recimo, kad se rade ti ishodi u Kurikulumu da se možda naprave, onako, kako bi' rekla, sortirani po razredima. Koji su ishodi za 1., za 2., za 3., za 4. razred. Može po ciklusima, ali još, onako, za svaki razred posebno, da bude ljudima lakše, da se vidi točno što bi trebalo biti na kraju prvog razreda, na kraju drugog, trećeg, četvrtog... Također, bilo bi dobro da se uz određeni ishod poveže određena stručna literatura s onog popisa (...). (T)o ljudima može pomoći (...), jer ovako sve moraš ići istraživati sam. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

*(N)ama bi puno pomoglo u razrednoj nastavi da se, recimo, odredi (...) 15 tema kroz sat razrednika i to da znamo što je određeno: 5 tema koje ćemo vezati u hrvatskom jeziku... Da se konkretnije odredi i da na taj način nekako imamo da u početku odmah znamo gdje i koje satove očekivati, jer ovako je teško planirati... Neke sadržaje, neke teme dođu na red u hrvatskom u 9. mjesecu, neke možda u 5. mjesecu, i teško je to onda i pratiti i razmišljat' o tome hoće li to onda biti 35 sati ukupno ili ne. Dakle, možda baš konkretno da znamo teme i da se lakše onda snađemo. (učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi)*

*Što se tiče međupredmetnog uvođenja građanskog odgoja, da bi trebalo baš, dakle, za svaki predmet, obnoviti onda planove i programe i konkretno staviti' za svaki predmet unutra dijelove građanskog odgoja. Znači, da bi trebali svesti građanski odgoj po predmetima, tako da nam baš naši savjetnici konkretno daju upute za svaki predmet kako unutar njega provoditi GOO. (učiteljica u srednjoj školi)*

*Mislim da ga treba strukturirati, pojednostaviti, tim više što sam ja to prezentirala kolegama pedagogima i isto tako i oni, dakle, prvi put su čuli za te sadržaje, smatraju da ga treba pojednostaviti. Dakle, odrediti teme i odrediti ishode, kao što je slično napravljen Kurikulum zdravstvenog odgoja. On je možda negdje prejednostavan, ali ovaj bi isto tako trebali. Ljudi se u prvi trenutak kad (...) čuju i vide KGOO, uplaše. (djelatnica stručne službe u osnovnoj školi)*

Ima li se na umu da su u svojim samoprocjenama poznavanja kurikulumske pristupa nastavi učitelji u prosjeku potvrdili kako poznaju takav pristup, njihovi prijedlozi začuđuju. Oni naime ne govore samo o tome da dio njih dovoljno ne poznaje kurikulumsko planiranje nastave, nego i da traže izmjene Kurikuluma koje su u suprotnosti s njegovom temeljnom idejom. Polazište izrade Kurikuluma bile su kompetencije koje bi građanin demokratskog društva trebao imati kako bi mogao učinkovito ispunjavati tu svoju ulogu. Na temelju toga određeni su ishodi prema funkcionalnoj i strukturalnoj dimenziji i u skladu s pojedinim ciklusima koje je predložio Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.

Očekivalo se da će, ovisno o mogućnostima, interesima učenika i potrebama zajednice, svaki učitelj iz KGOO-a odabrati ishode koje planira ostvariti u određenom razredu, poštujući logiku dimenzija i ciklusa te konzultirajući odgovarajuću literaturu koja se navodi u Kurikulumu. Takav pristup pretpostavlja, osim slobode učitelja u određivanju tema i načina obrade kojima će doći do planiranih ishoda, suradnju i zajedničko planiranje nastave GOO-a po ciklusima na razini škole, kako bi svi predviđeni ishodi bili i ostvareni. Drugim riječima, ako bi se za svaki ishod propisale teme za svaki razred, dovela bi se u pitanje sloboda učitelja u kreiranju sadržaja nastave GOO-a. Time bi se KGOO sveo na nastavni plan i program koji možda uspješnije vodi učitelje u njihovu radu, ali im zasigurno oduzima inicijativu i kreativnost u nastavi.

Osim prijedloga koji se odnose na sadržaj i strukturu Kurikuluma, neki sudionici razgovora zatražili su izradu posebnih udžbenika i drugih materijala za učenje u GOO-u. U pozadini tog zahtjeva isti su razlozi kao i kod zahtjeva za promjenom ishoda, a odnose se na nesprijetnost dijela učitelja da sami kreiraju proces nastave GOO-a. To potvrđuju sljedeći iskazi:

*Priručnici bi dobrodošli koji bi baš slijedili Kurikulum. Mi sad imamo puno tih raznih priručnika, međutim oni su rađeni s nekom drugom svrhom. Nekad se nešto može iskoristiti' a nešto ne, znači, kad bi baš nešto slijedilo Kurikulum, to bi nam olakšalo čisto vremenski, da bude praktičnije, da ne moramo gubit vrijeme i proučavati' priručnike. Evo meni je trebalo par mjeseci dok sam upoznala sve priručnike da znam gdje što mogu naći. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

*Nek' nam dadnu udžbenik, materijale, što i kako da radimo. Ja iz svog predmeta imam sve napisano, samo ga trebam provodit. Tko smo mi sad tu da izmišljamo toplu vodu? (učitelj u srednjoj školi)*

*Neka nam naprave radne bilježnice za učenike. Radne bilježnice za učenike u kojima ćemo mi moći – sad okrenuti četrnaestu stranicu: „Na osnovu ovoga što smo radili, vi to popunite, riješite.“ (učitelj u srednjoj školi)*

Jedan je prijedlog osobito zanimljiv jer se odnosi na pitanje širenja i razmjene učiteljskog iskustva kao pretpostavke kvalitetne provedbe KGOO-a:

*Zašto ne bi sad svi ti učitelji koji su svoja iskustva stavili na papir, mi smo stavili, druge škole su stavile, dajte napravite nekakvu bazu podataka tih na internetu negdje. Da si učitelj sljedeće godine i ja koja već to radim, a i onaj novi može potražiti: „Gle, kak su moji kolege radili sat razrednika! Aha, gle, ovo mi je zgodno“, ili kak su na matematici to upotrijebili, ili kak su... Ajmo to staviti na kup. To ne smije propasti, to se mora negdje kompletirati, sad si neko mora dati truda i to kompletirati i staviti na dostupno mjesto ljudima. To ne smije propasti, jer je tu previše dragocjenog vremena potrošeno. Ja mislim da to negdje mora biti arhivirano i dostupno svim prosvjetarima. Ja bih htjela vidjeti kaj su radili oni u drugim školama. Sigurno je drugi kolega imao druge ideje nego sam imala ja i možda mi je baš super njegova ideja i pomogla bi mi u radu, a nekome moja. To negdje treba skupiti, to bi' ja htjela, da se to sve skupi. (učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi)*

## 4.2.15. Osvrt na rezultate ispitivanja učitelja

### Prethodno iskustvo u GOO-u i njemu srodnim područjima

S obzirom na to da hrvatski odgojno-obrazovni sustav ima zadaću pripremiti djecu i mlade za ulogu građanina, KGOO učiteljima nije trebao biti nešto sasvim novo. Osim toga, jedan od ključnih kriterija u odabiru škola za provedbu Kurikuluma bio je da su one već provodile slične programe.

Međutim, ispitivanje je otkrilo da se prije eksperimentalne provedbe KGOO-a tim područjem bavio manji broj učitelja entuzijasta kojima nije bila osigurana odgovarajuća priprema. Velika većina nije stekla potrebne kompetencije na učiteljskim studijima, dio se naknadno stručno usavršavao, a najviše ih se oslanjalo na mogućnosti samoobrazovanja. Stručno usavršavanje je, bez obzira na to tko ga je organizirao, bilo najčešće okrenuto odgoju i obrazovanju za mir, nenasilje i/ili mirno rješavanje sukoba na račun drugih odgojno-obrazovnih područja, osobito GOO-a. Taj podatak objašnjava zašto su mirovne teme bile dominantne u promatranim školama prije uvođenja KGOO-a, ali i navodi na zaključak da se sredstva namijenjena usavršavanju učitelja nisu racionalno trošila. Priprema učitelja za rad u području mirovnog odgoja i obrazovanja je nužna, no pri tome se ne smiju zanemariti druga područja koja su jednako važna za razvoj učenika kao aktivnih i odgovornih građana.

### Poznavanje i razumijevanje glavnih komponenti KGOO-a

Na početku školske godine vrlo je mali broj učitelja poznao KGOO u cijelosti. Od osam promatranih komponenti, dobro su poznavali samo opće ciljeve i modele provedbe. Na kraju školske godine više od polovice ih je potvrdilo da dobro razumiju polazišta, ciljeve i modele provedbe KGOO-a, a dvije petine isto je navelo za ishode prema komponentama funkcionalne i strukturalne dimenzije te prema odgojno-obrazovnim ciklusima. Podatak da je nekim učiteljima i na kraju školske godine KGOO bio nepoznanica, govorio je o slabostima međupredmetnog pristupa, koji je bio obavezan za sve škole.

### Mišljenja i stavovi o GOO-u i KGOO-u

Učitelji koji su tvrdili da poznaju KGOO, uglavnom su u vezi s njegovom provedbom imali sljedeće stavove:

- Za uvođenje GOO-a u škole postoji valjano opravdanje.
- KGOO zadovoljava važne pedagoške standarde.
- KGOO je inkluzivan.
- KGOO je dobar instrument za pripremu učenika kao aktivnih građana i razvoj škole kao inkluzivne demokratske zajednice.
- KGOO zadovoljava međunarodno prihvaćene kriterije programske evaluacije.

Konkretno, učitelji su u KGOO-u vidjeli potencijal za osiguranje demokratskih promjena na individualnoj i institucionalnoj razini. Većina ih drži da on potiče razvoj ozračja solidarnosti i razvija školu kao demokratsku zajednicu učenja i poučavanja. Nešto manji broj smatra da je KGOO učinkovit instrument za razvoj niza komponenti aktivnoga građanstva, od usvajanja znanja, vještina, vrijednosti i stavova preko sudjelovanja i odgovornog odlučivanja do osjetljivosti na društvenu nepravdu i rada na dobrobiti drugih. Oko polovice također drži da Kurikulum potiče na suradnju, kako među učiteljima u planiranju nastave, tako i između škole i civilnog društva u njezinoj realizaciji, ali i da se njime jača odgovornost svih za demokratski razvoj Hrvatske. Nadalje, po njihovom mišljenju, Kurikulumom se uspjela didaktički operacionalizirati ideja o učeniku kao građaninu više međusobno povezanih i ovisnih zajednica, kao što su škola i lokalna zajednica, hrvatska

država, Europa i svijet. Konačno, za većinu je KGOO relevantan i ostvariv, no manje su optimistični po pitanju njegove održivosti.

### **Zadovoljstvo KGOO-om i prihvaćanje njegovih polazišta i svrhe**

Više od polovice učitelja bilo je zadovoljno i izrazito zadovoljno sadržajem ishoda i nastavnim metodama koje se predlažu u KGOO-u. Oni koji s njima nisu dijelili to mišljenje najčešće su navodili svoju nepripremljenost za provedbu Kurikuluma.

### **Kompetentnost i stručno usavršavanje za provedbu KGOO-a**

Između mišljenja učitelja o tome što znači biti kompetentan za GOO i njihove samoprocjene pripremljenosti za provedbu KGOO-a, velika je razlika. Oko polovice ispitanika svoju je opću kompetentnost za rad u tom području ocijenilo osrednjom, a trećina misli da im potpuno ili u manjoj mjeri nedostaje. Suzdržanost u samoprocjeni kompetentnosti za ostvarenje ishoda političke komponente u skladu je s njihovim drugim stavovima, kao i s rezultatima ispitivanja učenika. Međutim, za razliku od samoprocjene opće kompetentnosti, njihove su samoprocjene posjedovanja specifičnih znanja, vještina i osobina potrebnih za kvalitetnu provedbu GOO-a, relativno visoke.

### **Potreba za usavršavanjem i učinci pripremnih seminara za provedbu KGOO-a**

Velika većina učitelja potvrdila je svoju kompetentnost za rad s učenicima samo u području mira i nenasilja, za razliku od drugih područja integriranih u KGOO za koja nisu bili dostatno pripremljeni. Unatoč tome, većina ih se i dalje želi usavršavati upravo u tom području, dok ih manji broj misli da im je za uspješnu provedbu Kurikuluma potrebno usavršavanje i u drugim komponentama, osobito političkoj i pravnoj. Pri tome drže da bi najveću korist imali od tematskih radionica s teorijskom i praktičnom dimenzijom.

### **Interes za uključivanjem u provedbu KGOO-a**

Učitelji su u najvećem broju bili ravnodušni prema provedbi KGOO-a. Pokazalo se da je motiviranost za provedbu povezana s osjećajem kompetentnosti i prethodnim stručnim usavršavanjem u GOO-u i srodnim područjima te da na nju utječu intrinzični i ekstrinzični čimbenici. Visokomotivirani učitelji osjećaju osobnu odgovornost i za razvoj učenika kao aktivnih građana i za razvoj Hrvatske kao demokratske države te traže načine za unapređenje svojih profesionalnih kompetencija.

### **Izrada i provedba izvedbenog plana i programa GOO-a**

Do kraja školske godine izvedbene su planove i programe za GOO imale sve škole, no njihova izrada nije bila jedinstvena. Najveći broj učitelja izjavio je da su slijedili upute iz pripremnih seminara, što znači da su najprije odredili postignuća učenika, potom teme i metode rada, i na kraju izvore i način vrednovanja. Nešto manji broj naveo je da su taj dokument izradili slijedeći pristup karakterističan za izradu nastavnih planova i programa, što znači da su krenuli od tema. Postignuća učenika uglavnom se nisu graduirala ponajprije zato što za to učitelji nisu bili dostatno pripremljeni.

### **Provedba izvedbenog plana i programa GOO-a**

Analiza provedbe izvedbenog plana i programa GOO-a obuhvatila je obrađene teme, korištene nastavne metode i izvore za učenje te način vrednovanja napretka učenika. Teme su uglavnom obrađivane u sklopu postojećih predmeta, a najzastupljenije su bile ekološke i (inter)kulturene. Pri tome su se kombinirale različite nastavne metode, no najčešće su to bile rasprava među učenicima, pitanja i odgovori te predavanje ili izlaganje učitelja. Nekima od najvažnijih metoda u učenju građanstva koristio se manji broj učitelja. To se u prvom redu odnosi na terensku nastavu,

društveno korisno učenje, pisanje eseja na odgovarajuću temu i analizu zakona i drugih pravnih akata. Trećina učitelja sasvim je zanemarila debatu, dramatizaciju i analizu teksta, a četvrtina učenicima nije dala priliku da istražuju aktualne probleme u zajednici i dogovaraju rješenja. Slični podaci dobiveni su i za izvore učenja i poučavanja. Zbog nedostatka udžbenika za GOO, učitelji su se obično oslanjali na više izvora, no indikativno je da su općenito vrlo malo upotrebljavali nekoliko izvora koji su lako dostupni i zanimljivi učenicima, uključujući odgovarajuće članke iz časopisa za mlade. Istovremeno ih je većina nastavu GOO-a ostvarivala u suradnji s djelatnicima škole i različitim predstavnicima lokalne zajednice. Postignuća učenika rijetko su vrednovana. Izuzetak su učitelji koji su GOO provodili kao izborni predmet.

### **Učinci eksperimentalne provedbe KGOO-a**

Ishodi objedinjeni pod strukturalnom dimenzijom nisu zadovoljavajuće ostvareni. Većina učitelja nastojala je ostvariti samo ishode iz onih komponenti te dimenzije za koje su prethodno bili pripremljeni i koje su otprije ostvarivali u nastavi, kao što su mir i nenasilje te zaštita okoliša. Slično je bilo i s ishodima iz funkcionalne dimenzije, među kojima su dominantno mjesto zauzeli nenasilno rješavanje sukoba i timski rad. Neki su učitelji naveli da su kroz GOO učenici, između ostaloga, postali odgovorniji u donošenju odluka i otvoreniji prema drugim kulturama i religijama. Istovremeno su priznali neuspjeh u objašnjavanju uloge građanina u demokraciji i načina na koje funkcionira demokratska vlast, što je u skladu s rezultatima dobivenim s učenicima. Međutim, kad se odgovori učitelja o ostvarenosti strukturalne i funkcionalne dimenzije KGOO-a promotre zajedno, dolazi se do zaključka da se u nastavi GOO-a propustilo ostvariti više kognitivne nego funkcionalne ishode. Ishodi u komponenti „znanje i razumijevanje“ ostvareni su slabije od ishoda u preostale dvije komponente, osobito u komponenti „vještine i sposobnosti“. U skladu s tim, prethodni zaključak o najslabijim rezultatima u političkoj komponenti stoji ako se pod tim misli samo na znanje i razumijevanje. Kad se tomu dodaju vještine i sposobnosti te vrijednosti i stavovi iz političke komponente, ostvareni rezultati nisu obeshrabrujući.

U prilog tome ide i podatak da je nastava GOO-a u većini odabranih komponenti bila okrenuta učenicima. Većina učitelja tvrdi da učenike potiče na izražavanje vlastitoga mišljenja i da im daje do znanja kako njihovo mišljenje poštuje, što je u skladu s odgovorima učenika. Međutim, većina ih također tvrdi da nastavne teme povezuju sa svakodnevnim životom učenika, o čemu učenici imaju drugačije mišljenje. Slično je nađeno za uključivanje teme učeničkih izbora u nastavu GOO-a.

Konačno, učitelji drže da je, unatoč navedenim nedostacima, provedba KGOO-a dovela do pozitivnih promjena u nizu dimenzija života i rada škole, osobito u pogledu ponašanja učenika i njihovih međusobnih odnosa. Najveći ih broj navodi da se učenici, između ostaloga, više oslanjaju na dokaze nego silu i da sukobe češće rješavaju nenasilnim metodama, da više pomažu svojim vršnjacima s posebnim potrebama, da se bolje odnose prema siromašnijim učenicima i da općenito ozbiljnije shvaćaju svoja prava i odgovornosti. Istovremeno, ni oni ne misle da je GOO pobudio veći interes učenika za sudjelovanjem u odlučivanju niti da je povećao utjecaj učenika na odlučivanje u školi.

### **Prepreke uvođenju KGOO-a u škole**

Najčešće prepreke uvođenju GOO-a u škole učitelji vide u sistemskim nedostacima, među kojima ističu svoju preopterećenost nastavnim obvezama, nesustavnost u provođenju reformi, pretrpanu školsku satnicu, nedostatak odgovarajućih udžbenika i stručne literature te programske manjkavosti učiteljskih studija. Manji broj još, između ostaloga, navodi nezainteresiranost aktera odgoja i obrazovanja za pripremu učenika kao građana, nerazvijenost društvene svijesti o potrebi pripreme mladih za građanstvo i nedostatak političke volje da se GOO obvezno uvede u sve škole.

## Prijedlozi za unapređenje KGOO-a

Velika većina učitelja unapređenje KGOO-a i nastave GOO-a povezuje prije svega s većim izdvajanjima proračunskih sredstava za to područje i dodatnim honoriranjem rada učitelja. Većina ih drži i da je potrebno osigurati uvjete za veću aktivnost učenika, pripremiti odgovarajuća nastavna sredstva te stvoriti uvjete za razmjenu iskustava između učitelja i osigurati im odgovarajuće fakultetsko obrazovanje i kontinuirano stručno usavršavanje. Nadalje, zalažu se za utvrđivanje satnice za nastavu GOO-a, povećanje suradnje s organizacijama civilnog društva, veće uključivanje roditelja u planiranje i provedbu GOO-a te uključivanje vrijednosti koje promiče GOO u sve predmete i rad škole u cijelosti.

## 4.3. RAVNATELJI

---

Sastavni dio praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe KGOO-a bili su i jednosatni polustrukturirani individualni razgovori s ravnateljima osam osnovnih i četiri srednje škole, koji su organizirani na početku i na kraju školske godine. Razgovori su vođeni prema posebno izrađenim predlošcima pitanja s uputama. Na početku školske godine od ravnatelja se željelo saznati, između ostaloga, kako općenito vide ulogu škole i GOO-a u „stvaranju“ aktivnih građana, zbog čega su svoju školu uključili u eksperimentalnu provedbu KGOO-a, jesu li upoznati s ciljevima Kurikuluma i kako planiraju osigurati njegovu kvalitetnu provedbu. Razgovor na kraju školske godine bio je više usmjeren na samu provedbu i njezine učinke. Posebna pozornost bila je posvećena identifikaciji poteškoća u provedbi i prijedlozima za njihovo rješenje.

U nastavku teksta u nekoliko cjelina predstavljaju se najzanimljiviji dijelovi razgovora s ravnateljima.

### 4.3.1. Uloga škole i građanskog odgoja i obrazovanja u „stvaranju“ aktivnih građana

Svi ravnatelji prepoznaju važnost škole u formiranju učenika kao aktivnih i odgovornih građana i vide GOO kao instrument kojim se to može učinkovito postići, no njihovi se pristupi GOO-u razlikuju, što dobro ilustriraju sljedeći primjeri.

#### GOO kao instrument za nacionalno osvješćivanje učenika

*Mi trebamo izgrađivati aktivne ljude sa čvrstom sviješću o vrijednosti svoga, dakle i s tim da te vrijednosti vrijede i da se zapravo bez problema mogu uključiti u ovo europsko okruženje. Znači, ne bi bilo dobro da kroz građanski odgoj ili kroz bilo kakav odgoj ili predmet izgubimo svijest o sebi kao jednom narodu i sve ono što zapravo iz tog naroda i te kulture proističe. (ravnatelj osnovne škole, početno ispitivanje)*

## GOO kao instrument demokratizacije škole

*Pa u svakom slučaju bi (škola) trebala biti demokratska zajednica. Mislim da škola ne može funkcionirati više da su profesori, ne znam... profesori moraju... ne mogu biti prijatelji samim učenicima, ali moraju ih voditi na neki način i učenici moraju (...) imati povjerenje u njih. E sad, šta to znači demokratska škola. Pa (...), mislim da se mora to izgrađivati, ne možemo sad reći – od iduće godine smo demokratska škola, nego evo tu ovak malo kroz i ove aktivnosti što smo imali, pa sad kroz građanski pa kad to postane i za ovdje nekaj, jel.. Sasvim će drugačije biti kad nam dođu učenici već koji su imali građanski u osnovnoj školi, jel, onda ćemo mi tu samo kao nadogradnja biti, je l'.* (ravnatelj srednje škole, početno ispitivanje)

## GOO kao instrument integracije postojećih nastavnih predmeta

*Pa (...), meni se čini da je to reafirmacija ili (...) konkretizacija onoga što bi svaki dobar učitelj trebao u svom poslu provoditi kroz bilo koji predmet. Dakle, to je jedna nadgradnja. Građanski bi se odgoj (...), imam osjećaj, trebao aktualizirati u svim predmetima (...) primarno u odgoju učenika, djeteta u jednu zdravu osobu koja će biti (...) svjesna svoje situacije u sadašnjoj školi, u društvu, u zajednici, a da ne govorimo kao budućega, je li, nositelja svih aktivnosti u državi (...). Tako da, bez obzira kroz koji predmet se obrađuje, uvijek ta dimenzija (...) (bude prisutna), i u vjeronauku i u fizici i u matematici, uvijek se može dotaknuti (...) jedna od tih komponenti (...). I (...) mislim da je (to), kako bi se reklo, trebalo (...) biti integrirano kroz cijeli obrazovno-odgojni rad u školi. Evo, tako ja to doživljavam (...), da se odmaknemo od one predavačke škole i da učenici budu aktivni u svemu: i u odlučivanju i u izvršavanju svojih obveza (...).* (ravnatelj osnovne škole, početno ispitivanje)

## GOO kao instrument poticanja participacije učenika

*Da, kroz građanski odgoj će se oni nekak, aj'mo reć', osamostaliti, vidjet će da mogu nešto napraviti. Oni su sada dosta (...) tihi i povučeni, misle da ne mogu ništa, a treba ih podsjetiti da oni mogu i da trebaju nešto napraviti (...), bilo da se radi u školi, u razredu, u gradu (...). Onda smo mi tu kordinatori koji ćemo vidjeti što se može, što se ne može, je l', ali učenicima treba dati (na) volju. Znači, oni trebaju vidjeti da mogu mijenjati stvari i da je do njih, da oni dadu neku inicijativu pa da se onda na temelju toga nešto mijenja (...). Recimo, od izgleda same škole pa do aktivnosti koje škola provodi. I, onda, suradnja škole s drugim institucijama, s drugim tvrtkama ako treba, s ustanovama u gradu, županiji i tako dalje (...).* (ravnateljica osnovne škole, početno ispitivanje)



### 4.3.2. Razlozi uključivanja u eksperimentalnu provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja

Razlozi uključivanja u eksperimentalnu provedbu KGOO-a koje su naveli ravnateljci škola razvrstani su u nekoliko kategorija.

#### Prihvatanje GOO-a kao važnog instrumenta odgoja i obrazovanja

*(U) vidjeli smo koji su benefiti za razvoj jednog civilnog građanskog društva. I čim smo mogli to implementirati (...) naravno da smo se odlučili... Želimo postići upravo ono što jedno moderno društvo želi, a to je – samosvjestan građanin, građanin koji može samostalno donositi odluke, ali istovremeno i prihvatiti odgovornost (za) posljedice svojih odluka. (ravnateljica osnovne škole, početno ispitivanje)*

*Pa, evo, ključan razlog, ja bih rekla, je bio taj da našim učenicima omogućimo kvalitetnije obrazovanje. (ravnateljica srednje škole, početno ispitivanje)*

*Za kraj, ja ću, evo, reći: i svjesno smo mi ušli u taj projekt, svjesno. S namjerom i ciljem, ono što sam vam rekla, (...) da (...) zajedno (...) naučimo nešto novo. A u tome svemu, naravno, najveću korist imaju djeca. I da odu iz škole sa nekakvim boljim osnovnim vrednotama, je li' tako? (ravnateljica osnovne škole, početno ispitivanje)*

#### Nastavljanje postojećih aktivnosti u području GOO-a (Projekt „Građanin“)

*Pa, mi smo počeli s građanskim, zapravo, puno prije. Mi smo već odradili neke radnje vezane za građanski odgoj, jer je kolegica (ime) počela sa (...) skupinom djece „Mali građanin“. I onda smo imali neke aktivnosti (...) i svi smo se, manje-više, upoznali s tim. Već smo bili na neki način pripremljeni. (ravnateljica osnovne škole, početno ispitivanje)*

*Pa ključni razlog je bio taj što sam osobno smatrala, a na temelju svih naših dosadašnjih školskih aktivnosti, da je škola dosta dobra podloga za razvijanje (...) znanja u svezi građanskog odgoja i obrazovanja, jer smo u školi, dakle, već do sada njegovali četiri programa koja negujemo i dalje. To je program međunarodne Eko-škole, zatim CAP program. To je program za sprječavanje nasilja. Zatim program učeničke Zadruga Brgljaz, (...) (kroz koji) smo jako aktivni u lokalnoj zajednici. I tu je GLOBE program. (...). (T) a četiri programa su mi se činila kao jedna dobra osnova (na kojoj) bi mi dalje mogli graditi upravo ova znanja (...) koja su u okviru građanskog odgoja i obrazovanja. (ravnateljica osnovne škole, početno ispitivanje)*

*(M) i smo kao škola bili u već puno sličnih aktivnosti. Naši učenici su išli u školu ljudskih prava, i to godinama (...). Već dugo godina imamo aktivnosti vezane uz AIDS, uz Europsku Uniju. Išli smo u Ministarstvo vanjskih poslova. Znači, bilo je radionica, sudovanje (u) radu suda, je li', simulacija samog sudovanja – to je vodila pedagoginja (...). (Projektni dani), rad s invalidima, recimo, i sve (...) te aktivnosti, pored same nastave, su nas nekad vodile k tome da je građanski to (...) što nam fali. (ravnatelj osnovne škole, početno ispitivanje)*

## Zanimanje učitelja za GOO

*I... vidjela sam da postoji u školi jezgra od šestero-sedmero-osmero nastavnika koji su za to bili, koji su već bili jako zainteresirani. Jedna kolegica (...) je već išla na neku edukaciju o građanskom odgoju, a s obzirom da se meni to činilo kao značajno i važno, kao jedan odmak od ove svakodnevne, aj'mo reći, još uvijek previše ex cathedra nastave. (ravnateljica osnovne škole, početno ispitivanje)*

## Mogućnost besplatnog stručnog usavršavanja učitelja u GOO-u

*Također nam je rečeno od strane naše sadašnje voditeljice stručnog vijeća da sve te edukacije koje budu vezane za građanski odgoj, da budu besplatne. (ravnateljica osnovne škole, početno ispitivanje)*

## Škola je predložena za eksperimentalnu provedbu KGOO-a „izvana“

*Pa ja sam već 8 godina, mislim od početka kak' je građanski odgoj osnovan (...) imenovana voditeljicom, tako da smo (...) našu školu često uključivali u ovo stručno usavršavanje. Često sam imala na školi županijska stručna vijeća gdje su onda moje kolegice... (...) dolazile na ta županijska vijeća i jako puno smo imali tih modula kroz koje smo usavršavali ljude (...). Mislim da je (to) jedan od razloga zašto smo mi (...) naprosto predloženi da budemo (u provedbi). Ja ne znam odakle je to. (ravnateljica osnovne škole, početno ispitivanje)*

### 4.3.3. Poznavanje Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja

Pitanje o polazištima, ciljevima, ishodima i modelima provedbe KGOO-a postavljeno je ravnateljima u početnom i završnom razgovoru. Razlog tome bilo je shvaćanje da su oni, kao voditelji odgojno-obrazovne ustanove, važni čimbenici kvalitetne provedbe KGOO-a. O njihovu je razumijevanju i prihvaćanju Kurikuluma u velikoj mjeri ovisila potpora učiteljima. Međutim, rezultati intervjua potvrđuju da većina ravnatelja nije bila upoznata sa sadržajem Kurikuluma na početku školske godine, ali i da je za neke ostao nepoznanica do kraja školske godine. Oni su se u svojim osvrtima na tekst Kurikuluma uglavnom oslanjali na mišljenje učitelja koji su bili zainteresirani za provedbu i koji su ga pročitali, što dobro ilustriraju neki od sljedećih iskaza:

*Ja (...) ću vam priznati – nisam detaljno pročitala Kurikulum (...). Ja sam ravnatelj u ovoj maloj školi koja nema nikakvu (...) stručnu službu i jako puno posla dopadne samo mene, tak' da vam ja malo sudjelujem u tim stvarima, jer, kažem, svima dajem podršku, pomognem kol'ko treba ali... (ravnateljica osnovne škole, početno ispitivanje)*

*Da budem iskren, nisam ga detaljno pročitao (...). Čim smo malo ozbiljnije krenuli, ja sam se konzultirao i sa kolegicama, međutim, obzirom da sam stvarno jako puno zauzet...*  
(ravnatelj srednje škole, početno ispitivanje)

*Nadam se da sad ne moram u neke detalje (...). Ja sam KGOO pogledala, ne mogu reći da sam ga proučavala, jer mi to ni moje radno vrijeme baš ne dopušta toliko. Pa ovako, ja mislim da će bit', mora bit' nekakvih revidiranja u tom.. hm...Kurikulumu. Mislim možda da sve teme koje bi se trebale odradit' nisu možda generacijski baš skroz prilagođene.*  
(ravnateljica osnovne škole, početno ispitivanje)

*Pa u većoj mjeri ustvari sam ga pročitao i treba se stalno podsjećati, budući da nisam svakodnevno involviran u Kurikulum, ali pratim koliko mi vrijeme dopušta i porazgovaram s kolegicama koje ga provode svakodnevno.* (ravnatelj osnovne škole, početno ispitivanje)

ISPITIVAČ: *Jeste li tijekom proteklih mjeseci imali priliku pročitati KGOO u cjelini, i one dijelove koji se tiču osnovne škole i one koji se tiču srednje škole?*

ISPITANICA: *Pa čitala sam, da, parcijalno više.*  
(ravnateljica srednje škole, završno ispitivanje)

Zbog nedovoljne upućenosti u svrhu i ciljeve KGOO-a neki su ravnatelji provedbu promatrali isključivo kroz nastavu i GOO svodili na nastavni predmet, a ne na složen instrument promjene cjelokupnog života i rada škole. U skladu s tim su i svoju ulogu neopravdano marginalizirali. Neki od njih držali su da u procesu provedbe ravnatelji nisu „direktno involvirani“, odnosno da je za kvalitetnu provedbu dovoljno učiteljima dati tehničku potporu ili slobodu da rade prema svojim interesima i znanju, pa nisu smatrali potrebnim detaljnije se baviti svrhom i sadržajem KGOO-a.

#### **4.3.4. Osiguranje uvjeta za eksperimentalnu provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja**

Odgovori ravnatelja o tome koji sve uvjeti trebaju biti ispunjeni za kvalitetnu provedbu KGOO-a bili su konkretniji kad je riječ o izvanškolskim nego unutarškolskim pretpostavkama. Mnogi su u razgovoru naveli sljedeće uvjete:

- zakonska regulativa temeljem koje će se odrediti ishodi KGOO-a
- imenovanje većeg broja savjetnika za GOO u Agenciji za odgoj i obrazovanje
- kvalitetnije obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja za provedbu GOO-a
- osiguranje financijske potpore za učitelje koji provode GOO
- osiguranje financijske potpore za kupnju nastavnih sredstava za nastavu GOO-a
- određenje pedagoške dokumentacije za provedbu GOO-a
- izrada popisa preporučene literature za nastavu GOO-a
- izrada udžbenika GOO-a za učenike.

## Potpora učiteljima

Ravnatelji su svoju ulogu prema učiteljima koji će provoditi ili već provode GOO uglavnom vidjeli kao „tehničku“ potporu:

*Iskreno rečeno (...), kao ravnateljica škole ne mogu reći da imam neke posebne zadatke osim što imam jako dobru suradnju sa svojim učiteljicama – četiri učiteljice i stručni suradnici. Znači, po dvije iz svake smjene i jedan stručni suradnik, koji su krenuli na tu edukaciju (...). Dogovorno razdvajamo sve poslove, dogovaramo aktivnosti za djecu. Međutim, kao ravnateljici škole, (to mi) nije opterećenje i nije nikakav problem što se tiče organizacije rada. Nemam nekakvih posebnih problema.*  
(ravnateljica osnovne škole, početno ispitivanje)

*Pa, ovako, moja uloga u svemu tome je prvenstveno tehničkog karaktera, znači da stvorim jednu dobru organizaciju, da organiziram (...) provođenje GOO-a pa sam to tako i učinila.* (ravnateljica osnovne škole, početno ispitivanje)

Jedan je ravnatelj spomenuo suradnju s lokalnim akterima kao jednu od svojih novih zadataka u kontekstu eksperimentalne provedbe KGGO-a:

*Pa nove zadatke su vezane uz suradnju, recimo, s udrugama, s gradom, sa svime što (...) može pomoći pri provođenju građanskog odgoja u školi.*  
(ravnatelj srednje škole, početno ispitivanje)

## Suradnja s roditeljima

Većina ravnatelja bila je prilično pesimistična po pitanju uključivanja roditelja u nastavu GOO-a. Općenito su bili nezadovoljni suradnjom i smatrali da je treba poboljšati, a neki su mogućnost za to vidjeli u GOO-u. Opći je stav ravnatelja da roditelji nisu zainteresirani za uključivanje u nastavu GOO-a, iako priznaju da mnogi pozitivno gledaju na pripremu učenika za aktivno građanstvo. Prostor za proširenje suradnje s roditeljima u provedbi GOO-a ravnatelji nalaze u roditeljskim sastancima te radu vijeća roditelja i školskog odbora.

*A roditelji jesu informirani, obaviješteni su preko roditeljskih sastanaka, preko učiteljica. (...) Ajde, neću sad reći da imamo neku otvorenu ponudu od roditelja, da i oni možda aktivnije sudjeluju, ali, evo, moguće je da će (to) bit'. (I)ma još vremena da se i oni uključe. Ako bude potrebno, mislim da možemo računati na njihovu suradnju, kod određenog broja roditelja, naravno.* (ravnatelj osnovne škole, početno ispitivanje)

*Pa roditelji bi trebali puno više (...) raditi sa djecom. Mi imamo takvu strukturu učenika – dosta trogodišnjih zanimanja – (čiji) (...) roditelji (...) primaju socijalnu pomoć. (...) Ja baš nisam zadovoljan (...) s roditeljima zbog toga što (...) slabo dolaze u školu. Evo, nema načina na koji bi ih nekako privukli da dolaze češće. Organiziramo i te dane susreta roditelja i nastavnika. Znači, oni mogu slobodno doći pitati za svoje dijete što je problem, u kojem predmetu i tako, međutim, nema nekog većeg odaziva. Primjećuje se da (posljednjih godina) dolaze više, ali ono – da bi oni sudjelovali u životu škole, toga još nema. (ravnatelj srednje škole, početno ispitivanje)*

*Otpora nismo primijetili (...) moram reći da se nije konkretno radilo o nikakvom otporu. Većina djece koja jesu uključena, to su djeca vrlo vjerojatno demokratskih roditelja koji i kroz građanski odgoj vide potencijal da se njihovo dijete razvija (...) u široj sferi. Međutim, roditelji se još uvijek od škole drže (daleko). Dolaze vidjeti samo kad je problem, riješiti taj problem. Mislim da bi (se) mogli i kroz (...) vijeće roditelja i (...) preko razrednika, stručne službe (...) aktivnije uključivati u rad škole (...) i građanskog odgoja s konkretnim prijedlozima, primjerima, samim volonterizmom, pomaganju školi i odlascima na ekskurzije, na terensku nastavu, idejama. (ravnatelj osnovne škole, početno ispitivanje)*

#### **4.3.5. Problemi provedbe i prijedlozi za unapređenje Kurikuluma i nastave građanskog odgoja i obrazovanja**

Jedan od glavnih uzroka propusta u eksperimentalnoj provedbi KGOO-a bila je nedovoljna priprema učitelja za njegovu provedbu. Odluka nadležnog ministarstva donesena je neposredno prije početka nove školske godine, a učitelji i nastavni materijali nisu bili pripremljeni, pa mnogim djelatnicima škole nije bilo jasno što se od njih očekuje. Stoga je većina škola zakazala u izradi izvedbenog plana i programa na početku školske godine. U procesu planiranja nastave GOO-a sudjelovali su rijetki učitelji, najčešće oni koji su već imali nastavnog iskustva u tom i srodnim odgojno-obrazovnim područjima. To je bilo u suprotnosti s preporukama o eksperimentalnoj provedbi KGOO-a općenito, a osobito po modelu međupredmetnosti koji su škole prethodno prihvatile. Neke od tih problema dobro ilustriraju sljedeći iskazi ravnatelja:

*Znači, nemamo uvjete za izbornu nastavu iz razloga što je to došlo u devetom mjesecu (...). Ja nisam mogla (to) nikome dati u zaduženje (...) i tražiti iz Ministarstva da nam izda odobrenje za izborni predmet (...). Ali nisam niti osjećala da su ljudi spremni za voditi taj izborni predmet, tako da nismo išli u to, nego smo onda sjeli i dogovorili se ustvari da imamo uvjete za izborni kroz satove razrednika i međupredmetno. (ravnateljica osnovne škole, završno ispitivanje)*

*ISPITIVAČ: Jeste li sudjelovali u izradi izvedbenog plana i programa građanskog odgoja i obrazovanja prema odabranom modelu?*

*ISPITANIK: Ja ne (...) To je radila stručna služba i (...) profesorica ... (ime). (ravnatelj osnovne škole, završno ispitivanje)*

Neki su učitelji odbijali sudjelovati u eksperimentalnoj provedbi Kurikuluma zbog toga što su smatrali da GOO nema veze s njihovim nastavnim predmetom, no bilo je i drugih razloga, što potvrđuju sljedeći iskazi:

ISPITIVAČ: *Jesu li neki učitelji pružali otpor uvođenju GOO-a, u smislu da su tvrdili da njihov predmet nema veze s građanskim i da će se to teško provesti?*

ISPITANIK: *Matematika, možda fizika, tehnički...*

ISPITIVAČ: *Jeste li to probali onda iskomunicirati s njima da se...*

ISPITANIK: *Je, je, probali smo im pojasniti (...) u kojim dijelovima predmeta bi oni mogli se uključiti; da se svaki predmet može uključiti i da se može naći dio tog godišnjeg plana i programa u kojem bi se mogli segmenti građanskog odgoja ubaciti. Tvrde (...) naši koji su (...) prošli dosadašnje sve edukacije, da se može provoditi u svim predmetima. (ravnatelj osnovne škole, završno ispitivanje)*

ISPITIVAČ: *Jesu li neki učitelji pružili otpor međupredmetnom pristupu? U smislu da njihov predmet nema veze s građanskim i da im je to problem provesti?*

ISPITANIK: *Pa dvoje profesora je na početku, kad smo opće predstavljali nastavu građanskog odgoja, odbilo rad u tome. Ali ne zato da nema dodira (s njihovim predmetima), jer se radi o profesorima stranih jezika, nego jednostavno (...), što ja u ovom trenutku i poštivam, da nisu plaćeni za to. I oni su automatski maknuti iz tima, jer ne želim prisiljavati (...) nekoga 'ko ne želi to raditi'; dio profesora u ovom trenutku nije bio (zbog) (...) literature spreman (na) to, a dio profesora je pretrpan nastavnim obvezama i to je shvatio' kao teret. Bez pobune. Ali i ti ljudi su to odradili... Ali nemrem reći da se tu kvantni skok prema boljem sigurno bude dogodio. (ravnatelj osnovne škole, završno ispitivanje)*

Određeni problemi u provedbi proizašli su iz nezadovoljstva učitelja složenošću Kurikuluma i velikim brojem ishoda za koje su, neopravdano, mislili da ih trebaju ostvariti u cijelosti.

*Ja (...) slušam nastavnike (i) oni kažu da je puno ishoda. (...). Ovako su mi rekli: viši razredi kažu da im je puno lakše iščitavati Kurikulum razredne nastave, da je puno konkretniji, manje im je ishoda i da im je to jasnije. (ravnatelj osnovne škole, početno ispitivanje)*

*Gledajte, prvenstveno ljudski resursi je l' tako. (D)a imamo stručne ljude koji će to provesti na pravi način. Mislim da je potrebno i dosta edukacije za sve učitelje (...) cijelog kolektiva. Učitelji su naši čak i tražili to, tako da smo (...) imali par predavanja. Učiteljice koje su sudjelovale na treningu su dosta toga prenijele učiteljima i mogu reći da su učitelji dosta zainteresirani, a i sami učenici su oduševljeni, pogotovo ovi od 5. do 8. razreda. (ravnatelj osnovne škole, početno ispitivanje)*

Ravnatelji su često naglašavali i nedovoljna financijska sredstva za provedbu KGOO-a.

*Financijska podrška bi svakako trebala bit veća. To je definitivno. Mi smo sad u 12. mjesecu i (...) praktički škola životari. Novaca nema i doći će sljedeći novci u sljedećoj godini tek tamo negdje oko ožujka (...). Ali, mislim, u toj situaciji su sve škole u Hrvatskoj, tako da (mi) nismo ništa posebno.*

(ravnatelj osnovne škole, početno ispitivanje)

*S kolegicama nismo razgovarajući o građanskom odgoju uočili nekakve konkretne probleme. (...) Problem su naravno financijska sredstva – da bi se izmakli iz školskog prostora, da bi se s učenicima konkretno više odlazilo na nekakvu terensku nastavu (...), ili na neki način dovući ljude (...) s kojima bi oni odradili nekakve intervjue, konkretno (...) političare (...), vođe nekakvih projekata, gdje bi oni mogli vidjeti na koji način (sve to) funkcionira. (ravnatelj srednje škole, početno ispitivanje)*

U skladu s uočenim problemima u provedbi, ravnatelji su navodili prijedloge za unapređenje Kurikuluma i nastave GOO-a. Većina prijedloga bila je usmjerena na pojednostavljivanje ishoda Kurikuluma.

*Svaka škola bi mogla, učiteljsko vijeće i stručna vijeća bi trebali na kraju godine razgovarati o tome što nam je u tom Kurikulumu građanskog odgoja trenutno najpotrebnije, na čemu bi trebalo najviše raditi. Eventualno (...) informirati Agenciju, odnosno naše savjetnike (i) u dogovoru sa savjetnicima... Ja mislim da bi se moglo na taj način neke komponente posebno naglasiti, a neke komponente možda odgoditi za kasnije. (ravnatelj osnovne škole, završno ispitivanje)*

*Kurikulum bi trebao biti (...) zajednički za sve škole. A onda, kao i ovi sad suvremeni kurikulumi što daju mogućnost školama da izaberu izborne predmete, tako u okviru građanskog da određeni broj sati koji ta škola prilagodi svom okruženju. Znači da bi bile teme iz okruženja, aktivnosti vezane uz ono gdje škola je, u kojoj regiji, s čime se tu ljudi bave, i tako. (ravnatelj srednje škole, završno ispitivanje)*

### 4.3.6. Osvrt na rezultate ispitivanja ravnatelja

#### Uloga škole u „stvaranju“ aktivnih građana

Svi intervjuirani ravnatelji potvrdili su važnu ulogu škole u pripremi mladih za aktivno i odgovorno građanstvo. Istaknuli su da mladi moraju poznavati svoja prava i odgovornosti te biti kompetentni i motivirani za sudjelovanje u poticanju pozitivnih promjena u svojim zajednicama. Većina ih s tim povezuje građanski odgoj i obrazovanje, no različito tumače njegovu ulogu. Također ističu važnost predanosti svih aktera škole ideji demokratskog građanstva, kao i suradnje između učitelja, učenika, ravnatelja, roditelja i lokalne zajednice u odgoju djece.

#### Poznavanje KGOO-a

Vrlo mali broj ravnatelja bio je izravno uključen u pripremu eksperimentalne provedbe KGOO-a. Većina je „samo prolistala“ Kurikulum, što znači da nisu dostatno poznavali njegova polazišta, ciljeve, ishode i modele provedbe. U skladu s tim, umanjivali su važnost svoje uloge u pripremi i provedbi Kurikuluma u svojim školama. Odgovarajući na pitanja o Kurikulumu, uglavnom su prenosili mišljenja svojih učitelja s višegodišnjim iskustvom u provedbi GOO-a i/ili sličnih programa.

#### Razlozi uključivanja škola u eksperimentalnu provedbu KGOO-a

Ravnatelji su dali potporu sudjelovanju svojih škola u eksperimentalnoj provedbi KGOO-a zbog različitih razloga. Većina je isticala višegodišnje bavljenje sličnim programima (primjerice projekt „Građanin“) i provedbu Kurikuluma vidjela kao nastavak takve prakse. Nekoliko ravnatelja spomenulo je izrazitu motiviranost pojedinih učitelja ili manjih skupina djelatnika, a neki su naglasili intrinzičnu motiviranost škole za promicanje razvoja učenika kao aktivnih i odgovornih građana. U manjem broju slučajeva, prijedlog je došao od AZOO-a, što su djelatnici škole prihvatili, dijelom i zbog mogućnosti dodatnog stručnog usavršavanja.

#### Osiguravanje uvjeta za provedbu KGOO-a

Ravnatelji razlikuju izvanškolske i unutarškolske pretpostavke uspješne provedbe KGOO-a. Pod izvanškolskima navode potrebu za jasnom zakonskom regulativom, zapošljavanje odgovarajućeg broja viših savjetnika, unapređenje sustava obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja, odgovarajuću financijsku potporu, jasnu pedagošku dokumentaciju te kvalitetnu stručnu literaturu za učitelje i udžbenike za učenike. Unutarškolske preduvjete svode na potporu koju osobno daju učiteljima, pri čemu obično misle na tehničku ili organizacijsku pomoć, iako neki spominju i spremnost na „slušanje učitelja“ o problemima koje imaju u nastavi GOO-a. Nekoliko ravnatelja drži da je otvaranje škole prema lokalnoj zajednici važno za kvalitetnu provedbu GOO-a. Međutim, skeptični su kad je riječ o većoj suradnji s roditeljima, iako smatraju da bi uvođenjem GOO-a i u tom području moglo doći do poboljšanja.

#### Problemi provedbe i prijedlozi za unapređenje provedbe KGOO-a

Kao glavne probleme eksperimentalne provedbe Kurikuluma ravnatelji navode nedovoljna financijska sredstva i slabu pripremljenost učitelja, ali i otpor dijela učitelja prema modelu među-predmetne provedbe. Unapređenje Kurikuluma najčešće povezuju s pojednostavljenjem njegova sadržaja, odnosno ishoda.



## 5. DISKUSIJA I ZAKLJUČCI

### Treba li građane „stvarati“ ili zašto učiti i poučavati građanski odgoj i obrazovanje?

Hrvatska je prije četvrt stoljeća ustavno konstituirana kao demokracija, čime je dospjela u krug zemalja uređenih na vrijednostima i načelima međunarodno priznatih ljudskih prava i sloboda, jednakosti, vladavine prava i pluralizma. Nositelji tih promjena bili su njezini građani, no nakon tog razdoblja njihov je politički utjecaj i osjećaj političke učinkovitosti bio i ostao nedostatan. Oscilirajući između jačanja Hrvatske kao etničke ili kao građanske nacije-države (Smith 1991), hrvatske su političke elite zanemarile činjenicu da konsolidacija, razvoj i stabilizacija demokratskog društva i države ne ovise samo o uspostavi demokratskih političkih institucija nego i o tome u kojoj je mjeri njihovo djelovanje usklađeno s političkom kulturom građana. U to je vrijeme za Hrvatsku pitanje političke kulture bilo iznimno važno s obzirom na to da „građanin“ nije predstavljao novu oznaku za pripadnost pojedinca državi nego ustavno priznat status njegove suverenosti. Tim se statusom pojedincu jamči uživanje njegovih prava i sloboda, ali i određuju odgovornosti, uključujući odgovornost za aktivno sudjelovanje u donošenju odluka o demokratskom razvoju hrvatskog društva i države. Kako takva jamstva do sada nisu bila dio hrvatskog političkog sustava niti su ta prava, slobode i odgovornosti imale značajnije formativno značenje u životnim povijestima i ranijem političkom djelovanju pripadnika sustava, osiguranje aktivnoga i odgovornoga građanstva ovisilo je o tome hoće li se i na koji način u svijesti građana uspostaviti jasna funkcionalna veza između s jedne strane njihovih ustavom zajamčenih prava i sloboda i s druge strane njihova građanskog statusa. Samo su na taj način hrvatski građani i formalno i stvarno mogli uživati svoja prava i, u skladu s tim, prihvatiti odgovornost aktivnih sudionika demokratskog razvoja hrvatskog društva i države.

Da je uspostavljanje takve veze važno za promicanje aktivnoga građanstva i da se ono postiže učenjem u školi prema odgovarajućem modelu građanskog odgoja i obrazovanja, potvrđuju sve razvijene demokratske zemlje koje su ove programe već uvele u svoje sustave odgoja i obrazovanja (Eurydice 2005; 2012). Navedene društvene promjene u skladu su s nacionalnim interesima, ali i zajedničkim europskim politikama odgoja i obrazovanja, u kojima se na aktivno i odgovorno (demokratsko) građanstvo gleda kao na ključnu pretpostavku europskoga demokratskog razvoja i stabilnosti.

### Kako su se „stvarali“ hrvatski građani?

U Hrvatskoj je promjene trebao potaknuti još prvi Nacionalni program odgoja i obrazovanja o ljudskim pravima s potprogramima za predškolsku, osnovnoškolsku i srednoškolsku dob te za odrasle i medije iz 1998., no to je područje tada uvedeno samo u Nastavni plan i program za osnovnu školu kao neobvezna međupredmetna tema. Provedba je tako prepuštena zainteresiranim učiteljima koji prethodno, tijekom studija, nisu stekli potrebne kvalifikacije. Taj je nedostatak dijelom nadomještao AZOO imenovanjem županijskih koordinatora za promicanje tog područja, a dijelom organizacije civilnog društva održavanjem seminara. No ništa se od toga nije sustavno pratilo i vrednovalo.

Broj učitelja koji su odlučili samoinicijativno promicati ljudska prava i građanstvo obrazovanjem, stalno je rastao, ali ključni problemi – nedefiniran status tog područja i nesustavnost stručnog osposobljavanja – ostali su neriješeni do danas. Posljedica toga bila je da je velik broj učitelja u osnovnim i srednjim školama, osobito predmetnih, donekle i s pravom, držao da priprema učenika za aktivno i odgovorno građanstvo nije dio njihove nastavne obveze. Takvi su stavovi dodatno bili pojačani posvemašnjom odsutnošću stručnih rasprava o društvenoj i političkoj

obvezi pripreme djece i mladih za demokratsko građanstvo. Nekritičko i romantizirano protekcionističko motrište, koje su svestrano podržavale političke elite, lišilo je društvo i školu obveze da pridonose osnaživanju učenika kao aktivnih i odgovornih subjekata demokratskih promjena. Umjesto toga, u stručnim i političkim raspravama o odgoju i obrazovanju učenici su bili „djeca“, a škola mjesto u kojemu im „odrasli“ osiguravaju „svestran razvoj“ – intelektualni, moralni, emocionalni, društveni, estetski i tjelesni, ali ne i politički.

Početak trećeg milenija ti se diskursi počinju polako napuštati. U sklopu priprema za članstvo u Europskoj uniji u Hrvatskoj se stvaraju formalno-pravne pretpostavke za promicanje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. To se područje uvodi u najvažnije dokumente u odgoju i obrazovanju, uključujući Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) i Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010).

### **Kako je došlo do izrade prvog Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja i odluke o njegovoj eksperimentalnoj provedbi?**

Postavljajući razvoj kompetencija u središte odgoja i obrazovanja, uvodeći kurikulumski pristup planiranju i programiranju nastave kroz četiri odgojno-obrazovna ciklusa te određujući građanski odgoj i obrazovanje kao obveznu međupredmetnu temu kojom se učenici osposobljavaju „za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge“, NOK-om su bile stvorene sve formalne pretpostavke za izradu prvog nacionalnog kurikuluma za građanski odgoj i obrazovanje. Taj je posao povjeren Nacionalnom odboru za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo, koji je Vlada RH ponovno pokrenula 2010. godine. Nacrtni Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja za četiri odgojno-obrazovna ciklusa (od 1. razreda osnovne škole do 2. razreda srednje škole) bio je u lipnju 2011. dostavljen na mišljenje velikom broju aktera u formalnom i neformalnom sustavu odgoja i obrazovanja. Na temelju njihovih prijedloga Nacrt je doraden i izmijenjen. U kolovozu 2012. prihvatio ga je ministar znanosti, obrazovanja i sporta te donio Odluku o eksperimentalnoj provedbi Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u dvanaest osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj, u trajanju od dvije godine – od početka rujna 2012. do kraja kolovoza 2014. – uz obvezu praćenja i vrednovanja procesa provedbe.

Praćenje i vrednovanje provedbe povjeren je Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Istraživačko-obrazovnom centru za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Agenciji za odgoj i obrazovanje te Mreži mladih Hrvatske s partnerima (Centar za mirovne studije i GONG). MMH i partneri u to su vrijeme već provodili projekt „Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama“ s ciljem uvođenja odgoja i obrazovanja za ljudska prava i aktivno građanstvo u škole u područjima posebne državne skrbi. Kako su se zadaci tog projekta podudarali sa zadacima eksperimentalne provedbe KGOO-a, resorni je ministar prihvatio prijedlog MMH-a i partnera da se oni ravnopravno uključe u eksperimentalnu provedbu KGOO-a u 2012./2013. školskoj godini. Time je MMH preuzeo obvezu praćenja i vrednovanja u šest od ukupno 12 škola, dok je to isto u drugih šest škola bilo povjeren AZOO-u. Oba su nositelja operativno bila povezana preko NCVVO-a i Istraživačko-obrazovnog centra Filozofskog fakulteta. Za neposrednu provedbu projekta praćenja i vrednovanja pri NCVVO-u osnovana su dva međuinstitucionalna tijela: Povjerenstvo za praćenje GOO-a, koje je bilo zaduženo za podnošenje izvještaja i davanje preporuka nadležnim tijelima, te Radna grupa za GOO, koja je bila zadužena za organizaciju i praćenje provedbe.

## Zašto se eksperimentalna provedba Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja pratila i vrednovala?

Praćenje i vrednovanje eksperimentalne provedbe KGOO-a trebalo je osigurati empirijske podatke za izradu završne verzije Kurikuluma, ali i za određivanje pokazatelja postignuća i utvrđivanje najučinkovitijeg modela provedbe. Projektom su se, između ostaloga, trebali provjeriti konceptualna i teorijska polazišta te struktura, sadržaj i modeli provedbe, s posebnim osvrtom na primjerenost ishoda funkcionalne i strukturalne dimenzije dobi učenika, te utvrditi jake i slabe strane provedbe iz perspektive učenika, učitelja i ravnatelja. Istraživanjem se provjeravala i metodologija praćenja i vrednovanja, osobito primjerenost instrumenata koje je trebalo izraditi za tu svrhu.

Izbor metodologije i izrada instrumenata u tom su procesu bili najveći izazov. Ta je komponenta vrednovanja provedbe GOO-a u svijetu također novost (Eurydice 2005; 2012), što znači da se još traga za zadovoljavajućim evaluacijskim modelima na nacionalnoj, europskoj i međunarodnoj razini. U Hrvatskoj je sustav praćenja i vrednovanja učinaka nastavnih planova i programa u cijelosti i po pojedinim predmetima u izgradnji. To znači da se još uvijek aktivno razvijaju najprikladniji pristupi i instrumenti, pa se ovim projektom također nastojalo pridonijeti nacionalnom sustavu praćenja i vrednovanja postignuća u ovom području.

## Gdje se i kako pratila i vrednovala provedba?

Imajući na umu svrhu i ishode KGOO-a, njegova se provedba pratila i vrednovala uz pomoć kvantitativnih i kvalitativnih postupaka. Izrađeni su posebni instrumenti za ispitivanje tri ciljne skupine: učenika, učitelja i ravnatelja. Njima se mjerio *unos* (kvantitativno: anketni upitnici za učenike i učitelje) na početku školske godine, *proces* (kvalitativno: polustrukturirani grupni intervjui za predstavnike učenika i učitelja te polustrukturirani individualni intervjui za ravnatelje) tijekom prvog i drugog polugodišta i *ishod* (kvantitativno: anketni upitnici za učenike i učitelje) na kraju školske godine. S obzirom na to da je uzorak učenika, učitelja i ravnatelja bio prigodan, podaci dobiveni u ovom istraživanju imaju ograničenu uporabu. Oni se isključivo odnose na učenike, učitelje i ravnatelje 12 škola koje su provodile KGOO i ne mogu se generalizirati na populaciju učenika, učitelja i ravnatelja škola u Hrvatskoj.

## Koji su rezultati praćenja i vrednovanja?

### Razlike u građanskoj i političkoj kulturi učenika

Uspjeh uvođenja novog nastavnog programa u škole ovisi i o kvaliteti njegova sadržaja i o kontekstu u koji se uvodi. Potonje je osobito izraženo u slučaju GOO-a u Hrvatskoj s obzirom na to da je javnost bila podijeljena po pitanju potrebe njegova uvođenja. Slijedom toga, bilo je važno na početku eksperimentalne provedbe upoznati bitne značajke konteksta u kojemu će se KGOO provoditi. Školski kontekst čini velik broj više ili manje povezanih komponenti, od kojih su za potrebe praćenja i evaluacije odabrane sljedeće: građanska i politička kultura učenika, kultura škole te prethodno iskustvo učitelja u GOO-u i njemu srodnim područjima.

Građanska i politička kultura učenika ispitivana je kroz njihove stavove o obilježjima „dobroga“ građanina i pokazateljima „dobre“ demokracije, a potom i kroz informiranost o političkim zbivanjima u Hrvatskoj, aktualnu i buduću participaciju, društveno i političko povjerenje te osjećaj pripadnosti različitim zajednicama. Gledano općenito, građanska i politička kultura učenika, prema dobivenim rezultatima, nije jedinstven koncept što se dijelom može pripisati dobnim razlikama, a dijelom različitim svjetonazorskim utjecajima. Ona ima i participativna i podanička obilježja, no snažno je obilježena sklonošću učenika prema zatvaranju u privatnu sferu. Taj zaključak potvrđuju tri nalaza. Sve tri dobne skupine „dobroga“ građanina u prvom su redu povezale s osobom

koja se brine o sebi i svojoj obitelji te su iskazale visok stupanj samopovjerenja i povjerenja u roditelje i prijatelje, za razliku od političkih institucija i aktera vlasti kojima vrlo malo vjeruju. Kod svih se sadašnja participacija najčešće iskazuje kroz humanitarne aktivnosti i sudjelovanje u donošenju odluka u obitelji.

U skladu s tim, u sve tri dobne skupine velika većina učenika drži da je „dobar“ građanin i onaj koji se brine o drugima bez obzira na njihovo podrijetlo, kao i onaj koji poštuje zastavu, grb i tradiciju svoje zemlje. Potonje oznake opisuju „domoljubnoga građanina“ koji nužno ne mora poštivati ustav i zakone svoje zemlje. Faktorska analiza odgovora na to pitanje pokazala je naime da se „domoljubno građanstvo“ bitno vezuje za nacionalne državotvorne simbole i slavljenje kontinuiteta nacionalne tradicije, dok poštivanje ustava i zakona vlastite zemlje, plaćanje poreza i uljuđeno ponašanje u javnosti pripadaju drugom tipu građanina, onome koji na prvo mjesto stavlja ispunjavanje dužnosti prema svojoj državi i društvu. Često se takav tip građanina naziva „liberalnim“ i suprotstavlja „komunitarnom“ i/ili „radikalnom“ tipu, no ta kategorizacija u odnosu na ovaj uzorak učenika nije prihvatljiva. Neke tipične oznake građanina liberalnog tipa, kao što su članstvo u političkoj stranci, redovito glasanje na izborima, povjerenje u domaće političke institucije i politička informiranost, ovdje su se izdvojile u posebnu dimenziju – onu „politički aktivnoga građanina“. Međutim, biti politički aktivan u liberalnom smislu, za učenike istovremeno ne znači biti osnažen i angažiran. Obilježja građanina koji aktivno sudjeluje u odlučivanju i mirnim prosvjedima protiv samovolje vlasti ovdje tvore tu posebnu faktorsku dimenziju, koja je relativno neovisna o prethodne tri.

Interesantan je podatak da poznavanje i razumijevanje pojmova iz GOO-a i njemu srodnih područja koje su učenici pokazali na početku školske godine, prije uvođenja KGOO-a u škole, nije povezano ni s jednim ovdje definiranim tipom građanstva. Primjerice, prema podacima za 1. i 2. razred srednje škole, nije utvrđena povezanost postignutog broja bodova i stupnja informiranosti o političkim zbivanjima u Hrvatskoj, kao ni povezanost s drugim komponentama građanske i političke kulture učenika: shvaćanjem pokazatelja „dobre“ demokracije“, sadašnjom i budućom participacijom te društvenim i političkim povjerenjem. Za razliku od poznavanja pojmova i informiranosti, aktualno ponašanje srednjoškolaca ima prediktivnu vrijednost u određenom tipu građanstva. Dimenzija sadašnjeg humanitarnog aktivizma pozitivno je, iako blago, povezana s dimenzijom budućeg humanitarnog aktivizma ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,01$ ), što se s istom sigurnošću ne može reći za sadašnji i budući civilni aktivizam ( $r = 0,27$ ;  $p < 0,01$ ). Korelacije faktorskih dimenzija buduće participacije, povjerenja i čimbenika informiranja o političkim zbivanjima u Hrvatskoj donekle sugeriraju neke pravilnosti, što bi trebalo dodatno istražiti. Naime, utvrđeno je da je postojanost humanitarnog aktivizma učenika blago povezana s povjerenjem u hrvatske sigurnosne i vjerske institucije, a postojanost civilnog aktivizma s informiranjem učenika kroz razgovore s akterima iz sfere privatnog života te s učenjem za građanstvo u školi, dok je povjerenje u međunarodne i europske aktere povezano s informiranjem o političkim zbivanjima u Hrvatskoj putem javnih medija ( $r \approx 0,3$ ;  $p < 0,01$  u sva tri slučaja).

Rezultati ispitivanja građanske i političke kulture učenika ne opisuju optimalan kontekst za provedbu KGOO-a. Ipak, to donekle nadomještaju podaci o osjećaju pripadnosti učenika različitim zajednicama u odnosu na koje oni imaju određena prava i odgovornosti. Promatrane zajednice bile su razred i škola, lokalna i državna zajednica, Europa i svijet. Općenito, najmlađi se učenici osnovne škole snažnije identificiraju sa svim navedenim zajednicama od učenika iz dvije starije skupine. U svim dobnim skupinama osjećaj pripadnosti u prvom je redu povezan sa školom, lokalnom zajednicom i hrvatskom državom, pa tek onda s Europom i svijetom. Kod starijih je učenika taj osjećaj općenito slabiji u odnosu na sve ispitane zajednice, a osobito je nizak za Europu i svijet.

## Razlike u stupnju demokratizacije škola

Druga važna istraživana komponenta konteksta bila je kultura škole, s naglaskom na njezina demokratska obilježja. Riječ je, u najširem smislu, o složenom sklopu vrijednosti, tradicija i odnosa koji imaju integrativnu ulogu u razvoju identiteta škole i učenika. Oni određuju način na koji se u njoj poučava i uči, što znači da zajedno čine jedan od najvažnijih čimbenika cjelokupnog školskog iskustva učenika.

Najmlađi učenici vide svoje škole kao demokratske ustanove u većini ispitanih komponenti, uključujući odnose između njih i učitelja te odnose između učenika. Iako primjećuju da se ne mogu olako suprotstaviti učiteljima kad misle drugačije od njih, oni tome ne pridaju veći značaj, kao što to čine učenici završnih razreda osnovne i početnih razreda srednje škole. Učenici 7. i 8. razreda osnovne škole u svim su procjenama komponenti školske kulture kritičniji i od mlađih i od starijih ispitivanih učenika. Dvije starije dobne skupine vide svoje škole kao organizacije koje se nalaze na različitim stupnjevima procesa demokratizacije, zbog čega se u njima istovremeno mogu naći i autoritarna i demokratska obilježja. Primjerice, kao dominantna obilježja svojih škola navode zahtjev učenicima da poznaju svoja prava i odgovornosti, favoriziranje poslušnih učenika i naglašavanje reda i discipline. Oni prema svojim školama imaju osrednje razvijen osjećaj pripadnosti, a priznaju i da je poštovanje koje uživaju od svojih učitelja veće od poštovanja koje oni imaju prema njima.

Različitosť percepcija školske kulture među učenicima moguće je svesti na nekoliko relativno nezavisnih dimenzija za svaku dobnu skupinu. Te dimenzije govore o postojanju različitih tipova školske kulture koji mogu biti manje ili više poticajni za ostvarivanje ishoda KGOO-a. Faktorske dimenzije dobivene u sve tri dobne skupine donekle su usporedive. Odgovori učenika 1. i 2. razreda srednje škole su primjerice strukturirani tako da otkrivaju pet tipova školske kulture. U „školi prava, odgovornosti i zajedništva“ učenici poznaju svoja prava i odgovornosti, preko višeća učenika utječu na školske odluke, neovisni su u svojim stavovima i imaju razvijen osjećaj zajedništva. U „školi priznanja razlika i promicanja dijaloga“ pozornost se posvećuje etničkoj, vjerskoj i jezičnoj raznolikosti sredine, što uključuje obilježavanje praznika svih manjina, kulturu dijaloga i nenasilja te slobodno iskazivanje vlastitog mišljenja bez obzira na mišljenje drugih. „Škola uzajamnog poštovanja i njegovanja identiteta“ promiče odnos poštovanja između učenika i učitelja, nacionalnu pripadnost i pripadnost samoj školi. „Škola kažnjavanja neuspjeha“ jedina je faktorska dimenzija koja je zajednička svim dobnim skupinama učenika. Za takvu je školu karakteristično da se u njoj problemi ne rješavaju nego se traže krivci, a u pravilu su to učenici, pa se roditelji u školu ne pozivaju ni zbog čega drugog osim kad se pojave problemi.

## Razlike u prethodnom iskustvu učitelja i učenika u području GOO-a

Iako su za eksperimentalnu provedbu KGOO-a odabrane škole u kojima se već ostvarivao GOO ili srodni programi, ispitivanjem je utvrđeno da gotovo polovica učitelja nije imala nikakvog iskustva u tom području nasuprot 17% onih koji su u njemu radili već više od deset godina. Samo 7% učitelja steklo je kompetencije za to područje na učiteljskim studijima, jedna četvrtina osposobljavala se naknadno na stručnim seminarima u organizaciji AZOO-a, županijskih vijeća ili civilnog društva, a najveći ih je broj, oko dvije petine, potrebna znanja i vještine stjecao samobrazovanjem. U stručnom usavršavanju dominirale su teme nenasilja i mirnog rješavanja sukoba na štetu pripreme učitelja u drugim područjima, uključujući GOO.

Prethodno iskustvo učenika u GOO-u i srodnim područjima usporedivo je s iskustvom njihovih učitelja. Broj učenika koji su u školi stjecali znanja o demokraciji, građanstvu, ljudskim pravima i srodnim temama prije eksperimentalne provedbe KGOO-a smanjuje se s dobi: 38% učenika 4. i 32% učenika 7. i 8. razreda osnovne škole te samo 13% učenika 1. i 2. razreda srednje škole. Nastavni sadržaji najčešće su se obrađivali u jednome ili, najviše, dva nastavna predmeta. U 4. razredima osnovne škole to su sat razrednika te priroda i društvo, a u 7. i 8. razredima povijest.

U 1. i 2. razredima srednje škole također je to povijesti i, u mnogo manjoj mjeri, politika i gospodarstvo. Doprinos drugih nastavnih predmeta i izvannastavnih aktivnosti bio je zanemariv u sve tri dobne skupine.

Podatak da, prije uključivanja u eksperimentalnu provedbu KGOO-a, između jedne četvrtine i dvije petine učenika nije učilo o demokraciji, ljudskim pravima i građanstvu, govori o tome da, unatoč društvenim potrebama, pozitivnim zakonskim odredbama i nacionalnim strategijskim dokumentima te teme nisu zadovoljavajuće uvedene u cijeli odgojno-obrazovni sustav, nego je njihova obrada prepuštena inicijativi pojedinih učitelja. Posljedica toga je da se unutar jedne škole, razreda pa i razrednog odjeljenja mogu naći i učenici koji su bili mnogo pripremani i oni koji uopće nisu bili pripremani za aktivno i odgovorno građanstvo.

### **Razlike u interesu i motiviranosti za uključivanje u provedbu KGOO-a**

Isti dobni obrazac nalazimo u odgovorima učenika na pitanje o interesu za uključivanje u eksperimentalnu provedbu KGOO-a. Najmlađi učenici su na početku školske godine bili najzainteresiraniji za GOO, a među njima je bilo i najviše onih kod kojih je interes za GOO do kraja godine porastao. U toj je skupini naime bilo više od polovice umjereno i jako zainteresiranih učenika. U 7. i 8. razredu osnovne škole takvih je bilo dvije petine, a u 1. i 2. razredu srednje škole nešto više od jedne četvrtine.

Ti su podaci usporedivi s podacima o učiteljima. Među njima je jedna trećina bila umjereno ili visoko motivirana za provedbu KGOO-a, oko četvrtine nije bilo motivirano, a preostali su bili ravnodušni. Podatak da relativno velik broj učitelja nije samostalno odabrao sudjelovati u provedbi, doveo je u pitanje kriterij dobrovoljnosti temeljem kojega su škole i učitelji odabrani za eksperimentalnu provedbu. Potvrda o dobrovoljnosti, koju je svaka škola morala dostaviti kako bi ušla u izbor za provedbu, podrazumijevala je da je među njezinim djelatnicima po tom pitanju pretходно postignut konsenzus. Bez općeg pristanka bilo je malo vjerojatno da se obvezni model međupredmetne provedbe KGOO-a može uspješno realizirati.

U grupnim intervjuima s učiteljima doista je potvrđeno da se u nekim školama odluka o uključivanju u eksperimentalnu provedbu nije donijela konsenzusom. U skladu s tim, dio učitelja provedbu je dočekao kao nešto što im se nameće „odozgo“, pa su tome od početka pružali manji ili veći otpor, što je potvrdio i dio ravnatelja. Otpor se pojavljivao u različitim oblicima i po različitim osnovama. O tome govore sljedeće izjave: „KGOO-a nije ništa novo.“, „To se sve već odavno provodi u školi.“ ili „Priprema za građanstvo dio je obiteljskog odgoja.“, ali i izjave poput: „Moj predmet s GOO-om nema nikakve veze.“, „Učenici su preopterećeni da bi im se nametnuo još i taj GOO.“ i „Naše obveze u nastavi sve su veće, a plaće sve manje.“

Iako se iz odgovora učenika, osobito najstarijih, ne može zaključiti da se GOO „već odavno provodio“ u svih 12 škola, taj i slični stavovi među učiteljima nisu bili iznimka. Stav da se KGOO-om ne uvodi „ništa novo“ ili da on „nema nikakve veze“ s nekim nastavnim predmetom oslobodilo je mnoge učitelje obveze da na početku školske godine prouče sadržaj i ishode KGOO-a te da sudjeluju u izradi izvedbenog plana i programa GOO-a za svoju školu. Sudjelovanje svih djelatnika u potonjemu bilo je važno jer su se u tom procesu trebala riješiti najvažnija pitanja nastave GOO-a: koje ishode odabrati, kako odrediti teme polazeći od ishoda, koje metode i izvore upotrebljavati za postizanje odabranih ishoda te kako graduirati i vrednovati postignuća učenika.

To je značilo da je uspjeh provedbe KGOO-a ponajprije ovisio o učiteljima koji su za provedbu bili početno zainteresirani, kao i o onima kod kojih se interes pojavio naknadno, tijekom provedbe. Interes su pokretali i intrinzični i ekstrinzični čimbenici, od kojih su ekstrinzični bili izraženiji. Većina učitelja uključila se u provedbu ponajprije zato što je osjećala osobnu odgovornost za razvoj učenika kao aktivnoga građanina, kao i za razvoj Hrvatske kao demokratske države, ali i zbog unapređenja svojih stručnih kompetencija. Za više od polovice pokretač je bilo i osobno iskustvo diskriminacije u privatnom i/ili profesionalnom životu. Ekstrinzični motivatori, poput

interesa koji za GOO postoji u svijetu ili koji za to područje pokazuju MZOS i AZOO, učiteljima su bili manje važni, iako su globalni trendovi imali prednost pred zauzetošću središnjih domaćih resornih institucija i organizacija za to područje. Istovremeno je samo dvije petine učitelja bilo zainteresirano za provedbu KGOO-a zbog zanimanja koje su za to područje pokazivali njihovi učenici. Taj bi podatak mogao biti relevantan za objasniti slabu povezanost nastave GOO-a sa svakodnevnim životom učenika i rijetko korištenje časopisa za mlade kao izvora učenja u GOO-u, na što upozoravaju učenici.

Uočena ravnodušnost učitelja za provedbu KGOO-a nije nepremostiva prepreka. Ohrabrujući je rezultat ovog dijela istraživanja da je taj problem moguće riješiti ako se učiteljima osigura primjerena priprema. Naime, pokazalo se da je motiviranost učitelja za sudjelovanje u eksperimentalnoj provedbi KGOO-a pozitivno povezana s osjećajem njihove opće kompetentnosti za provedbu i prethodnim obrazovanjem, odnosno stručnim usavršavanjem.

### **Razlike u provedbi**

I učenici i učitelji potvrdili su da se KGOO najčešće provodio u sklopu postojećih predmeta, odnosno međupredmetno, potom kao dio sata razrednika, a najmanje kao samostalan predmet. To je u skladu s međupredmetnim modelom provedbe, koji je za škole bio obavezan. Kad se GOO provodio kao samostalan predmet, najčešće obrađivane teme bile su iz političke komponente, a kad se ostvarivao na satu razrednika, iz političke i društvene komponente. U međupredmetnoj je provedbi politička komponenta zapostavljena u korist (inter)kulturne i ekološke. Ti podaci upućuju na zaključak da je zapostavljanje političke komponente u provedbi KGOO-a, o čemu svjedoče i učitelji i učenici, više posljedica teškoća u integriranju političkih tema u čvrstu strukturu postojećih predmeta nego nedovoljnog poznavanja te komponente među učiteljima. Na takav zaključak upućuju i odgovori učenika. Najmlađi su učenici, koji pohađaju objedinjenu razrednu nastavu, češće tvrdili da su u nastavi GOO-a mnogo naučili o političkim temama za razliku od učenika završnih razreda osnovne i početnih razreda srednje škole, koji pohađaju predmetnu nastavu.

Učitelji su pojedine teme obrađivali kombinirajući različite nastavne metode među kojima je, prema njihovim riječima, dominantno mjesto zauzela rasprava među učenicima, potom metoda pitanja i odgovora te predavanje ili izlaganje učitelja. Prema ocjeni učenika pak, nastava GOO-a najčešće se oslanjala na predavanje te pitanja i odgovore. Obje skupine slažu se da su se zapostavile iskustvene i suradničke metode učenja koje imaju značajnu ulogu u razvoju aktivnog i odgovornoga građanstva. Primjerice, oko polovice učitelja nije tijekom školske godine iskoristilo pedagoške potencijale terenske nastave, društveno korisnog rada u zajednici i za zajednicu, pisanja eseja na odgovarajuću temu ili analize zakona i drugih pravnih akata. Jedna trećina ih je zapostavila debatu, dramatizaciju i analizu teksta, a čak više od četvrtine učenicima nije dalo priliku da istraživanjem aktualnih problema u zajednici dogovaraju rješenja i traže načine kako ta rješenja provjeriti u praksi.

Slični podaci dobiveni su i za nastavne izvore. Najveći broj učitelja, oko trećine, izjavio je da se u nastavi GOO-a redovito služio mogućnostima interneta. Analiza učeničkih odgovora pokazala je da je internet bio čest izvor učenja u GOO-u samo za učenike 7. i 8. razreda. Najmlađa skupina učenika najčešće je učila iz nekog od udžbenika, a najstarija uglavnom ni iz jednog od 11 ponuđenih izvora. Općenito govoreći, velika većina izvora za učenje građanstva vrlo je rijetko korištena u nastavi GOO-a. Otprilike sedam od deset učitelja potvrdilo je da nijedanput tijekom školske godine nisu s učenicima analizirali snimljenu polemičku televizijsku ili radijsku emisiju, studiju o stanju ljudskih prava ili neki tekst srodnog sadržaja. Više od polovice ih nikad nije upotrebljavalo polemički plakat, odgovarajuće statističke podatke, dokumentarni ili igrani film ni likovno ili glazbeno djelo odgovarajuće tematike. Polovica ih nikad nije zatražila od učenika da pročitaju i analiziraju članak iz časopisa za mlade, a oko dvije petine ih nije upotrebljavalo ni druge novinske

tekstove, iako je riječ o izvorima koji su učenicima lako dostupni i kojima se mogu kompenzirati eventualna materijalna ograničenja škole. Međutim, mnogi su učitelji kao izvore za učenje u nastavi GOO-a upotrebljavali ljudske resurse škole i lokalne zajednice. Najčešće su to bili djelatnici stručne službe i drugi učitelji, dok su predstavnici organizacija civilnog društva, uključujući organizacije mladih i za mlade, te predstavnici lokalnih vlasti, crkve i roditelja više bili izuzetak nego pravilo.

### **Razlike u postignućima**

Od ishoda koji su bili predviđeni KGOO-om, eksperimentalna je provedba najviše podbacila u stjecanju znanja i razumijevanju pojmova iz političke komponente. To su potvrdili i učitelji i učenici odgovarajući na pitanje o postignućima provedbe, kao i rezultati ispitivanja učenika o pojmovima iz političke komponente KGOO-a u sve tri dobne skupine.

U političkoj komponenti na kraju godine nije zamijećen napredak ni u jednoj dobnoj skupini. Učenici 4. razreda osnovne škole su u početnom i završnom ispitivanju imali najslabiji rezultat na pitanje o tome što je građanin. Za većinu njih je i na kraju godine građanin bio osoba koja živi u gradu. Učenici 7. i 8. razreda osnovne škole su, ukupno gledano, postigli slabiji rezultat od učenika 4. razreda. Nakon godine dana provedbe GOO-a više od četiri petine ih nije prepoznalo da je nadziranje djelovanja vlasti najvažnija uloga demokratskog građanina. Više od tri petine ih je netočno odredilo značenje izraza „vlast djeluje u skladu sa zakonom“. Jednako toliko ih nije prepoznalo da ljudska prava svojih građana demokratska država ponajprije štiti ustavom. Nadalje, polovica ih nije znala što je najvažnija uloga vlade, koje su grane vlasti, što je vladavina prava i koja je uloga civilnog društva. Rezultati učenika 1. i 2. razreda srednje škole u prosjeku su bili najlošiji. Većina ih, između ostalog, nije prepoznala ustav kao temeljni dokument kojim se u demokraciji ograničava samovolja vlasti, kao ni to da demokratska vlast najbolje štiti politička prava svojih građana na parlamentarnim izborima tako što se ne miješa u izbore, da je pučki pravobranitelj institucija koju demokratsko društvo uspostavlja kako bi građani bili zaštićeni od samovolje vlasti, da Biblija ne određuje ljudska prava vjernika nego to čini Opća deklaracija o ljudskim pravima te da monopol nad medijima ugrožava pluralizam svjetonazora i interesa.

Odgovarajući na pitanje o ishodima jednogodišnje nastave GOO-a, svaki treći učenik 4. razreda osnovne škole naveo je da nije naučio što je demokracija, a svaki peti nije znao što je građanin. Oko trećine učenika 7. i 8. razreda osnovne te 1. i 2. razreda srednje škole potvrdili su da ne razumiju funkcioniranje vlasti i ulogu građanina u demokraciji ni međuovisnost prava i odgovornosti. Otprilike jedna petina najstarijih učenika izjavila je da ni na kraju školske godine ne razumiju zašto postoje različite perspektive o istim društvenim problemima, zašto dolazi do društvene isključenosti i zašto su solidarnost i angažman pojedinca važni za društvene promjene. Istovremeno ih je većina u sve tri dobne skupine potvrdila da su u nastavi GOO-a mnogo naučili o svojim pravima i odgovornostima.

Učitelji su u završnom ispitivanju ocijenili da ishode KGOO-a nisu ostvarili cjelovito. Velika većina ih se usredotočila na (inter)kulturnu i ekološku komponentu, dok su ostale komponente, osobito političku, više ili manje zapostavili. S obzirom na to da favoriziranje ishoda jedne ili dvije od ukupno šest komponenti strukturalne dimenzije nije imalo uporišta u KGOO-u, kojim se dosljedno promiče integralni pristup, proizlazi da su učitelji, umjesto da prilagođavaju svoj uobičajeni način rada potrebama provedbe, prilagođavali kurikuluske ishode onome što su i kako prethodno radili u GOO-u i njemu srodnim područjima.

Nezadovoljavajuće učeničko poznavanje pojmova GOO-a na kraju školske godine, osobito političkih, govori o tome da ishodi KGOO-a nisu ostvareni ni u drugim nastavnim predmetima niti u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima. U skladu s tim, komentari kako se „to odavno radi u školama“ ili kako „KGOO nije nikakva novost“, a koji su se mogli čuti u razgovorima s učiteljima i koji nerijetko prate javne polemike u ovom području, nisu empirijski potvrđeni.



Međutim, kad se analiziraju podaci o ishodima provedbe KGOO u dvije komponente funkcionalne dimenzije, koje uključuju vještine i sposobnosti te vrijednosti i stavove, rezultati su znatno povoljniji. Najveći uspjeh je, prema mišljenju učitelja, postignut u razvoju vještina nenasilnog rješavanja sukoba, suradnje u timu, neovisnog mišljenja, aktivnog slušanja te iznošenja i argumentiranja stavova. Natpolovična većina također je potvrdila da su kroz GOO učenici postali odgovorniji u odlučivanju, otvoreniji prema drugim kulturama i religijama te zainteresiraniji za sudjelovanje u rješavanju zajedničkih problema.

Slične su odgovore na pitanje o ishodima funkcionalne dimenzije KGOO-a dali i učenici. Oko tri četvrtine učenika 4. razreda osnovne škole potvrdilo je da su u GOO-u razvili vještine sudjelovanja u donošenju odluka u razredu i školi i naučili kako umanjiti vršnjačko nasilje, kako razumjeti učenike koji pripadaju drugim kulturama i religijama te kako školu zajednički učiniti ugodnijim mjestom za učenje. Većina učenika 7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole navela je da je zahvaljujući GOO-u počela više misliti „svojom glavom“ i odgovornije donositi odluke. Nadalje, unaprijedili su vještine aktivnog slušanja, iznošenja i argumentiranja stavova, sudjelovanja u odlučivanju, nenasilnog rješavanja sukoba i timskog rada, naučili razlikovati pravedan od nepravednog postupka prema drugoj osobi i postali otvoreniji prema osobama koje pripadaju drugim kulturama i vjeroispovijestima. Istovremeno ih je manje od dvije petine izjavilo da su kroz GOO naučili kritički pristupati informacijama.

Kad se podaci o ostvarenosti ishoda strukturalne i funkcionalne dimenzije KGOO-a promotre zajedno, nameće se zaključak da su, provodeći KGOO, učitelji više propustili ostvariti njegove obrazovne nego odgojne ciljeve. Ishodi u komponenti „znanje i razumijevanje“ ostvareni su slabije od ishoda u preostale dvije komponente, osobito u komponenti „vještine i sposobnosti“. Potonji ishodi imaju generička ili transverzalna svojstva, što znači da čine važan dio svih komponenti strukturalne dimenzije, od ljudsko-pravne i političke preko društvene i (inter)kulturne do gospodarske i ekološke. U skladu s tim, prethodni zaključak, da se u školama u kojima se eksperimentalno provodio GOO najviše zakazalo u ostvarivanju ishoda političke komponente, vrijedi kad se pod tim misli samo na kognitivne ishode te komponente. Kada se pak misli na vještine i sposobnosti te na vrijednosti i stavove, koji su zajednički svim komponentama strukturalne dimenzije, uključujući političku, ishodi provedbe KGOO-a znatno su pozitivniji.

Takav zaključak potkrepljuju odgovori učitelja na pitanje o učincima provedbe KGOO-a na razini škole. Više od dvije petine ih je ponovilo da učenici u raspravama češće rabe razumne dokaze nego silu i da međusobne sukobe češće rješavaju na miran način, da se bolje odnose prema siromašnijim učenicima, da ozbiljnije shvaćaju svoja prava i odgovornosti te da odgovornije biraju svoje predstavnike. Istovremeno ih manjina ocjenjuje da je interes učenika za odlučivanjem u školi porastao i, osobito, da učenici imaju veći utjecaj na odlučivanje u školi. Oprezni su i u procjenama poboljšanja odnosa između učenika i učenika, između učitelja i učenika te između učenika različite kulture i vjeroispovijesti, a donekle su podvojeni po pitanju povećanja interesa učenika za zbivanja u lokalnoj zajednici i za akcije civilnog društva.

Mišljenje učitelja o pozitivnim promjenama u školi u velikoj mjeri dijele i učenici. Najmlađi ističu da je pod utjecajem GOO-a došlo do znatnog poboljšanja odnosa, kako između učenika i učitelja, tako i između učenika općenito te, posebno, između učenika i učenika, ali i prema učenicima s posebnim potrebama. Većina je potvrdila mišljenje učitelja da nakon sudjelovanja u GOO-u ozbiljnije shvaćaju svoja prava i odgovornosti, da je među njima manje vršnjačkog nasilja, a uvjereni su i da je porasla odgovornost svih u školi za uspjeh svakog učenika. Učenici u obje starije skupine kritičniji su u ocjenama učinaka GOO-a. Primjerice, među učenicima 7. i 8. razreda osnovne škole samo je dvije petine potvrdilo pozitivan utjecaj GOO-a na odnose u školi. Međutim, i oni tvrde da su počeli ozbiljnije shvaćati svoja prava i odgovornosti, da svađe češće rješavaju na miran način te da se bolje odnose prema drugom spolu, učenicima s posebnim potrebama i siromašnijim učenicima, a drže i da su donekle poboljšali svoje odnose s učiteljima.

Manji broj ih je izjavio da je došlo i do poboljšanja odnosa između učenika koji pripadaju različitim kulturama i religijama.

Propust u ostvarivanju jednog ishoda političke komponente traži detaljnije objašnjenje. Riječ je o tome da nastava GOO-a nije uspjela zainteresirati veći broj učenika za odlučivanje u školi niti je dovela do povećanja utjecaja učenika na donošenje odluka koje se na njih odnose. U skladu s tim, razumljivo je da nije polučila značajnije rezultate ni po pitanju jačanja odgovornosti učenika u izborima za predsjednika razreda i predstavnika u vijeću učenika. U odnosu na potonje, učitelji su bili skloniji mišljenju kako je nastava GOO-a pozitivno utjecala na odgovornost učenika prema izborima, iako za takav stav nisu imali pravog uporišta. Naime, za očekivati je da će učenici ozbiljnije shvaćati izbore i pokazivati veću odgovornost prema biranju svojih predstavnika ako znaju da preko njih mogu utjecati na odluke u školi za koje su neposredno zainteresirani. Ako škola učenicima ne delegira tu moć, odnosno ako se učenicima omogući da izraze svoje mišljenje, a da istovremeno ono nije obvezujuće za djelatnike i upravu škole, iluzorno je od učenika očekivati veći interes za sudjelovanjem u odlučivanju i odgovornije biranje svojih predstavnika. Za takvu promjenu postoji mala vjerojatnost čak i kad u GOO-u nauče kako sudjelovati u odlučivanju i zašto je sudjelovanje bitna odrednica demokratskoga građanstva. Ako deklarativna moć ne ustupi mjesto stvarnoj moći u odlučivanju, koja proizlazi iz zajedničke odgovornosti za zadaće škole, učenje u GOO-u lako može imati suprotne učinke.

U grupnim su intervjuima pojedini učenici isticali da im „predsjednik razreda ništa ne znači“ jer „ne ide nikamo i ne radi ništa“. Na pitanje što bi on trebao raditi, odgovor jednog od najmlađih sugovornika bio je: „Trebao bi zapisati tko je zločest i predati to učiteljici.“ Na pitanje o tome što rade njihovi predstavnici u vijeću učenika, odgovoreno je da se oni „stalno sastaju i puno uče na tim sastancima“, no nije se moglo doznati što njihovi predstavnici „uče“ i pridonosi li to učenje kvalitetnijem obavljanju njihove izborne funkcije – predstavljanju interesa učenika koji su ih izabrali. Takvi i slični odgovori nisu tipični za sve škole, no indikativno je da su učenici rijetko imali ozbiljnija očekivanja od svojih predstavnika.

Da priznanje učeničkoga glasa predstavlja velik izazov učinkovitoj provedbi KGOO-a, potvrđuju i neki drugi rezultati. Primjerice, većina učitelja navela je da u nastavi GOO-a potiče učenike na izražavanje mišljenja i tvrdila da njihovo mišljenje uvažava. U tome između njih i učenika doista postoji visoka razina slaganja. Istovremeno je relativno velik broj učenika naveo da učitelji u nastavi GOO-a zanemaruju teme iz njihova svakodnevnog života, da se rijetko s njima dogovaraju o nastavnim sadržajima i metodama učenja, da se rijetko koriste nastavnim izvorima koji bi njima mogli biti zanimljiviji, kao što su primjerice članci iz časopisa za djecu i/ili mlade te da rijetko s njima raspravljaju o kriterijima vrednovanja njihovih postignuća. Nadalje, najčešće korištene metode u nastavi GOO-a bile su pitanja i odgovori, predavanje učitelja i rasprava o nastavnoj temi, dok su metode kojima se promiče dijalog i dogovaranje, na što je poseban naglasak stavljen u KGOO-a, uglavnom bile zanemarene.

Kako dakle treba razumjeti tvrdnju da u nastavi GOO-a učenici slobodno izražavaju svoje mišljenje? Čemu služe njihovi „slobodni“ iskazi ako ne vode dijalogu, pregovaranju i dogovoru oko zajedničkih aktivnosti učenja o kojima ovisi razvoj učenika kao aktivnoga građanina? Što se to uvažava u nastavi GOO-a kad se učenici „slobodno“ izražavaju i „misle svojom glavom“ ako rezultati ispitivanja govore da primjerice debata, izlaganje učenika i pisanje eseja na odgovarajuću temu nisu bili česti oblici učenja i da se u razvoju kritičkog mišljenja učenika u nastavi GOO-a najviše zakazalo?

U znanstvenoj i stručnoj literaturi takav se oblik participacije učenika naziva tokenizam (Hart 1997; usp. Arnstein 1969). Riječ je o praksi poticanja učenika na „slobodno“ izražavanje „vlastitog“ mišljenja u granicama koje postavlja učitelj, zbog čega ono ponajprije služi legitimiranju učiteljeva autoriteta. Međutim, u našoj se odgojno-obrazovnoj praksi autoritet učitelja još uvijek provjerava samo u odnosu prema nastavnom planu i programu u kojemu je, umjesto ishoda

(*output*), naglasak stavljen na sadržaj (*input*). U takvim se okolnostima ne može očekivati da učiteljima budu prioritet neovisni i kritički orijentirani učenici već samo oni koji svojim „slobodnim“ izražavanjem pokazuju da su uspješno savladali unaprijed i izvana određene nastavne teme i sadržaje, na način na koji je to unaprijed i izvana i samim učiteljima određeno kao jedini kriterij njihove profesionalne kompetentnosti. To bi moglo značiti da se demokratski instrumenti, kao što su sudjelovanje u raspravi i slobodno izražavanje, u školama koriste kao instrumenti za „prosvijećeno“ discipliniranje, a ne za emancipaciju i osnaživanje učenika. Moguće je stoga da se u praksi, u pojedinim slučajevima, ideja KGOO-a iskrivljava. Umjesto da služi kao sredstvo „stvaranja“ osnaženih građana kod kojih odgovornost za aktivno sudjelovanje u demokratskom razvoju hrvatskog društva proizlazi iz njihove građanske emancipiranosti, nastava GOO-a pretvara se u instrument otuđivanja građanske moći i „stvaranja“ poslušnika.

Međutim, treba imati na umu da se KGOO provodio samo jednu školsku godinu i da su, unatoč brojnim propustima, mnogi učitelji uspjeli pokrenuti važne promjene na individualnoj i institucionalnoj razini. Te su promjene ključne za razvoj škole kao demokratske zajednice učenja, a rezultati, ukupno gledano, nisu obeshrabrujući. Upravo suprotno, oni su temelj za ozbiljniji pristup pripremi uvođenja GOO-a u škole, što najbolje potvrđuje analiza uzroka neujednačenih učinaka eksperimentalne provedbe KGOO-a.

### **Uzroci razlika u postignućima**

Razlike u rezultatima provedbe KGOO-a posljedica su velikog broja isprepletenih čimbenika od kojih se jedan čini ključnim. To je nedostatna priprema učitelja za provedbu, zbog čega oni nisu stekli potrebne kompetencije za cjelovito ostvarivanje ishoda KGOO-a. Najveći ih je broj, oko polovice, svoju pripremljenost za provedbu označio osrednjom, svaki treći minimalnom ili nikakvom, a tek je svaki šesti procijenio da je solidno ili potpuno spreman za provedbu. Ispitivanjem se potvrdilo da oko polovice učitelja nije imalo nikakvog nastavnog iskustva u tom i srodnim područjima prije eksperimentalne provedbe KGOO-a, da je svaki deseti stekao potrebna znanja i vještine na studiju te da ih se tek trećina prethodno stručno usavršavala kroz seminare u organizaciji AZOO-a, županijskih vijeća ili organizacija civilnog društva.

Samoprocjene opće kompetentnosti učitelja, u tom pogledu, u skladu su s njihovim samoprocjenama kompetentnosti za ostvarivanje pojedinih komponenti strukturalne dimenzije KGOO-a. Oko polovice ih je držalo da su pripremljeni samo za ostvarivanje ishoda iz ekološke, (inter)kulturalne i društvene dimenzije. Za ljudsko-pravnu ih je bilo spremno dvije petine, za gospodarsku jedna četvrtina, a za političku dimenziju tek jedna petina. Istovremeno su znatno povoljnije ocijenili svoje posjedovanje specifičnih znanja, vještina i osobina koji su važni za učinkovitu provedbu KGOO-a. Velika većina njih navela je da dobro poznaje značenje pojmova ljudskih prava, demokracije i građanstva te da razumije odnos između tih pojmova i načina na koje funkcionira demokracija. Nadalje, potvrdili su i svoje razumijevanje važnosti participacije građana za stabilnost i razvoj demokracije te nužnosti zaštite kulturnih razlika u demokratskom društvu. Usporedbe radi, u ispitivanju poznavanja pojmova iz političke komponente KGOO-a (poznavanje uloge građanina i funkcioniranje demokracije) učenici su postigli najlošije rezultate.

Samoprocjene učitelja o općoj i specifičnim kompetencijama za provedbu KGOO-a po svoj bi prilici bile usklađenije da im je osigurana odgovarajuća teorijska i metodička priprema, osobito u odnosu na pravno-političku komponentu. Za pripremu nije bio izrađen jedinstven plan, pa su AZOO i MMH, koji su koordinirali provedbu u „svojim“ školama, svaki za sebe određivali teme pripremnih seminara, sudionike i vremenik. AZOO je seminare organizirao po školama i tako svim djelatnicima omogućio relativno ujednačenu pripremu za međupredmetnu provedbu. MMH i partneri su, zbog financijskih ograničenja projekta IPA u sklopu kojega su pratili rad škola iz područja posebne društvene skrbi, na seminare pozvali po pet djelatnika iz osnovnih i po tri djelatnika iz srednjih škola. Tako je od ukupnog broja sudionika pripremnih seminara samo 10% bilo

djelatnika „MMH škola“, dok su ostali bili djelatnici „AZOO škola“. Njihovi odgovori potvrđuju da su im seminari pomogli da bolje razumiju polazišta, ciljeve i ishode KGOO-a. Olakšali su im i izbor izvora za nastavu, usklađivanje tema i načina rada s kulturnim posebnostima škole, razreda i učenika te povezivanje nastave s društveno korisnim radom učenika u školi i/ili lokalnoj zajednici. To je značilo da je velika većina djelatnika „MMH škola“, koji nisu prošli seminare, bila u neravnopravnom položaju u odnosu na djelatnike „AZOO škola“. Kvaliteta njihove provedbe gotovo je isključivo ovisila o kompetencijama koje su stekli prije i/ili koje su samostalno razvijali tijekom jednogodišnje provedbe. Međutim, zanimljivo je da razlike u pripremi nisu imale dramatičan učinak na provedbu. Obrada prikupljenih podataka pokazala je da su u nekim varijablama razlike između škola koje pripadaju istom projektu veće nego između škola koje pripadaju različitim projektima (AZOO ili MMH). Nadalje, zanimljivo je da prednost koju su „AZOO škole“ imale u pripremi za provedbu KGOO-a nije nužno značila i bolje rezultate u svim područjima ispitivanja. Upravo suprotno, u nizu varijabli, osobito onih koje se odnose na stavove učenika i učitelja o KGOO-u i njegovoj provedbi, rezultati iz „MMH škola“ bili su povoljniji.

## Ocjena KGOO-a

Početno ispitivanje pokazalo je da velika većina učitelja na početku školske godine nije bila upoznata ni s jednom od osam glavnih odrednica KGOO-a. Posljedica toga bila je da ih je vrlo mali broj sudjelovao u izradi izvedbenog plana i programa. S obzirom na to da je međupredmetni model provedbe bio obavezan za sve škole, bilo je vrlo važno da svi djelatnici sudjeluju u procesu izrade izvedbenog dokumenta. Ni na kraju godine svi učitelji nisu poznavali KGOO, no oko polovice ih je potvrdilo da dobro razumiju opće ciljeve, polazišta i modele provedbe te, u nešto manjem broju, ishode prema strukturalnoj i funkcionalnoj dimenziji i prema odgojno-obrazovnim ciklusima. Vrednovanje postignuća učenika bila je jedina odrednica KGOO-a koju velika većina učitelja nije razumjela, što se i očekivalo, jer je ta odrednica namjerno ostavljena nedovršenom i predviđena je njezina dorada nakon eksperimentalne provedbe.

U završnom ispitivanju velika većina učitelja potvrdila je da prihvaća ciljeve i svrhu KGOO-a. Prema njihovu mišljenju, KGOO zadovoljava devet od deset općih i posebnih pedagoških standarda. Između ostaloga, ocijenili su da je primjeren dobi i da su u njemu znanja i vještine usklađeni. Među standardima, koji su važni za promicanje aktivnoga građanstva u školi, prvenstvo su dali argumentiranju stavova, kritičkom propitivanju sadržaja učenja, multiperspektivnosti i ravnopravnosti. Većina ih se složila i da se KGOO-om kod učenika potiče razvoj participativnih vještina, svijest o međuovisnosti svijeta i interes za politička zbivanja u društvu. Većina je također istakla da je KGOO široko koncipiran i inkluzivan, što znači da predstavlja učinkovit didaktički i metodički okvir ne samo za razvoj aktivnoga građanstva, nego i za srodne odgojno-obrazovne programe i sadržaje kojima se promiču ljudska prava, nenasilje, zaštita okoliša i održivi razvoj, spolna i rodna ravnopravnost, solidarnost i društvena pravda te nacionalni identitet zajedno s interkulturalnom osjetljivošću i europskom dimenzijom.

Mišljenje učitelja je i da se KGOO-om uspješno promiče ideja učenika kao nositelja prava, sloboda i odgovornosti, odnosno kao građanina međusobno povezanih društvenih i političkih zajednica. Njime se potiče razvoj učenika kao građanina školske i lokalne zajednice, domovine Hrvatske, Europe i svijeta. Tako koncipiran i strukturiran, Kurikulum je po njihovu mišljenju relevantan, djelotvoran, učinkovit i ostvariv. Istovremeno su učitelji nešto manje uvjereni u njegovu održivost, što navodi na zaključak da oni sami misle kako odluka o uvođenju KGOO-a u hrvatski odgojno-obrazovni sustav ne ovisi toliko o stavovima struke koliko o političkim i drugim interesima.

Nadalje, većina je ocijenila da je KGOO potencijalno snažan instrument za razvoj učenika kao demokratskoga građanina i škole kao demokratske zajednice učenja. Primjerice, oko tri petine ih drži da se njime „mnogo“ i „vrlo mnogo“ razvija ozračje solidarnosti u školi, potiče sudjelovanje

učenika u odlučivanju te jača odgovornost i osjetljivost na društvenu nepravdu. Više od polovice ih misli da KGOO unapređuje građansko znanje i razumijevanje, vještine, sposobnosti te vrijednosti i stavove, kao i da potiče na akciju radi osiguranja dobrobiti drugih, razvija samostalnost i neovisnost. Konačno, Kurikulum pozitivno utječe na suradnju između učitelja u planiranju nastave.

Manji broj učitelja bio je nezadovoljan KGOO-om u nekoliko promatranih varijabli. Poseban prigovor imali su na jasnoću strukture i ishoda. U skladu s tim su tražili da se struktura Kurikuluma učini jasnijom, ishodi približe dobi učenika te da se bolje usklade dimenzije znanja i vještina. Nadalje, tražili su da se prava i slobode učenika primjere njihovim odgovornostima, kako se upravo odgovornosti u provedbi ne bi „izgubile“, što je danas, kako su naveli, čest slučaj u školi.

## **Prijedlozi za unapređenje Kurikuluma i nastave građanskog odgoja i obrazovanja**

Najveći broj učitelja, njih otprilike tri četvrtine, drži da je za unapređenje sadržaja KGOO-a i njegovu što kvalitetniju provedbu ponajprije potrebno osigurati školama odgovarajuću materijalnu potporu kako ostvarivanje ciljeva i zadataka GOO-a ne bi ovisilo o njihovoj dobroj volji, raspoloživom slobodnom vremenu i vlastitim resursima. Iako se i ovim istraživanjem pokazalo da su intrinzični motivi (osjećaj odgovornosti za razvoj učenika kao aktivnih građana i za demokratski razvoj Hrvatske te potreba za kontinuiranim stručnim usavršavanjem) glavni pokretači interesa učitelja za rad u GOO-u, ni na njih se neće moći dugoročno računati ako se taj rad ne prizna i primjereno ne honorira. Istovremeno, iako drže da je odgovarajuća potpora školi i njima samima ključna za uspješnu provedbu KGOO-a, jasno im je da bez odgovarajućeg fakultetskog obrazovanja i stručnog usavršavanja neće moći ostvariti kurikulumske ishode i osposobiti učenike za ulogu aktivnih građana, čak i kad bi drugi uvjeti bili zadovoljeni.

Otprilike tri petine učitelja također smatra da za GOO treba odrediti odgovarajuću satnicu, pripremiti odgovarajuće nastavne materijale, omogućiti razmjenu iskustava između učitelja koji provode GOO te poboljšati suradnju s roditeljima i organizacijama civilnog društva. Konačno, smatraju je vrijednosti koje promiče GOO potrebno ugraditi u sve predmete i rad škole u cijelosti te kontinuirano pratiti, istraživati i vrednovati postignuća učenika iz tog područja, kako se sadržaj KGOO-a ne bi mijenjao stihijski nego u skladu s empirijskim podacima.

S obzirom na to da su prethodno izneseni rezultati u tom području nezadovoljavajući, izrazito je ohrabrujuće da sedam od deset učitelja smatra kako poboljšanje kvalitete provedbe KGOO-a ovisi i o osiguranju uvjeta za veću aktivnost učenika u odlučivanju o školskim pitanjima. Taj su prijedlog učitelji stavili na drugo mjesto po važnosti, odmah iza zahtjeva da se njima i školama za provedbu osiguraju primjerena financijska i materijalna sredstva. Otvaranje prostora za veće sudjelovanje učenika u svim dimenzijama života i rada škole, prijedlog je koji ističu i učenici. Sve tri dobne skupine učenika su na pitanje o tome kako poboljšati nastavu GOO-a najčešće navodile kako je prijeko potrebno nastavu više povezati s njihovim svakodnevnim životom, više se s njima dogovarati oko sadržaja i načina poučavanja i učenja te se više koristiti iskustvenim, istraživačkim i suradničkim metodama učenja.

\* \* \*

Ovim su izvještajem potvrđeni svrha i zadaci praćenja i vrednovanja koji su bili dogovoreni između partnera na početku eksperimentalne provedbe KGOO-a. Između ostaloga, provjereno je jesu li glavnim akterima odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama razumljiva i prihvatljiva polazišta, struktura i ishodi Kurikuluma u njegovoj funkcionalnoj i strukturalnoj dimenziji te jesu li navedeni ishodi primjereni dobi učenika. Tim se podacima osigurala empirijska podloga za izmjene i dopune prve verzije KGOO-a i određivanje pokazatelja kvalitete njegove provedbe.

Konačno, pokazalo se da je kombinacija kvantitativne i kvalitativne metodologije s ukupno 15 instrumenata koji su korišteni za ispitivanje učenika, učitelja i ravnatelja primjeren pristup praćenju i vrednovanju nastave GOO-a u osnovnim i srednjim školama s obzirom na to da polazi od kurikulumske pristupa u kojemu su svi aspekti nastavnog rada podređeni ishodima ili postignućima učenika. Kombinacija ta dva pristupa omogućila je bolje razumijevanje „subjektivne“ i „objektivne“ strane nastavnog procesa, na temelju čega se s većom sigurnošću može govoriti o tome koji čimbenici olakšavaju, a koji otežavaju provedbu KGOO-a u promatranim školama.

Prva verzija KGOO-a izmijenjena je i dopunjena u skladu s rezultatima ovog istraživanja, a potom je, na zahtjev MZOS-a, izrađen i Nastavni plan i program građanskog odgoja i obrazovanja za 6., 7. i 8. razred osnovne škole te za 1. i 2. razred srednje škole. Međutim, ti dokumenti nisu bili primijenjeni u školskoj godini 2014./2015., kako se očekivalo.

Umjesto toga, te je godine u svim školama uveden Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama, a u tridesetak osnovnih škola prijavljenih za još jednu eksperimentalnu provedbu upućen je Eksperimentalni izborni program građanskog odgoja i obrazovanja za 8. razred osnovne škole, oboje u izdanju MZOS-a.

Ovaj se izvještaj odnosi isključivo na rezultate eksperimentalne provedbe KGOO-a tijekom školske godine 2012./2013.

## 6. PREPORUKE

Na temelju rezultata istraživanja, izdvojene su sljedeće preporuke:

### Sistemska razina

Izraditi završnu verziju KGOO-a uvažavajući mišljenja i prijedloge učitelja i učenika (skraćivanje sadržaja, pojašnjenje ishoda, bolje usklađivanje ishoda s dobi učenika, određivanje modela i kriterija vrednovanja postignuća učenika).

Osigurati da volonterski rad učenika/društveno koristan rad, projektna nastava i priprema učenika za izbore za predsjednika razreda i predstavnika razreda u vijeću učenika postanu obvezne dimenzije provedbe KGOO-a u svim razredima u osnovnoj i srednjoj školi.

Odrediti pokazatelje postignuća prema odgojno-obrazovnim ciklusima i modelima provedbe KGOO-a i razviti sustav osiguranja kvalitete u GOO-u.

Osigurati uvjete za izradu uputa, priručnika, udžbenika i drugoga nastavnog materijala prema ishodima KGOO-a za pojedine cikluse i modele provedbe.

Uvesti GOO u sve osnovne i srednje škole te osigurati odgovarajuću satnicu za njegovu provedbu (prema smjernicama Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja iz kolovoza 2012.).

Osigurati materijalnu potporu školama i učiteljima u provedbi KGOO-a, uključujući razmjenu iskustava između učitelja koji provode Kurikulum.

Odrediti ključne dimenzije učiteljske kompetencije za GOO u odnosu na različite modele provedbe GOO-a određene Kurikulumom i te dimenzije učiniti obveznom komponentom akreditacije svih učitelja i, posebno, učitelja GOO-a.

Uvesti GOO na prvu ili drugu godinu diplomskog studija svih učiteljskih fakulteta kao obvezan kolegij (minimalno) ili modul (maksimalno) uz obvezu povezivanja teorije i praktičnih vježbi u školama i s opterećenjem od najmanje 10 ECTS bodova.

Uvesti GOO kao obveznu dimenziju u sklopu stjecanja učiteljske kompetencije u dopunskom pedagoško-psihološkom obrazovanju za sve stručnjake koji rade u nastavi a koji nisu završili učiteljski fakultet.

Izraditi bazu podataka o potrebama škola za stručnim usavršavanjem u GOO-u koja se periodično obnavlja i organizirati sustavno i kontinuirano stručno usavršavanje učitelja u tom području s osloncem na analitičke pokazatelje.

Osigurati potrebne uvjete za uključivanje svih relevantnih čimbenika u sustav obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja za GOO, kao i u nastavu GOO-a, osobito organizacija civilnog društva koje kroz dulje razdoblje ostvaruju respektabilne rezultate u tom području.

Uvesti sustav identifikacije i priznanja školama u kojima se ostvaruje dobra praksa u GOO-u i osigurati potrebne uvjete za širenje dobre prakse na druge škole.

Osigurati da učitelji neposredno više sudjeluju u odlučivanju o pitanjima odgoja i obrazovanja na izvanškolskim razinama.

Osigurati da učenici više sudjeluju u odlučivanju o pitanjima za koja su neposredno zainteresirani kroz učenička vijeća na lokalnoj, županijskoj i nacionalnoj razini.

Istraživanje nastave GOO-a u svim osnovnim i srednjim školama uključiti među prioritete istraživačke politike u području odgoja i obrazovanja.

## Institucionalna razina

Nastavu GOO-a više povezati sa svakodnevnim životom učenika i s učenicima dogovarati nastavne sadržaje i teme u GOO-u te načine obrade.

GOO provoditi korištenjem interaktivnih, istraživačkih i suradničkih metoda učenja, s naglaskom na istraživačko-projektnu nastavu, debatu, humanitarni rad u zajednici i na, općenito, izvan-nastavne aktivnosti.

Poticati učenike na kritičko promatranje i analizu stvarnih društvenih problema s naglaskom na različita motrišta.

Jačati interes učenika za zbivanja u školi i lokalnoj zajednici istraživanjem problema i traženjem rješenja radom u timovima te predstavljanjem rezultata ostalim učenicima u razredu i školi.

Osigurati različite izvore za učenje u GOO-u s naglaskom na materijale namijenjene djeci i mladima, kao što su ogovarajući časopisi, i uz korištenje novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija dostupnih učenicima.

Osigurati uvjete za veću aktivnost učenika u odlučivanju o školskim pitanjima i njihova mišljenja poštovati pri odlučivanju o školskim pitanjima.

Uspostaviti učinkovitu suradnju s roditeljima, organizacijama civilnog društva i drugim relevantnim lokalnim akterima u nastavi GOO-a, osobito s organizacijama mladih i za mlade.

Učiniti GOO instrumentom razvoja škole kao demokratske zajednice učenja.



## Literatura

---

- Allder, M. (1993). The meaning of 'school ethos', *Westminster Studies in Education*, 16, 59–69.
- Almond, A.G.; Verba, S. (1963). *The Civic Culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Almond, G.A.; Verba, S. eds. (1989). *The Civic Culture Revisited*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Arnstein, S.R. (1969). A ladder of citizen participation, *JAIP* (Journal of The American Institute of Planners): 35 (4), 216-224 (available at: <http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>).
- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe, doc. DGIV/EDU/CIT (2000) 23 ([http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf)).
- Bagić, D.; Gvozdanović, A. (2015). *Istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj*. Zagreb: GOOD Inicijativa, GONG i Institut za društvena istraživanja.
- Bagić, D.; Šalaj, B. (2011). Političko znanje mladih u Hrvatskoj. U: GONG. *Odgaja li škola dobre građane: studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*, Zagreb: GONG.
- Batarelo, I.; Čulig, B.; Novak, J.; Reškovac, T.; Spajić-Vrkaš, V. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Zagreb: Centar za ljudska prava ([http://zaklada.civilnodrustvo.hr/upload/File/hr/izdavastvo/digitalna\\_zbirka/dem\\_i\\_ljudska\\_prava\\_u\\_os.pdf](http://zaklada.civilnodrustvo.hr/upload/File/hr/izdavastvo/digitalna_zbirka/dem_i_ljudska_prava_u_os.pdf)).
- Birzea, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg: Council of Europe, doc. DGIV/EDU/CIT (2000) 21 (<http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>).
- Birzea, C.; Cecchini, M.; Harrison, C.; Krek, J.; Spajić-Vrkaš, V. (2005). *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*. Pariz: UNESCO (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001408/140827e.pdf>).
- Bužinkić, E. (ur.) 2010. *Obrazovanje mladih za ljudska prava i demokratsko građanstvo*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske ([http://www.mmh.hr/files/ckfinder/files/MMH\\_bilten3web.pdf](http://www.mmh.hr/files/ckfinder/files/MMH_bilten3web.pdf)).
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: how an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*: 30: 437–454.
- Dahl, R.A. (2005). What political institutions does large-scale democracy require? *Political Science Quarterly*: 120 (2), 187-197.
- Dalton, R.S. (2006). Citizenship norms and political participation in America: The good news is ... the bad news is wrong. *CDACS Occasional Paper*, 1 (Center for the Study of Democracy University of California, Irvine).
- Deal, T.E.; Peterson, K. (1999). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T.E.; Peterson, K. (2002). *Shaping School Culture Fieldbook*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Delli Carpini, M.X.; Keeter, S. (1996). *What Americans Know about Politics and Why it Matters*. New Haven: Yale University Press.
- Duerr, K.; Spajić-Vrkaš, V.; Ferreira Martins, I. (2000). *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe, doc. DECS/EDU/CIT (2000)16 ([www.bpb.de/system/files/pdf/ACBUMB.pdf](http://www.bpb.de/system/files/pdf/ACBUMB.pdf)).
- Eisner, E. (1994). *Ethos and Education Perspectives*. Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- European Communities (2008). *Education and Active Citizenship in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurydice (2005). *Citizenship Education at Schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (P9 Eurydice Policy Support) ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf)).
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Galston, W.A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Sciences*: 4, 217–234.
- Gollob, R.; Huddelston, E.; Krapf, P.; Salema, M.H.; Spajic-Vrkas, V. (2005). *Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe, doc. DGIV/EDU/CIT (2004)44 ([http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/ToolsTT\\_EDCHRE\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/ToolsTT_EDCHRE_en.pdf)).
- GONG (2011). *Odgaja li škola dobre građane: studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*, Zagreb: GONG ([www.gong.hr/media/uploads/odgaja\\_li\\_skola\\_dobre\\_gradjane.pdf](http://www.gong.hr/media/uploads/odgaja_li_skola_dobre_gradjane.pdf)).
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.

- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23–46.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan Publications Ltd. with UNICEF.
- Hoskins, B.; Josinghaus, J.; Mascherini, M.; Munda, G.; Nardo, M.; Saisana, M.; Van Nijlen, D.; Vidoni, D.; Villaba, E. (2006). *Measuring Active Citizenship in Europe*. Luxembourg: European Communities ([http://www.partizipation.at/fileadmin/media\\_data/Downloads/Publikationen/measuring-active-cs-europe.pdf](http://www.partizipation.at/fileadmin/media_data/Downloads/Publikationen/measuring-active-cs-europe.pdf)).
- Ibanez-Martin, J. A.; Jover, G. (eds.). (2002). *Education in Europe: Policies and Politics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Keating-Chetwind, S., ed. (2009). *How all Teachers Can Support Citizenship and and Human Rights Education: A framework for the development of competences*. Strasbourg: Council of Europe ([http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/How\\_all\\_Teachers\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/How_all_Teachers_EN.pdf)).
- Kerr, D. (2004). *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC). Regional Study. Western Europe Region*. Strasbourg: Council of Europe, doc. DGIV/EDU/CIT (2003) 21 rev2 ([http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/AllEuropeanStudyEDCPolicies\\_En.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/AllEuropeanStudyEDCPolicies_En.pdf)).
- Lončarić-Jelačić, N., Silić, A., Ogrinšak, T. (2012). *Smotra projekata iz područja Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo*. Zagreb: AZOO.
- Maiello, C.; Oser, F. Biedermann, H. (2003). Civic knowledge, civic skills and civic engagement. *European Educational Research Journal*: 2 (3), 384-395.
- McLaughlin, T. (2005) The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 306-325.
- MZOS (2005a). *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske ([http://www.national-observatory.org/docs/85-05a\\_WB\\_Programme\\_for\\_education.pdf](http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf)).
- MZOS (2005b). *Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
- MZOS (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske ([http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf)).
- MZOS (2012). *Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Agencija za odgoj i obrazovanje ([http://www.azoo.hr/images/razno/Kurikulum\\_gradanskog\\_odgoja\\_i\\_obrazovanja.pdf](http://www.azoo.hr/images/razno/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf)).
- Naval, C.; Print, M.; Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the New Europe: Context and reform, *European Journal of Education*: 37 (2), 107-128.
- Niemi, R.G.; Finkel, S.E. (2007). Civic education and the development of civic knowledge and attitudes. U: Harrison, L.E. i Kagen, J. (eds.) *Essays on Cultural Change*. New York: Routledge.
- Niemi, R. G.; Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.
- OECD/DAC (2010). *Glossary of Terms in Evaluation and Results Based Management*. Pariz: OECD.
- Patterson, J.L.; Purkey, S.C.; Parker, J.V. (1986). *Productive School Systems For a Non-Rational World*, Alexandria: VA ASCD.
- Pew Research Center for People and the Press (2007). *Public Knowledge of Current Affairs Little Changed by News and Information Revolutions: What Americans know 1989-2007*. Washington: The Pew Research Center for People and the Press (<http://people-press.org/report/319/public-knowledge-of-current-affairs-little-changed-by-news-and-information-revolutions>).
- Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Richardson, J. (1996). School culture: A key to improved student learning. *School Team Innovator* (<http://www.nsdc.org/library/publications/innovator/inn10-96rich.cfm>).
- Schulz, W.; Ainley, J.; Fraillon, J.; Kerr, D.; Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Sinclair, M. (2004). *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-first Century*. Pariz: UNESCO.
- Smith, A. (1991). *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Solvason, C. (2005). Investigating specialist school ethos ... or do you mean culture? *Educational Studies*, 31 (1), 85–94.
- Soule, S. (2001). *Will They Engage? Political Knowledge, Participation and Attitudes of Generations X and Y*. Calabasas: Center for Civic Education ([http://www.civiced.org/papers/research\\_engage.pdf](http://www.civiced.org/papers/research_engage.pdf)).
- Spajić-Vrkaš, V. (2000). *Peace and Human Rights for Croatian Primary Schools Project*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

- Spajić-Vrkaš, V.; Džidić, R. (2013). *Obrazovanje za demokraciju i ljudska prava u Bosni i Hercegovini: Rezultati istraživanja*. Sarajevo: CIVITAS BiH.
- Spajić-Vrkaš, V.; Žagar, M. (2012). „Civic education in South-Eastern Europe: Education and training for human rights and active democratic citizenship.“ U: Benedek, W.; Benoit-Rohmer, F.; Wolfram, K.; Manfred, N. (ur.) *European Yearbook on Human Rights*. Antwerp; Vienna; Graz: Intersentia; Neuer Wissenschaftlicher Verlag, 401-416.
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, Autumn.
- Stoll, L.; Fink, D. (1996). *Changing Our Schools (Changing Education)*. Buckingham: Open University Press, (prijevod na hrvatski: Stoll, L. i Fink, D. *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*, Zagreb: Educa, 2000.).
- Šalaj, B. (2002). Modeli političkog obrazovanja u školskim sustavima europskih država. *Politička misao*: 39 (3): 127-145.
- Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Oswald, H.; Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J.; Schwille, J.; Amadeo, J. (eds.) (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Verba, S.; Nie, N. (1972). *Participation in America: Political Democracy and Social Equality*. New York: Harper and Row.
- Vlada Republike Hrvatske (1999). *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
- Vujčić, V. (2001). *Politička kultura demokracije*. Osijek: Pan-liber.
- Vujčić, V. (2005). Političko obrazovanje i modeli demokracije. *Politička misao*, 42 (2), 55-75.
- Zelić, D.; Jašić, S.; Pernar, S.; Škrabalo, M.; Miošić, N. (2011). Preporuke za programe političkog opismenjavanja mladih. U: *Odgaja li škola dobre građane: studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*, Zagreb: GONG, 74-83.
- Westheimer, J.; Khane, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 1-30.



## Dodatak 1.

### Vremenik aktivnosti

Rbr.	Aktivnost	Instrument/metoda	Rok	Nositelj/i
<b>PRIPREMNA FAZA</b>				
1.	Osnivanje tima za praćenje i vrednovanje KGOO-a		veljača 2012.	IOC FF + AZOO + MMH
2.	Određivanje pristupa, područja i varijabli koje će se promatrati i vrednovati		ožujak 2012.	IOC FF + AZOO + MMH
3.	Operacionalizacija varijabli		travanj 2012.	IOC FF + AZOO + MMH
4.	Izrada konačnog nacrtu projekta praćenja i vrednovanja		srpanj 2012.	IOC FF + AZOO + MMH
5.	Određivanje uzorka		srpanj 2012.	AZOO/MMH
6.	Izrada radne verzije instrumenata za praćenje i vrednovanje		srpanj/kolovoz 2012.	Radna grupa za GOO <sup>37</sup>
7.	Izrada završne verzije instrumenata za utvrđivanje početnog stanja i procesa provedbe tijekom prvog polugodišta s uputama; umnožavanje instrumenata; priprema terena	Predpočetni anketni upitnik za učitelje	kolovoz 2012.	Radna grupa za GOO
		Početni anketni upitnik za učitelje	rujan 2012.	
		Početni anketni upitnici za učenike (3 oblika)		
		Popis pitanja i obrazac za vođenje prvoga grupnog intervjua s predstavnicima učenika (s uputama za voditelje i tehničke pomagače)		
		Popis pitanja i obrazac za vođenje prvoga grupnog intervjua s predstavnicima učitelja (s uputama za voditelje i tehničke pomagače)		
		Popis pitanja za vođenje prvog individualnog intervjua s ravnateljima (s uputama za voditelja)		
<b>POČETNA FAZA</b>				
8.	Ispitivanje početnog stanja	Provedba predpočetnog anketnog upitnika za učitelje	kolovoz/rujan 2012.	Radna grupa za GOO
		Provedba početnog anketnog upitnika za učitelje	rujan/listopad 2013.	
		Provedba početnih anketnih upitnika za učenike (3 oblika)		

<sup>37</sup> Radna grupa za GOO djelovala je pri Nacionalnome centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja u sastavu: Ines Elezović, Zdravko Popović, Monika Rajković, Izvor Rukavina, Vedrana Spajić-Vrkaš, Kristina Svalina, Dorijan Vahtar i Iva Androćec.

Rbr.	Aktivnost	Instrument/metoda	Rok	Nositelj/i
9.	Ispitivanje procesa provedbe tijekom prvog polugodišta	Grupni intervjui s predstavnicima učitelja	studeni/ prosinac 2012.	Radna grupa za GOO + AZOO + MMH i partneri
		Grupni intervjui s predstavnicima učenika		
		Individualni intervjui s ravnateljima		
10.	Kontrola, sređivanje i numeriranje anketnih upitnika		prosinac 2012.	NCVVO
11.	Izrada matrice za unos podataka, unos podataka i kontrola unosa	SPSS 15.0	prosinac 2012./ siječanj 2013.	NCVVO
12.	Obrada i sistematizacija prikupljenih podataka	SPSS 15.0		Radna grupa za GOO
13.	Transkripcija grupnih i individualnih intervjua			NCVVO
14.	Sistematizacija i preliminarna obrada transkripata		veljača 2013.	Radna grupa za GOO
<b>ZAVRŠNA FAZA</b>				
15.	Izrada završne verzije instrumenata za utvrđivanje procesa provedbe tijekom drugog polugodišta i ispitivanje završnog stanja s uputama; umnožavanje instrumenata; priprema škola za provedbu ispitivanja	Popis pitanja i obrazac za vođenje grupnog intervjua s predstavnicima učenika (s uputama za voditelje i tehničke pomagače)	ožujak 2013.	Radna grupa za GOO
		Popis pitanja i obrazac za vođenje grupnog intervjua s predstavnicima učitelja (s uputama za voditelje i tehničke pomagače)		
		Popis pitanja za vođenje individualnog intervjua s ravnateljima (s uputama za voditelja)		
		Završni anketni upitnik za učitelje		
		Završni anketni upitnici za učenike (3 oblika)		
16.	Ispitivanje procesa provedbe tijekom drugog polugodišta	Grupni intervjui s predstavnicima učitelja	travanj/svibanj 2013.	Radna grupa za GOO + AZOO + MMH i partneri
		Grupni intervjui s predstavnicima učenika		
		Individualni intervjui s ravnateljima		
17.	Ispitivanje završnog stanja	Provedba početnog anketnog upitnika za učitelje	svibanj 2013.	Radna grupa za GOO + AZOO
		Provedba početnih anketnih upitnika za učenike (3 oblika)		
18.	Transkripcija grupnih i individualnih intervjua		svibanj/lipanj 2013.	NCVVO
19.	Sistematizacija i preliminarna obrada transkripata		lipanj 2013.	Radna grupa za GOO

Rbr.	Aktivnost	Instrument/metoda	Rok	Nositelj/i
20.	Kontrola, sređivanje i numeriranje anketnih upitnika		svibanj/lipanj 2013.	NCVVO
21.	Izrada matrice za unos podataka, unos podataka i kontrola unosa	SPSS 15.0	svibanj/lipanj 2013.	NCVVO
22.	Obrada i sistematizacija prikupljenih podataka	SPSS 15.0	svibanj/lipanj 2013.	Radna grupa za GOO
23.	Analiza i interpretacija kvantitativnih podataka iz početnog i završnog ispitivanja (anketni upitnici); izrada grafikona		lipanj/srpanj 2013.	Radna grupa za GOO
24.	Analiza i interpretacija kvalitativnih podataka iz prvog i drugog polugodišta (intervjui)		lipanj/kolovoz 2013.	Radna grupa za GOO
25.	Izrada preliminarnog objedinjujućeg izvještaja o praćenju i vrednovanju prve faze eksperimentalne provedbe KGOO-a u 12 škola s preporukama (za MZOS)		listopad 2013.	Radna grupa za GOO
26.	Izrada posebnog izvještaja o praćenju i vrednovanju eksperimentalne provedbe KGOO-a u „MMH školama“ (u sklopu projekta IPA „Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama“) s preporukama		listopad 2013.	Voditeljica praćenja i vrednovanja za „MMH škole“
27.	Izrada završnog objedinjenog izvještaja		2014./2015.	Voditeljica praćenja i vrednovanja (za „AZOO škole“ i „MMH škole“) u suradnji s članovima Radne grupe za GOO







**Dodatak 2.**

**REPUBLIKA HRVATSKA**  
**MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA**  
**AGENCIJA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE**

**KURIKULUM GRAĐANSKOG ODGOJA I  
OBRAZOVANJA**

**Kolovoz, 2012.**

## SADRŽAJ

stranica

1. Okvir za razvoj kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja (GOO-a)	3
2. Nastavni plan građanskog odgoja i obrazovanja	5
3. Elementi ocjenjivanja postignuća učenika u razvoju građanske kompetencije	6
4. Vođenje dokumentacije za praćenje i ocjenjivanje građanskog odgoja i obrazovanja	6
5. Kompetencije učitelja za poučavanje i učenje građanskog odgoja i obrazovanja	6
6. Kadrovski uvjeti za ostvarivanje kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja	8
7. Ishodi ostvarivanja građanskog odgoja i obrazovanja po ciklusima	9
8. Izvori učenja i poučavanja	24
9. Sudionici u razvoju kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja	27 <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Kurikulum je opremljen Preporukama za vrednovanje učeničkih postignuća - elementima ocjenjivanja i načinima provjere građanske kompetencije te opisom metoda prikladnih za učenje i poučavanje u građanskom odgoju i obrazovanju

## 1. OKVIR ZA RAZVOJ KURIKULUMA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

### Odgovj i obrazovanje usmjeren na razvoj kompetencija

Složenost promjena kroz koje danas prolaze odgojno-obrazovni sustavi u svijetu posljedica su dvaju međusobno povezanih procesa: uspostave globalnog tržišta temeljenog na proizvodnji globalno konkurentnih znanja i tehnologija te širenje kulturno pluralnih demokratskih društava uređenih na načelima ljudskih prava, ravnopravnosti i vladavine prava. Pokretačka snaga tih procesa su informirani, visokoobrazovani, kreativni i motivirani građani, a odgovj obrazovanje ključni čimbenik njihova razvoja. U skladu s tim, u odgoju i obrazovanju se napašta dosadašnje načelo učenja i poučavanja radi stjecanja faktografskog znanja i prihvaća načelo učenja i poučavanja radi stjecanja aplikativnog i transformativnog znanja i vještina koju su otvoreni inovativacijama i nadograđivanju sukladno ubrzanim promjenama u društvu, kulturi, gospodarstvu, znanosti i tehnologiji. Takve promjene u pristupu obrazovanju, učenju i poučavanju jamstvo su osiguranja kvalitetnijeg života građana u njegove tri ključne dimenzije: privatnoj, društveno-kulturnoj i profesionalnoj. Pojam koji se nalazi u temeljima tih promjena jest kompetencija.

### Pojam kompetencije

Pojam kompetencije funkcionalno objedinjuje odgovj, obrazovanje, izobrazbu, usavršavanje i samoučenje sa svrhom ispunjavanja potreba pojedinca, društvene zajednice i tržišta. Iako do danas nema općeprihvaćenog određenja kompetencije, europske zemlje se sve više opredjeljuju za holistički pristup u sklopu kojega se kompetencija određuje kao višedimenzionalna i transverzalna kvaliteta djelovanja. Ona uključuje znanja, vještine, vrijednosti, stavove, osobine ličnosti, motivaciju i obrasce ponašanja kojima pojedinac raspolaže i koje po potrebi pokreće kako bi riješio neki problem ili zadatak.

Usmjerenost na kompetenciju u obrazovanju znači stavljanje naglasaka na ishod ili rezultat učenja.

Naglasak je, dakle, na znanjima, vještinama, stavovima i ponašanju koji odgovaraju standardima učinkovitog obavljanja nekog zadatka, a osiguravaju se odgojem i obrazovanjem. Kompetencije koje vode rješavanju samo jednog ili manjeg broja zadataka, situacijski i vremenski su ograničene, pa ih nazivamo posebnima, za razliku od općih, generičkih ili transverzalnih kompetencija koje su primjenjive u različitim područjima života i rada, i o kojima ovisi razvoj posebnih kompetencija.

Kompetentna osoba jest ona koja zna i umije, ali i koja djeluje u skladu sa svojim znanjima i vještinama ne zato što mora ili zato što joj to donosi puku materijalnu korist, nego zato što vjeruje da je takvo djelovanje ispravno i dobro za nju, posao koji obavlja i zajednicu u kojoj živi. Takva je osoba ovladala znanjima, stekla vještine i prihvatila vrijednosti koji upravljaju njezinim ponašanjem. No kompetentna osoba ne ostaje na tome. Ona je

svjesna da je njezina učinkovitost situacijski i vremenski ograničena te da znanja, vještine i vrijednosti, koji joj osiguravaju rješavanje problema u određenim uvjetima, u drugim uvjetima mogu biti kočnicom. Drugim riječima, ona je otvorena izazovima pa svoju kompetentnost stalno kritički provjerava i nadopunjuje učenjem i informiranjem.

Budući da razvoj društva i gospodarstva znanja ovisi o kompetentnosti ljudskih resursa, od presudne je važnosti odrediti koje su to opće ili transverzalne kompetencije koje traže cjeloživotno učenje i na koji način se takvo učenje može za sve osigurati u odgojno-obrazovnom sustavu.

Traženje odgovora na ta pitanja postalo je jedan od najvažnijih stratejskijsko-razvojnih ciljeva svih zemalja svijeta. Europa je takvo opredjeljenje potvrdila Lisabonskom strategijom kojom se nastoji osigurati zapošljivost i konkurentnost na globalnom tržištu, ali i društvena kohezija u uvjetima priznanja prava na ravnopravnost i različitost. Sukladno tome su u *Europskom referentnom okviru ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* određene opće ili transverzalne kompetencije kao intelektualna i praktična oruđa koja bi europskim građanima trebala osigurati osobno ispunjenje, društvenu uključenost, građansko sudjelovanje i angažiranost, zapošljivost i poduzetnost, kulturnu osviještenost i kreativnost te cjeloživotno učenje.

### Nacionalni okvirni kurikulum (NOK)

U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgovj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK) iz 2010.*, koji je rađen s osloncem na *Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, odgovj i obrazovanje* se stavljaju u funkciju razvoja kompetencija svih hrvatskih građana. Takav pristup predstavlja prekretnicu u programiranju, organizaciji i provođenju odgoja i obrazovanja. Umjesto dosadašnjih nastavnih planova i programa, u kojima se polazi od znanstveno-disciplinarnih kontrole nastavnih sadržaja i potiče usvajanje faktografskog znanja na račun njegove aplikativne dimenzije, pri čemu se misao razdvaja od stavova, a stavovi od djelovanja, NOK-om se uvodi načelo integriranog, interdisciplinarnog i proceduralnog planiranja sadržaja učenja orijentiranog na ishod, s ciljem osposobljavanja učenika za kompetentno djelovanje u različitim područjima života.

U skladu s tim, polazište NOK-a nije disciplinarno određen nastavni program koji se predaje učenicima nego osobine učenika koje će im omogućiti da se uspješno nose sa složenim izazovima života u Hrvatskoj i izvan nje. Te osobine predstavljaju kompetencije koje se postupno razvijaju i njeguju učenjem kroz sva četiri odgojno-obrazovna ciklusa, čime se postavlja temelji za cjeloživotno učenje i informiranje. Da bi se to ostvarilo, ključno je ciljeve, sadržaje, metode i organizaciju odgoja i obrazovanja podrediti jasnim, dobnoprimjerenim i dovoljno fleksibilnim ishodima učenja.

## Ishodi učenja

Ishodi učenja su iskazi o očekivanim postignućima učenika. Njima se određuje što učenik/ca treba znati, razumjeti i biti u stanju učiniti nakon određenog razdoblja učenja, odnosno poučavanja. Prilikom određivanja ishoda učenja važno je precizno odrediti ciljnu aktivnost kojom učenik potvrđuje stečeno znanje, vještinu ili stav. Preciznost znači da se ishod mora moći opažati i da mora biti mjerljiv kako bi vrednovanje i ocjena odgovarali postignuću učenika. Da bi se to postiglo, prijelom je potrebno učenicima prethodno objasniti što se očekuje da će oni znati, biti u stanju uraditi ili osobno prihvatiti nakon određenog razdoblja učenja u određenom području.

Usmjerenost na ishod učenja traži individualizirani pristup i sustavno praćenje procesa učenja kako bi se osiguralo ne samo da svaki učenik stekne određena znanja, razumije njihovu primjenu i osvjeđoči se u njihovu učinkovitost, nego da učenjem tih sadržaja upozna sebe, otkrije svoje jake strane i stekne samopouzdanje te osvijestiti predujete za uspješnu primjenu naučenoga. No individualizirani pristup ne znači pučko individualno učenje. Učenje u školi prvenstveno je društveni proces koji oblikuje i pojedinca i razred kao cjelinu. Ono je rezultat dinamičnog, interaktivnog i kumulativnog procesa, koji uključuje suradnju, ali i nadmetanje određeno zajedničkim pravilima, individualno izlaganje i raspravu, asertivnost i pregovaranje te dokazivanje, vrednovanje i zaključivanje, što znači da individualna i socijalna dimenzija učenja moraju biti vidljive u određivanju ishoda učenja i vrednovanju postignuća učenika.

## Građanska kompetencija

Jedinstvo individualne i društvene dimenzije učenja ključno je za razvoj građanskog, tj. aktivnog i odgovornog građanstva, zbog čega se i građanska kompetencija danas ubraja među najvažnije ishode učenja. Na tom tragu NOK određuje da se građanska kompetencija razvija kroz sva četiri ciklusa, kako u sklopu društveno-humanističkog područja, tako i u sklopu građanskog odgoja i obrazovanja, pri čemu se građanski odgoj i obrazovanje uvodi kao međupredmetna tema koja pridonosi "osposobljenosti učenika za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge". To, između ostaloga, podrazumijeva razvoj demokratske svijesti učenika, ali i poticanje njihova aktivnog i učinkovitog sudjelovanja u razvoju demokratskih odnosa u školi, lokalnoj zajednici i društvu u cjelini s osloncem na načela ljudskog dostojanstva, demokracije, pravde i mirotvorstva.

Ovim se kurikulumom razrađuju odredbe NOK-a o građanskom odgoju i obrazovanju. U izradi kurikula pošlo se od shvaćanja da građanski odgoj i obrazovanje predstavljaju formalni odgojno-obrazovni okvir kojim škola odgovara na potrebe i zahtjeve suvremenog demokratskog društva za kompetentnim građanstvom. Kurikulum, dakle, predstavlja pedagoški, didaktički i metodički instrument kojim se sinergijski razvijaju određene osobine učenika u skladu sa shvaćanjem uloge koju građani, kao društveni, politički, kulturni i gospodarski subjekti imaju u demokratskom razvoju Republike Hrvatske, ali i Europe i svijeta.

Na temelju toga su određene strukturne i funkcionalne dimenzije građanske kompetencije, a potom su izdvojene posebni ishodi učenja ili postignuća učenika od početka osnovne do 2. razreda srednje škole kroz četiri razvojna odgojno-obrazovna ciklusa, što se nadopunjuje odgovarajućim aktivnostima do kraja 4. razreda srednje škole. Tri međusobno povezane funkcionalne dimenzije koje čine građansku kompetenciju određene su kao: *građansko znanje i razumijevanje, građanske vještine i sposobnosti te građanske vrijednosti i stavovi*. Strukturne dimenzije građanske kompetencije izdvojene su s osloncem na prava i odgovornosti kojih je učenik/ca nositelj kao pripadnik različitih zajednica – od *razredne, školske i lokalne, preko nacionalne<sup>1</sup>*, do *europske i međunarodne*. Prava i odgovornosti u svakoj od tih zajednica uče se kroz sedam strukturnih dimenzija: *pravnu, odnosno ljudskopravnu, političku, društvenu, kulturnu, gospodarsku i ekološku*. Te su dimenzije izdvojene kao središnje na temelju teorijskih i normativnih tekstova, osobito Preporuke Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo iz 2002. i Povelje Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i obrazovanju za ljudska prava iz 2010., u kojoj se ta područja povezuju s osposobljavanjem građana za aktivno sudjelovanje u građanskoj, političkoj, socijalnoj, gospodarskoj, pravnoj i kulturnoj sferi društva.

## Struktura kurikula građanskog odgoja i obrazovanja

S obzirom da se učenik u početku određuje kao nositelj prava i odgovornosti u školi, a potom i kao nositelj prava i odgovornosti u sklopu širih zajednica kojima pripada, kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja koncipiran je spiralno prema ciklusima na sljedeći način: u 1. ciklusu usmjeren je na učenika kao aktivnog i odgovornog građanina razredne, školske i lokalne zajednice; u 2./3. ciklusu se isходи iz 1. ciklusa proširuju učenjem za građanina hrvatske domovinske zajednice, a u 4. ciklusu se postignuća iz prva tri ciklusa nadopunjuju učenjem za građanina europske i međunarodne zajednice. Kurikulum je usmjeren na cjelovit razvoj građanske kompetencije, što znači da se njime podjednako razvijaju sve navedene strukturne i funkcionalne dimenzije: znanje što, znanje *kako* i znanje *zašto*, uključujući primjenu stečenog znanja u školi i lokalnoj zajednici. Nadalje, njime se uređuju svi aspekti života i rada u školi, što, osim nastave, uključuje demokratsko upravljanje školom, suradnju škole i lokalne zajednice (znanje *s/za*) te uspostavu demokratske školske kulture kao odgovarajućeg konteksta učenja za građanstvo (znanje *u*).

<sup>1</sup> U kurikulumu se termin "nacionalni" koristi u dva značenja: a) status građanina/ke Republike Hrvatske (sinonimi: domovinski, državljanski), u skladu s odredbama Europske konvencije o nacionalnosti (*European Convention on Nationality*) iz 1997., kojom se promiče građanski model države-nacije i b) pripadništvo većinskoj ili manjinskoj nacionalnoj grupi. U dijelovima teksta u kojima se spominju obje vrste pripadništva, kao što je to npr. kod identiteta, za označavanje statusa građanina/ke Republike Hrvatske koristi se termin „hrvatski domovinski“.

Odgojno-obrazovni ciklus	Pripadništvo određenoj zajednici u sklopu koje učenik ostvaruje odgovarajuća prava i ima odgovarajuće odgovornosti	Funkcionalne dimenzije građanske kompetencije	Strukturne dimenzije građanske kompetencije	Ishod / Postignuće
<b>1. ciklus</b> (1.-4. razred osn. šk.)	Učenik kao građanin razredne, školske i lokalne zajednice	znanje i razumijevanje, vještine i sposobnosti, vrijednosti i stavovi <b>(znanje što + znanje kako + znanje zašto + znanje s/za + znanje u)</b>	ljudskopravna politička društvena kulturna gospodarska ekološka	učenik kao emancipirani i društveno angažirani građanin različitih zajednica u kojima ima status nositelja prava i odgovornosti
<b>2. i 3. ciklus</b> (5. do 8. razred osn. šk.)	Učenik kao građanin hrvatske domovinske zajednice			
<b>4. ciklus</b> 1. i 2. razred sred. šk.)	Učenik kao građanin hrvatske domovinske zajednice te građanin europske i međunarodne zajednice			

## 2. NASTAVNI PLAN GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

### Modeli uključivanja građanskog odgoja i obrazovanja

Predviđeno je da se kurikulum provodi na više načina, ovisno o dobi učenika te potrebama i mogućnostima škole, odnosno lokalne zajednice. U skladu s tim, predlaže se spiralno-razvojni model uvođenja po ciklusima:

- u 1. ciklusu, tj. od 1. do 4. razreda osnovne škole, građanski odgoj i obrazovanje se ostvaruje međupredmetno i izvannastavno kao obvezna aktivnost;
- u 2. ciklusu (5. i 6. razred osnovne škole) se, osim obveznog međupredmetnoga i izvannastavnog pristupa, uvodi i izborni modularni pristup, u sklopu kojega se učenicima bave pojedinim temama ili područjima građanskog odgoja i obrazovanja oslanjajući se na postojeće module kao što su Osnove demokracije, Projekt Građanin, Medijska, Prava potrošača i dr.;
- u 3. ciklusu (7. i 8. razred osnovne škole) se nastavlja s obveznim međupredmetnim i izvannastavnim pristupom te izbornim modularnim, ali se građanski odgoj i obrazovanje uvodi i kao izborni predmet;
- u 4. ciklusu (1. i 2. razred srednje škole) građanski odgoj i obrazovanje se uvodi kao obvezni predmet; nastavlja se i s obveznim međupredmetnim i izvannastavnim pristupom, a modularni pristup također postaje obvezni. Za 3. i 4. razred srednje škole obvezna je modularna i izvannastavna provedba građanskog odgoja i obrazovanja, pri čemu su i jedan i drugi pristup više usmjereni na istraživanje prava i odgovornosti građanina u kontekstu obrazovanja i rada, s posebnim naglaskom na poduzetničke inicijative mladih u lokalnoj zajednici, što uključuje analizu eventualnih smetnji te predlaganje i zagovaranje učinkovitih rješenja u institucijama lokalne vlasti.

Modeli uključivanja Građanskog odgoja i obrazovanja	Godišnji broj sati
<b>Osnovna škola razredi 1. - 4.</b> <b>Obvezno:</b> • međupredmetno • izvan-nastavno; projekti škole i društvene zajednice u sklopu školskog kurikula, uz mogućnost odabira modularnog pristupa	20 15
<b>Osnovna škola razredi 5. - 6.</b> <b>Obvezno:</b> • međupredmetno • izvan-nastavno; projekti škole i društvene zajednice u sklopu školskog kurikula, uz mogućnost odabira modularnog pristupa	20 15
<b>Osnovna škola razredi 7. - 8.</b> <b>Obvezno:</b> • međupredmetno • izvan-nastavno; projekti škole i društvene zajednice u sklopu školskog kurikula, uz mogućnost odabira modularnog pristupa	20 15
<b>Srednje škole: gimnazije / strukovne / umjetničke razredi 1. - 2.</b> <b>Obvezno:</b> izborni predmet	35
<b>Srednje škole: gimnazije / strukovne / umjetničke razredi 3. - 4.</b> <b>Obvezno:</b> tematski usmjereno na struku • izvan-nastavno; istraživački projekti škole i društvene zajednice u sklopu školskog kurikula, uz mogućnost odabira modularnog pristupa	20 15

### 3. ELEMENTI OCJENJIVANJA POSTIGNUĆA UČENIKA U RAZVOJU GRAĐANSKE KOMPETENCije

Sukladno Pravilniku o praćenju i ocjenjivanju odgojno-obrazovnih postignuća učenika u osnovnoj i srednjoj školi, elementi ocjenjivanja su:

1. Činjenično znanje i razumijevanje (znanje **što** i znanje **zašto**): razumijevanje pojmova, vrednota, procesa, institucija i zakonitosti koje čine temelj aktivnog i odgovornog građanstva; potvrđuje se imenovanjem, određivanjem, opisivanjem, analizom, tumačenjem, usporedbom, vrednovanjem i zaključivanjem;
2. Provedbeno znanje (znanje kako): razvoj i primjena građanskih vještina i sposobnosti prilikom rješavanja problema koji spadaju u područje aktivnog i odgovornog građanstva; potvrđuje se uspješnom primjenom stečenih ili inovativnih znanja i vještina u konkretnoj situaciji;
3. Vrijednosno usmjerenje – razumijevanje i prihvatanje vrednota koje čine temelj aktivnog i odgovornog građanstva; potvrđuje se odgovarajućim obrascima ponašanja.

*Sve tri dimenzije znanja u GOO-u tijesno su povezane, međusobno su ovisne i vode razvoju građanske kompetencije* ukoliko se taj proces zbiva u odgovarajućem *okolišu učenika* (demokratska kultura razreda i škole, što podrazumijeva otvorenost i suradnju s lokalnom zajednicom).

### 4. VOĐENJE DOKUMENTACIJE ZA PRAĆENJE I OCJENJIVANJE GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

GOO kao međupredmetna tema, modularno, izvan-nastavno u svim razinama odgoja i obrazovanja:

- **Odgovarajuća rubrika u imeniku Građanski odgoj i obrazovanje.** Ocjene se upisuju u odgovarajuću rubriku u imeniku, a u rubriku zapažanja i bilježaka vrsta aktivnosti prema elementima ocjenjivanja.

**GOO-a kao nastavni predmet:**

- Kada se građanski odgoj i obrazovanje pojavljuje kao predmet, u konačnoj ocjeni uzimaju se u obzir evidencije o postignuću učenika u međupredmetnom ostvarivanju GOO-a. Time učenik dobiva samo jednu konačnu ocjenu iz GOO-a. Ocjene se upisuju u odgovarajuću rubriku u imeniku Građanski odgoj i obrazovanje, a u rubriku zapažanja i bilježaka vrsta aktivnosti prema elementima ocjenjivanja.
- U rubriku bilježaka u imeniku, upisuju se samo ona zapažanja koja su učitelju/nastavniku u praćenju napredovanja učenika uočljiva, učeniku i roditelju razumljiva te koja učitelju/nastavniku mogu pripomoći u konačnom ocjenjivanju uspjeha u nastavnom predmetu.

- **Razredna mapa za GOO** u koju svi nastavnici unose podatke i materijale o tome kako su ostvarili planirane aktivnosti iz građanskog odgoja i obrazovanja s učenicima određenog razreda.
- **Učenički dnevnik iz GOO-a** – učenik upisuje u kojim je projektima i aktivnostima sudjelovao, što je tijekom godine izradio u vezi GOO – zapažanja, bilješke, osvrti na naučeno, nove ideje i rješenja do kojih je došao, koje su mu vrijednosti važne i s kojim se teškoćama susretao
- Prilagaže potvrde, priznanja, zahvalnice, učeničke radove.

### 5. KOMPETENCije UČITELJA ZA POUČAVANJE I UČENJE GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Kompetencijama koje trebaju imati učitelji i nastavnici da bi promovirali demokratske vrednote kroz metode aktivnog i suradničkog učenja i poučavanja mogu se razvrstati u pet stručnih područja:<sup>2</sup>

- A. Opća profesionalna znanja i vještine (pedagoška, razvojno-psihološka, sociološka, normativno-pravna)
  - B. Strukovna znanja i vještine u području GOO-a
  - C. Procesi učenja i poučavanja koji vode razvoju aktivnog i odgovornog građanstva
  - D. Metode učenja i poučavanja GOO-a
  - E. Metode vrednovanja i samovrednovanja u GOO-u
- Nastavnici tijekom diplomskog obrazovanja i stručnog usavršavanja trebaju steći sljedeće kompetencije iz navedenih područja:

**A) Opća profesionalna znanja:**

Profesionalna deontologija; prava i odgovornosti učiteljske profesije; Ustav, zakoni i pravilnici, znanje odgojno-obrazovnog planiranja i programiranja, pedagoška dokumentacija, upravljanje razredom,

**B) Strukovna znanja**

Teorijsko znanje i razumijevanje građanskog odgoja i obrazovanja:

- osposobljeni su za uključivanje kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u školski kurikulum i predmetne kurikulume
- stekli su znanja o dimenzijama građanske kompetencije koje trebaju razviti kod učenika te o njihovoj isprepletenosti i povezanosti

<sup>2</sup> How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences, www.coe-int. 2009.

- stekli su znanje o društvenim komunikacijskim vještinama koje trebaju razviti kod učenika: što je verbalna i neverbalna komunikacija, aktivno slušanje, ja i ti poruke, parafraziranje, preoblikovanje, upravljanje emocijama, upravljanje učenjem, timski rad, određivanja sukoba, transformiranje sukoba, moralna motivacija i dr.

#### E) Metode vrednovanja i samovrednovanja u GOO-u

- osposobljeni su da mogu voditi učenike usvajanju vještine argumentiranja, dokazivanja, logičkog zaključivanja, uočavanja bitnih činjenica, nepristranog pristupa i javnog nastupa
- vladaju osnovnim pojmovima demokracije: vlast, zakon, pravda, odgovornost, privatnost, privatno dobro, zajedničko dobro, temeljna ljudska prava, humane vrednote, građanske vrline – poštenje, nepotkupljivost, marljivost, pravednost, poštovanje ljudske osobe, ljubav prema životu, etička pitanja (ispravnost korištenja GMO, eutanažija i sl.), refleksivno ravnovesje (razmatranje aktualnih događaja, prosudbe o događaju, načela i pravila koja upravljaju našim sudovima)<sup>3</sup>
- osposobljeni su za upoznavanje učenika s ulogom pravosudnog sustava i vladavine prava
- stekli su znanje o razvoju poduzetnosti i poduzetničke kompetencije kod učenika
- stekli su znanje o tome što je osobni, zavičajni, domovinski, europski i globalni identitet. Kako razvijati identitet i interkulturalnosti, što je interkulturalni dijalog i kako se primjenjuje
- stekli su znanje o tome što su stereotipi, predrasude i diskriminacija, zašto su predrasude uvijek dvosmjerne, kako nastaju i utječu na ponašanje

#### C) Procesi učenja i poučavanja koji vode razvoju demokratskog građanstva

- Planiranje, upravljanje razredom, poučavanje, ocjenjivanje, projektno planiranje i suradnja s lokalnom zajednicom, nevladinim organizacijama, vjerskim zajednicama, predstavnicima vlasti, kulturnih djelatnosti, stručnjacima, poduzetnicima, gospodarskim čimbenicima

#### D) Metode učenja i poučavanja GOO-a

- osposobljeni su za primjenu metodologije Projekt građanin u predlaganju, selekciranju i oblikovanju rješenja manjeg problema u lokalnoj zajednici i drugih metoda aktivne i sudioničke uključenosti učenika
- osposobljeni su za provođenje simuliranih suđenja s učenicima srednjih škola
- razvili su kompetencije u području metodologije grupnog rada, suradničkog učenja, istraživačkog učenja
- razvili su kompetencije u području komunikacijskih vještina
- razvili su kompetencije u području rješavanja konfliktnih situacija i transformiranja sukoba
- razvili su kompetencije u području školske i vršnjačke medijacije

3 John Rawls (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge MA: Harvard University Press



## 6. KADROVSKI UVJETI ZA OSTVARIVANJE KURIKULUMA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

	Modeli uključivanja	Izvršitelj/i
<p>Osnovna škola razredi 1. - 4.</p>	<p>Obvezno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• međupredmetno</li> <li>• izvan-nastavno; projekti škole i društvene zajednice u sklopu školskog kurikuluma, uz mogućnost odabira modularnog pristupa</li> </ul>	<p><b>Inicijalno razdoblje provedbe GOO-a u trajanju od dvije godine:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. učitelji razredne nastave koji su tijekom studija slušali i položili odgovarajuće kolegij/e i koji su najmanje dvije godine provodili aktivnosti i projekte iz <i>Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava</i></li> <li>2. učitelji razredne nastave koji su se stručno usavršavali u ovom području u trajanju od najmanje 60 sati na stručnom usavršavanju u organizaciji AZOO ili drugih organizacija koje imaju suglasnost MZOS-a, što se utvrđuje na temelju isprave sa studija i/ili potvrda o stručnom usavršavanju te koji su najmanje dvije godine provodili aktivnosti i projekte iz <i>Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava</i></li> </ol> <p><b>Nakon inicijalnog razdoblja provedbe GOO-a u trajanju od dvije godine:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. učitelji razredne nastave kako je utvrđeno pod točkom 1 i 2 te koji su tijekom inicijalnog razdoblja bili uključeni u obvezno stručno usavršavanje za primjenu kurikuluma GOO-a u trajanju od najmanje 60 sati</li> </ol>
<p>Osnovna škola razredi 5. - 6.</p>	<p>Obvezno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• međupredmetno</li> <li>• izvan-nastavno; projekti škole i društvene zajednice u sklopu školskog kurikuluma, uz mogućnost odabira modularnog pristupa</li> </ul>	<p><b>Inicijalno razdoblje provedbe GOO-a u trajanju od dvije godine:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. učitelji predmetne nastave koji su tijekom studija slušali i položili odgovarajuće kolegij/e ili koji su najmanje dvije godine provodili aktivnosti i projekte iz <i>Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava</i></li> <li>2. učitelji predmetne nastave koji su se stručno usavršavali u ovom području u trajanju od najmanje 60 sati na stručnom usavršavanju u organizaciji AZOO ili drugih organizacija koje imaju suglasnost MZOS-a, što se utvrđuje na temelju isprave sa studija i/ili potvrda o stručnom usavršavanju te koji su najmanje dvije godine provodili aktivnosti i projekte iz <i>Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava</i></li> </ol> <p><b>Nakon inicijalnog razdoblja provedbe GOO-a u trajanju od dvije godine:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. učitelji predmetne nastave iz točke 1 i 2 koji su tijekom inicijalnog razdoblja bili uključeni u obvezno stručno usavršavanje za primjenu kurikuluma GOO u trajanju od najmanje 60 sati</li> </ol>
<p>Osnovna škola razredi 7. - 8.</p>	<p>Obvezno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• međupredmetno</li> <li>• izvan-nastavno; projekti</li> <li>• škole i društvene zajednice u sklopu školskog kurikuluma, uz mogućnost odabira modularnog pristupa</li> </ul>	<p>Kadrovski uvjeti kako je utvrđeno za 5. i 6. razred</p>
<p>Osnovna škola razredi 7. - 8.</p>	<p><b>Izborni:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• izborni predmet</li> </ul>	<p><b>Inicijalno razdoblje provedbe GOO-a u trajanju od dvije godine:</b> <b>Za međupredmetno, modularno i izvan-nastavno ostvarivanje GOO-a</b> te kao <b>izbornog predmeta</b> kadrovski uvjeti kako je utvrđeno u prethodnoj razini</p> <p><b>Ostvarivanje GOO-a kao izbornog predmeta</b> nakon inicijalnog razdoblja učitelji predmetne nastave koji su završili specijalistički studij iz GOO-a u trajanju od najmanje 120 sati</p>

	Modeli uključivanja	Izvršitelj/i
<p>Srednje škole: gimnazije strukovne umjetničke</p> <p>Razredi 1. - 2.</p>	<p><b>Obvezno:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• obvezni predmet</li> <li>• međupredmetno</li> </ul>	<p><b>Inicijalno razdoblje provedbe GOO-a kao obveznog predmeta u trajanju od dvije godine:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nastavnici s diplomom odgovarajućeg fakulteta i nastavnici koji su tijekom studija slušali i položili odgovarajuć/e kolegij/e, a koji su se stručno usavršavali u ovom području u trajanju od najmanje 60 sati na stručnom usavršavanju u organizaciji AZOO ili drugih organizacija koje imaju suglasnost MZOS-a, što se utvrđuje na temelju isprave sa studija i/ili potvrda o stručnom usavršavanju</li> <li>2. nastavnici z točke 1 koji su tijekom inicijalnog razdoblja bili uključeni u obvezno stručno usavršavanje za primjenu kurikula GOO u trajanju od najmanje 120 sati, ili</li> <li>3. nastavnici predmetne nastave koji su završili specijalistički studij iz GOO-a u trajanju od najmanje 120 sati</li> </ol> <p><b>Za međupredmetno, modularno i izvan-nastavno ostvarivanje GOO-a</b> kadrovski uvjeti kako je utvrđeno u prethodnim razinama</p>
<p>Srednje škole: gimnazije strukovne umjetničke</p> <p>Razredi 3. - 4.</p>	<p><b>Obvezno:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modularno – tematski usmjereno na struku</li> <li>• izvan-nastavno; istraživački projekti škole i društvene zajednice u sklopu školskog kurikula, uz mogućnost odabira modularnog pristupa</li> </ul>	<p><b>Za modularno i izvan-nastavno ostvarivanje GOO-a</b> kadrovski uvjeti kako je utvrđeno u prethodnim razinama</p>

## 7. ISHODI OSTVARIVANJA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA PO CIKLUSIMA

### PRVI CIKLUS

#### (1. - 4. RAZRED OSNOVNE ŠKOLE)

Učenici na kraju prvog ciklusa pokazuju da razumiju i da su prihvatili koncept aktivnoga i odgovornoga, odnosno demokratskog građanstva kad u raspravama zastupaju demokratske vrijednosti; kad u odnosima s drugim učenicima ustrajavaju na dostojanstvu osobne, ravnopravnosti, pravdi i nenasilju; kad svoje stavove i izbore iznose otvoreno i potkrepljuju ih racionalnim dokazima; kad kod sebe i kod drugih prepoznaju i uvažavaju sposobnosti i talente te međusobno potiču njihov razvoj; kad prepoznaju i razvijaju vrijednosti svoje kulture pri čemu su otvoreni i spremni na suradnju s predstavnicima drugih kultura u razredu, školi i lokalnoj zajednici; kad razumiju prepreke s kojima se susreću njihovi vršnjaci s posebnim potrebama, kao i oni koji dolaze iz obitelji slabijeg imovinskog stanja, kad su solidarni s takvim učenicima i predani uklanjaju prepreka njihovu životu i učenju; kad pokazuju interes i osobno se angažiraju u rješavanju problema razredne, školske i lokalne zajednice polazeći od demokratskih načela i kad su posvećeni izgradnji razreda i škole kao demokratske zajednice učenja.

U prvom ciklusu postavljaju se temelji za cjeloživotno učenje aktivnog i odgovornog građanstva, zbog čega je važno taj proces započeti osvještavanjem, imenovanjem i analizom prava i odgovornosti učenika kao pripadnika razredne, školske i lokalne zajednice uređene na demokratskim načelima. Time se jača učenička samosvijest i neovisnost, ali i odgovornost za dobrobit drugih, te školske i lokalne zajednice u cjelini. Pri tome je važno sve teme i aktivnosti povezati sa svakidašnjim iskustvom učenika u razredu, školi i lokalnoj zajednici te otvoriti prostor za rasprave o dobrim i lošim stranama tih iskustava, kao i za mijenjanje okolnosti kojima se perpetuiraju loša iskustva, s naglaskom na odnose među učenicima, između učenika i učitelja te između škole, obitelji i lokalne zajednice.

**CILJEVI:** Poticati razvoj građanskih znanja, vještina i stavova kod učenika/ca kao građanina razreda, škole i lokalne zajednice sukladno spiralno-razvojno koncipiranom kurikulumu: kod učenika/ca učvrstiti svijest o sebi kao demokratskim građanima temeljem poznavanja svojih prava i odgovornosti u razredu, školi i lokalnoj zajednici u skladu s utvrđenim pravilima, propisima i zakonima koji jednako važe za sve; osigurati razumijevanje vrijednosti i načela na kojima se uspostavlja i razvija razred, škola i lokalna zajednica kao demokratske zajednice; osposobiti učenike za vođenje, timski rad i suradnju prema demokratskim načelima; razviti društvene komunikacijske vještine te vještine opažanja i suszbijanja ponašanja koje šteti dobrobiti pojedinca i zajednice; razvijati samosvijest i samopouzdanje uz poštovanje drugih i drugačijih kao polazište aktivnog i odgovornog gra-

danstva; poticati razvoj etičkih stavova i ponašanja, osobito usvajanje vrijednosti neovisnosti, pravednosti, solidarnosti, mirotnosti, nepotkupljivosti, poštovanja svojega i tuđeg rada te osobne angažiranosti za dobrobit drugih.

**VRIJEME:** 35 sati godišnje.

**PROVEDBA:**

- **međupredmetno;** korištenjem postojećih predmetnih tema.
- **izvan-nastavno;** projekti škole i društvene zajednice u sklopu školskog kurikulauma, uz mogućnost odabira modularnog pristupa

Građanska znanja, vještine i stavovi razvijaju se na način da se učenici dovode u situacije u kojima opisuju, analiziraju, tumače, prosuđuju i rješavaju moralne i druge dvojbe oslanjajući se na demokratska načela te se osvjeđujući o ispravnosti i učinkovitosti svojih odluka kroz vlastito činjenje, kako bi postupno učvrstili osobni građanski identitet. Uloga nastavnika je majeutička – koristiti mogućnosti interaktivnog, participativnog, suradničkog i istraživačkog učenja vodi učenike kroz proces upoznavanja, propitivanja i donošenja zaključaka o određenju temi ili problemu u području građanskog odgoja i obrazovanja. Razredni učitelji ugrađuju teme građanskog odgoja i obrazovanja u svoj program rada i obrađuju ih u suradnji s odgovarajućim djelatnicima škole i lokalne zajednice.

Pri tome je važno u nastavnim i izvan-nastavnim aktivnostima, uključujući školske projekte, koristiti aktivne metode učenja i poučavanja, koje potiču interes, istraživanje i društveni angažman učenika.

Prikladne aktivnosti za razvijanje građanske kompetencije mogu biti: izbori za vijeće učenika i izbor predsjednika razreda; donošenje razrednih i školskih pravila ponašanja te određivanje sankcija za njihovo kršenje; aktivnosti što mogu a što ne smijemo činiti u školi ili „Moja škola kao demokratska zajednica učenja“; rasprave o pojedinačnim i zajedničkim problemima u razredu i školi te načinima njihova rješavanja; volontiranje i humanitarni rad u školi i lokalnoj zajednici; kreativne radionice za potporu bolesnim vršnjacima te nemoćnim i starijim građanima; organizacija i provođenje akcija kojima se obilježavaju posebni dani ili akcije (npr. akcija „Dijete s posebnim potrebama je moj prijatelj“, Dan volontera, Dan grada, Spomen akcija „1 u mom gradu Vukovar svijetli“, Dan sjećanja na žrtve Holokausta itd.); istraživački projekti kojima se uči o kulturnoj raznolikosti škola i lokalne zajednice (simboli, običaji, jezik, glazba, predmeti, jela i dr.); odgovarajuća tematska nastava u muzejima ili povijesno značajnim lokalitetima; posjete tijelima lokalne uprave i samouprave, praćenje rada gradske skupštine; razgovori s gradonačelnikom/om i si.; sudjelovanje u radu lokalnih organizacija civilnog društva i sl.

Strukturne dimenzije građanske kompetencije u kontekstu razreda, škole i lokalne zajednice	Funkcionalne dimenzije građanske kompetencije: znanja, vještine i stavovi	Postignuća učenika na kraju prvog ciklusa 1.-4. Razred
<p><b>Ljudsko-pravna</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dostojanstvo osobe, ljudska prava, slobode i odgovornosti u sklopu razreda, škole i lokalne zajednice</li> <li>• ravnopravnost u odnosu na dob i spol te etničke, nacionalne, vjerske, rasne i druge razlike</li> <li>• općeprihvaćena pravila i pravne norme kao instrumenti zaštite prava učenika</li> <li>• suzbijanje ponižavajućeg i nepoštenog ponašanja</li> </ul> <p><b>Politička</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktivno i odgovorno građanstvo kao temelj razvoja demokracije</li> <li>• demokratsko upravljanje razredom, školom i lokalnom zajednicom</li> <li>• sudjelovanje u demokratskom upravljanju (kandidiranje i izbor)</li> <li>• istraživanje i rješavanje problema razredne, školske i lokalne zajednice</li> </ul>	<p><b>Učelnik/ca:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• shvaća razred i školu kao zajednicu učenika, nastavnika, drugih zaposlenika i roditelja, koja djeluje prema određenim pravilima; zna što su pravila; razumije da se tim pravilima određuju prava i odgovornosti svih članova školske zajednice, da se njima štiti dobrobit svih na temelju zajedničkih vrijednosti i da ona podjednako obvezuju sve u razredu i školi; zna da su najvažnija pravila kojima se uređuju cjelokupni odnosi u školi sadržana u statutu škole; razumije da se razred i škola razvijaju kao demokratske zajednice ukoliko svi djeluju prema zajedničkim pravilima</li> <li>• zna navesti neka od najvažnijih prava i odgovornosti koje ima kao učenik; razumije da prava koja uživa u školi jednako pripadaju svakom drugom učeniku bez obzira na spol, nacionalnu ili vjersku pripadnost, sposobnosti i socijalni položaj obitelji; prepoznaje situacije u kojima su njegova prava i prava drugih ugrožena i zna kako u takvim slučajevima postupati</li> <li>• razumije značenje i važnost pravednog donošenja odluka na razini razreda i škole; pojašnjava razliku između nepristranog ili pravednog i pristranog, samovoljnog ili nepravednog postupka ili odluke; objašnjava postupak pravednog donošenja odluka, ispravljanja učinjene nepravde ili štete i pravedne raspodjele (proceduralna, korektivna i distributivna pravda); razumije zašto je pravedno donošenje odluka temelj demokratskog ustroja razreda i škole</li> <li>• razumije što je informirano, neovisno, aktivno i odgovorno sudjelovanje u odlučivanju; poznaje područja u kojima kao učenik/ca ima pravo aktivno sudjelovati; zna da ima pravo birati i biti biran u odgovarajuća tijela u razredu i školi; razumije važnost određivanja pravila izbora i potrebnih obilježja kandidata za uspješno obavljanje određenih dužnosti; poznaje najvažnija načela demokratskog izbora; zna da je sudjelovanje u odlučivanju u razredu i školi važan dio cjeloživotnog učenja za aktivno i odgovorno demokratsko građanstvo</li> </ul> <p>Građansko znanje i razumijevanje</p>	

Strukturne dimenzije građanske kompetencije u kontekstu razreda, škole i lokalne zajednice	Funkcionalne dimenzije građanske kompetencije-znanja, vještine i stavovi	Postignuća učenika na kraju prvog ciklusa 1.-4. Razred
<p><b>Društvena</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>društvene komunikacijske vještine</li> <li>upravljanje emocijama</li> <li>upravljanje sukobima</li> <li>timski rad</li> <li>volontiranje i društvena solidarnost</li> </ul> <p><b>Kulturološka</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>razvoj osobnog, zavičajnog, većinskog i manjinskih nacionalnih identiteta te domovinskog identiteta</li> <li>interkulturalna osjetljivost i interkulturalni dijalog</li> </ul> <p><b>Gospodarska</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>odgovorno gospodarstvo, poduzetnost i poduzetništvo</li> <li>pravo na učenje za konkurentnost na tržištu</li> <li>zaštita potrošača</li> </ul> <p><b>Ekološka</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>održivi razvoj i lokalna zajednica</li> <li>racionalno i odgovorno trošenje prirodnih resursa</li> <li>odgovornost građana za održivi razvoj</li> </ul>	<p>Građansko znanje i razumijevanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zna što je građanin lokalne zajednice i koja prava i odgovornosti građani imaju na toj razini; navodi najvažnije institucije lokalne vlasti (građsko vijeće, gradonačelnik/ca i sl.) i njihove ovlasti; razumije da o odgovornom ponašanju lokalnih vlasti i građana ovisi dobrobit lokalne zajednice; poznaje načine na koje građani osiguravaju demokratsko djelovanje lokalne vlasti; zna da se građani imaju pravo udruživati i osnivati organizacije civilnog društva radi zaštite svojih interesa; zna neke lokalne nevladine organizacije u čije se akcije može uključiti uz suglasnost roditelja i opisuje područja njihova djelovanja (npr. Društvo Naša djeca, DVD, Caritas, Crveni križ); povezuje djelovanje građana, vlasti i civilnog društva s demokratskom građanskom kulturom svoje zajednice</li> <li>poznaje značenje slobode mišljenja i izražavanja, razloge opravdanog ograničenja te slobode, kao i demokratske postupke kojima se ona štiti u razredu, školi i lokalnoj zajednici; zna navesti primjere zlouporabe slobode govora u svojoj neposrednoj okolini; razumije posljedice koje zlouporaba ima po pojedinca i zajednicu, uključujući povredu dostojanstva osobe; razlikuje poželjne od nepoželjnih oblika verbalne i neverbalne komunikacije u razredu, školi i lokalnoj zajednici</li> <li>na određiti najčešće oblike nepoznavanja, sukoba ili sporova u razredu, školi i lokalnoj zajednici, povezati ih s pravima te objasniti uzroke i posljedice; navodi posljedice koje verbalno i fizičko nasilje ostavlja na žrtvi i nasilniku; navodi najvažnije postupke individualnog osnaživanja i nenasilnog rješavanja sukoba; razumije ulogu pojedinca i grupe u poticanju i sprječavanju nasilja te razumije važnost zajedničkih pravila u sprječavanju nasilnog ponašanja među učenicima i građanima lokalne zajednice; razumije da je nenasilna komunikacija u razredu, školi i lokalnoj zajednici ključ sigurnosti i uspjeha pojedinca</li> <li>navodi neke od najčešćih oblika društvene nejednakosti i isključenosti u školi i lokalnoj zajednici; razumije odnos između nejednakosti, isključenosti i nepravde; zna zašto je društveno isključivanje učenika, odnosno pojedinca ili grupe nespojivo s demokratskim ustrojem razreda, škole i lokalne zajednice; zna objasniti ulogu suradnje, solidarnosti i aktivnog građanskog zalaganja za pravdu u suzbijanju isključenosti učenika, odnosno pojedinca i grupa po različitim osnovama; zna da učenici s potrebnim posebnim imaju ista prava kao i svaki drugi učenik, ali da oni ta prava mogu uživati samo uz razumijevanje i pomoć drugih učenika; zna ulogu pravobranitelja/ice u zaštiti prava osoba s invaliditetom</li> <li>razumije vezu između kulture i identiteta, kao i razliku između pojedinačnog i grupnog identiteta; zna odrediti značajke svog identiteta; zna da školu i lokalnu zajednicu čini više kultura koje se nalaze u stalnoj interakciji; poznaje različite identitete koji postoje u razredu, školi i lokalnoj zajednici prema, spolnoj, jezičnoj, religijskoj i nacionalnoj pripadnosti; razumije odnos između zavičajnoga, većinskoga i manjinskoga nacionalnog identiteta te hrvatskog domovinskog identiteta; razumije da pripadnici različitih kultura mogu imati različite stavove o istoj temi; shvaća da razlike obogaćuju školu i lokalnu zajednicu ukoliko pripadnici većinske i manjinskih kultura razumiju, poštuju i podupiru jedni druge te ako zajednički pridonose razvoju zajednice kao cjeline; razumije važnost otvorenosti te međukulturne suradnje i dijaloga za razvoj posebnih i zajedničkog kulturnog identiteta.</li> </ul>
	<p>Građanske vještine i sposobnosti</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Učenik/ca:</b></li> <li>jasno iznosi i obrazlaže svoje ideje i stavove; razumije polazišta drugih</li> <li>učeva, istražuje, pokreće i sudjeluje u raspravama o pitanjima koja su važna za život i rad u razredu i školi; predlaže rješenja i provjerava njihovu učinkovitost u suradnji s drugim učenicima, učiteljima, roditeljima, stručnjacima, lokalnim aktivistima i predstavnicima lokalne vlasti</li> <li>aktivno i konstruktivno sudjeluje u utvrđivanju kriterija za izbor predstavnika razreda i vijeće učenika te sudjeluje u izborima kao kandidat i kao glasač</li> <li>učeva, analizira i vrednuje situacije u kojima se krše njegova/njezina prava i prava drugih učenika; ispravno identificira pravo koje je prekršeno, prekršitelja i žrtvu; konstruktivno sudjeluje u donošenju odluka i pravila važnih za život i rad u razredu i školi te u određivanju mjera za prekršitelje</li> </ul>

Strukturne dimenzije građanske kompetencije u kontekstu razreda, škole i lokalne zajednice	Fukcionalne dimenzije građanske kompetencije: znanja, vještine i stavovi	Postignuća učenika na kraju prvog ciklusa 1.–4. Razred
	Građanske vještine i sposobnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• koristi više izvora informiranja o nekoj temi ili problemu</li> <li>• ima razvijene osnovne vještine interkulture komunikacije; predlaže i sudjeluje u aktivnostima kojima se obilježavaju datumi važni za lokalnu zajednicu kao cjelinu, kao i za pripadnike posebnih kultura koji u njoj žive</li> <li>• koristi osnovne tehnike timskog rada i nenasilnog rješavanja sukoba, uključujući vještine odgovaranja odgovora, aktivnog slušanja drugoga, pregovaranja i posredovanja; analizira i izvodi zaključke poštujući mišljenja drugih</li> <li>• pokreće, vodi i sudjeluje u humanitarnim akcijama, volonterskom radu i istraživačkim projektima koji su usmjereni na dobrobit pojedinca, grupe te školske i lokalne zajednice</li> <li>• sudjeluje u izgradnji i jačanju demokratske građanske kulture razreda i škole</li> <li>• koristi odgovarajuće postupke zaštite okoliša</li> </ul>
	Građanske vrijednosti i stavovi	<p><b>Učenik/ca:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pokazuje privrženost načelima dostojanstva svake osobe, jednakosti, pravde i uključenosti svih</li> <li>• zalaže se za izgradnju razreda i škole kao demokratske zajednice</li> <li>• pokazuje samostalnost i samopouzdanje u iznošenju svojih stavova, otvorenost prema drugačijim mišljenjima i ustrajava na istinoljubivosti i dokazu</li> <li>• predano štiti svoja prava i prava drugih u razredu i školi; pokazuje sklonost istraživanju problema i nenasilnom rješavanju sporova i sukoba među učenicima; ustaje protiv nepravde, pokazuje solidarnost i pruža pomoć učenicima koji su žrtve nasilja među učenicima i isključenim učenicima, osobito onima s posebnim potrebama i onima koji dolaze iz socijalno ugroženih obitelji</li> <li>• prihvaća zajednička pravila, dogovore i rješenja te pokazuje interes i odgovornost za ishod zajednički planiranih aktivnosti</li> <li>• pokazuje interes, osjetljivost, otvorenost i poštovanje prema kulturno drugačijima u razredu, školi i lokalnoj zajednici; rado surađuje s učenicima koji pripadaju drugim kulturama nastoji uspostaviti interkulturalni dijalog</li> <li>• zagovara zdrave stilove života i pokazuje odgovornost za vlastito zdravlje</li> <li>• pokazuje sklonost racionalnom trošenju i upravljanju novcem te pruža otpor nametnutoj potrošnji</li> <li>• iskazuje privrženost očuvanju živih bića te prirodnog i kulturnog okoliša škole i lokalne zajednice, pokreće i sudjeluje u odgovarajućim akcijama</li> </ul>

## DRUGI I TREĆI CIKLUS (5. - 8. RAZRED OSNOVNE ŠKOLE)

Tijekom drugog i trećeg ciklusa znanja, vještine i vrijednosti građanskog odgoja i obrazovanja koji su do sada bili ograničeni na razred, školu i lokalnu zajednicu, sada se proširuju na nacionalnu zajednicu. Učenje se usmjerava na razvoj kompetencija učenika kao građana Republike Hrvatske. I u ova je dva ciklusa znanje i razumijevanje potrebno povezati s vještinama, vrijednostima i stavovima te s individualnim i grupnim kapacitetima i odgovornostima za rješavanje stvarnih društvenih problema.

**CILJEVI:** Oslanjajući se na postignuća prethodnog ciklusa, nastaviti sustavno poticati razvoj znanja, vještina te usvajanje vrijednosti i stavova koje su učenicima prijeko potrebni za učinkovito ostvarivanje uloge građanina Republike Hrvatske sukladno spiralno-razvojno

koncipiranom kurikulumu: kod učenika/ca učvrstiti svijest o sebi kao demokratskim građanima Republike Hrvatske temeljem poznavanja svojih prava i odgovornosti koje proizlaze iz Ustava i zakona; omogućiti stjecanje znanja o vrijednostima i načelima na kojima se Republika Hrvatska razvija kao demokratska zajednica ravnopravnih građana; osigurati razumijevanje uloge, institucija i načina na koje vlast upravlja demokratskim procesima, razlika između demokratskog i nedemokratskog djelovanja vlasti te uloge građana u demokratskom razvoju Hrvatske; osposobiti učenike za neovisno, aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom odlučivanju; razviti društvene komunikacijske i suradničke vještine, kritičku političku i građansku pismenost, svijest o važnosti angažiranosti pojedinca za osobnu i zajedničku dobrobit te vještine uočavanja i rješavanja aktualnih društvenih problema na različitim razinama; njegovati osjećaj domovinske pripadnosti, pripadnosti svom nacionalnom identitetu te otvorenost i poštovanje identiteta drugih; osposobiti učenike da ra-

zumuju, zagovaraju i u odnosima s drugima primjenjuju načela ljudskog dostojanstva, otvorenosti, ravnopravnosti, pravednosti, vladavine prava, nenasilja i solidarnosti te odgovornog gospodarenja prirodnim i društvenim resursima.

**PODRUČJA OSTVARIVANJA:** hrvatski jezik, strani jezik, matematika, priroda, povijest, geografija, vjeronauk, likovna kultura, glazbena kultura, tjelesna i zdravstvena kultura, sat razrednog odjela, izvannastavne aktivnosti, istraživački projekti i humanitarne akcije škola u suradnji s lokalnom zajednicom, osobito organizacijama civilnog društva te, ovisno o mogućnostima škole, građanski odgoj i obrazovanje kao izborni predmet u 7. i 8. razredu.

**VRJEME:** 35 sati godišnje s mogućnošću izbornog predmeta u 7. i 8. razredu s 35 sati godišnje.

**PROVEDBA:** međupredmetno, korištenjem postojećih predmetnih tema, izvan-nastavno; projekti škole i društvene zajednice u sklopu školskog kurikulumu, uz mogućnost odabira modularnog pristupa. U 7. i 8. razredu mogućnost izbornog predmeta.

Nastavno na prvi ciklus, i u drugom i trećem ciklusu se građanska znanja, vještine i stavovi razvijaju na način da se učenici dovode u situacije u kojima opisuju, analiziraju, tumače, prosuđuju i rješavaju pitanja i probleme koji su važni za njih osobno u kontekstu osiguranja političkog, društvenog, kulturnog, gospodarskog i ekološkog razvoja i stabilnosti hrvatskog društva. Pri tome je i ovdje važno da svoje pristupe i rješenja temelje na demokratskim načelima i da njihovu učinkovitost isprobavaju u praksi, čime stječu sigurnost u ulogu građana Republike Hrvatske. Nastavnik prvenstveno djeluje kao fleksibilni organizator okoliša za učenje građanstva, što znači da na temelju raznovrsnih izvora i aktivnih metoda učenja vodi učenike do razumijevanja njihove građanske uloge, oblikovanja njegovih stavova i odgovarajućeg djelovanja.

Predmetni učitelj ugrađuje teme građanskog odgoja i obrazovanja u svoj nastavni plan i program tako da ih povezuje s postojećim predmetnim temama. To čini u suradnji s djelatnicima škole, roditeljima, stručnjacima, predstavnicima vlasti, organizacijama civilnog društva i gospodarskim subjektima, ovisno o području koje obrađuje. Koristi participativne, istraživačke i suradničke metode učenja i poučavanja, ali i različite izvore informiranja iz školskog i izvanškolskog okruženja, kako bi učenike osposobio za kritički pristup društvenoj, političkoj, kulturnoj i gospodarskoj stvarnosti, uočavanje problema, zajedničko traženje rješenja i provjeravanje njihove učinkovitosti. Važno je učenicima ostaviti što više prostora za promatranje i analizu događaja u društvu, kritičku analizu tekstova iz udžbenika i

školske literature te medijskih informacija, simulaciju događaja i igranje uloga, poticati ih na organizaciju i sudjelovanje u humanitarnim i drugim akcijama civilnog društva te na dobrotvorni rad na različitim razinama, preputati im organizaciju i vodenje diskusija, debata i radionica, osigurati im sudjelovanje u javnim raspravama, ali i promatranje rada zakonodavne izvršne vlasti te sudova i policije, kao i posjete odgovarajućim istraživačkim ustanovama, organizacijama civilnog društva, javnim ustanovama koje skrbe za bolesne i nemoćne i sl. Pri tome je potrebno stalno provjeravati pridonose li i u kojoj mjeri pojedini sadržaji i metode učenja razvoju pojedinih dimenzija građanske kompetencije, odnosno pripremaju li oni učenika za ulogu aktivnog i odgovornog građanina Republike Hrvatske.

Prikladne aktivnosti za razvoj građanske kompetencije i dalje mogu biti izbor predsjednika razreda i izbor za višje učelnika, donošenje razrednih i školskih pravila ponašanja te određivanje sankcija za njihovo kršenje, kao rasprave i donošenje drugih odluka koje se odnose na rad i život škole; uređivanje razrednih i školskih novina, izrada plakata, izložba fotografija; istraživačke aktivnosti „Moja ustavna prava i odgovornosti“, „Moje pravo na obrazovanje i moje odgovornosti u školi“, „Sličnosti i razlike u demokratskom upravljanju školom, lokalnom zajednicom i državom“, „Odluke demokratskog vođe“, „Kako s drugima pridonijeti demokratskom razvoju školske, lokalne i domovinske zajednice“; rasprave o aktualnim pitanjima o kojima postoje suprotstavljena mišljenja u društvu; analitički i strateški pristup rješavanju problema; dobrovoljni i humanitarni rad u zajednici, posjete dječjim domovima i dječjim bolničkim odjelima, pomoć starijim građanima; povezivanje učenja za građanska, politička, gospodarska, socijalna i kulturna prava s obilježavanjem posebnih dana (npr. Dan neovisnosti, Dan Domovinske zahvalnosti, Dan ljudskih prava, Dan sjećanja na Vukovar, Dan sjećanja na žrtve Holokausta, Dan volontera, Nacionalni dan borbe protiv nasilja nad ženama; Tjedan solidarnosti Hrvatskog Crvenog križa; Mjesec borbe protiv alkoholizma i drugih ovisnosti, Dani profesionalnog usmjerenja itd.); istraživački projekti o kulturnim raznolikostima i zajedničkoj hrvatskoj kulturi (simboli, običaji, jezik, glazba, predmeti, jela i dr.); obilježavanje najvažnijih blagdana vjerskih zajednica u Hrvatskoj; posjete muzejima i povijesno značajnim spomenicima ili lokalitetima; posjete državnim institucijama i tijelima, praćenje rada Sabora preko medija, razgovori s predstavnicima parlamentarnih i lokalnih političkih stranaka, obraćanje nositeljima vlasti i lokalnim političarima; sudjelovanje u odgovarajućim akcijama organizacija civilnog društva; kreativne radionice za očuvanje okoliša; uzgoj ekoloških proizvoda u školskim zadrugama i vrtovima; posjete tvrtkama, razgovori s gospodarstvenicima i malim poduzetnicima, sajmovi poslova itd.

Strukturne dimenzije građanske kompetencije u kontekstu nacionalne zajednice	Funkcionalne dimenzije građanske kompetencije: Znanja, vještine i stavovi	Postignuća učenika na kraju trećeg ciklusa 5. – 8. Razred
<p><b>Ljudskopravna</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>dostojanstvo osobe, ljudska prava, slobode i odgovornosti u kontekstu ustavnih i zakonskih odredbi Republike Hrvatske</li> <li>ravnopravnost u odnosu na dob, spol, te etničku, vjersku, klasnu i drugu pripadnost, rasu i druge razlike</li> <li>poštivanje vladavine prava</li> <li>suzbijanje neljudskog, ponižavajućeg i nepoštenog (koruptivnog) ponašanja</li> <li>suzbijanje društvene isključenosti i drugih oblika diskriminacije pojedinca</li> </ul> <p><b>Politička</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>modeli demokracije</li> <li>vlast i demokratsko upravljanje državom</li> <li>sudjelovanje građana u demokratskom upravljanju na lokalnoj i nacionalnoj razini (kandidiranje i izbor)</li> <li>istraživanje i rješavanje problema lokalne i nacionalne zajednice</li> </ul> <p><b>Društvena</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>društvene komunikacijske vještine</li> <li>timski rad</li> <li>upravljanje emocijama</li> <li>upravljanje sukobima</li> <li>volontiranje i razvoj socijalne solidarnosti</li> </ul>	<p>Građansko znanje i razumijevanje</p>	<p><b>Učenik/ca (osim znanja koja su usvojena u prvom ciklusu):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zna da je hrvatski građanin temelj hrvatske državne vlasti; zna da su prava, slobode, dužnosti i odgovornosti pojedinca kao građanina Republike Hrvatske uređeni Ustavom i zakonima; zna koja građanska, politička, ekonomska, socijalna i kulturna prava štiti Ustav Republike Hrvatske; zna što je ustavna državna vlast; razumije značenje trodoboja vlasti, zašto je trodoboja nužna u demokraciji, koje tri grane čine vlast i koje su funkcije pojedinih grana vlasti; zna koje zadatke ima pojedina grana vlasti u zaštiti prava građana Republike Hrvatske</li> <li>zna što je demokracija; zna neka od najvažnijih načela demokracije i razumije njihovo značenje (ljudska prava i slobode, ravnopravnost, pluralizam, vladavina prava); opisuje političke institucije, tijela i mehanizme kojima se ta načela štite u demokratskom društvu; zna što je vladavina prava, koje obveze iz tog načela proizlaze za vlast i građane te koja je uloga tog načela u sprječavanju samovolje vlasti; zna objasniti zašto je Republika Hrvatska demokratska država</li> <li>zna što je politička ideologija i opisuje neke od vodećih političkih ideologija kroz povijest; razumije vezu između političkih ideologija i oblika vlasti; razlikuje demokratski od nedemokratskih režima; razumije načine na koje funkcionira vlast u nedemokratskim režimima; opisuje neke od nedemokratskih režima; zna po čemu se građani u demokraciji razlikuju od pripadnika nedemokratskih režima; navodi prava pojedinca koja se krše u nedemokratskim režimima</li> <li>razumije odnos između normativnih i provedbenih procesa u demokraciji; zna što je i koja je funkcija javne politike u Hrvatskoj, na kojim razinama i u kojim područjima se ona donosi, kako se donosi i tko ju provodi; zna odgovornosti koje ima javna administracija na lokalnoj, županijskoj i državnoj razini u provođenju javnih politika; razumije važnost sudjelovanja građana u izradi, provedbi, praćenju i vrednovanju javnih politika u pojediniim područjima</li> <li>zna što je civilno društvo, tko ga čini, na kojim načelima djeluje i koja je njegova uloga u zaštiti prava i sloboda građana, razvoju demokracije i osiguravanju pravednog društva; povezuje civilno društvo s emancipiranim, participativnim i angažiranim građanstvom, a takvo građanstvo s ustavnim pravima i odgovornostima; razumije važnost cjeloživotnog učenja za građanstvo i informiranja u razvoju emancipiranih i angažiranih građana; poznaje neke od hrvatskih organizacija civilnog društva koje djeluju na nacionalnoj razini i opisuje područja njihova djelovanja</li> <li>zna da je pravno i odgovornost građana u demokraciji međugledanje postupaka vlasti i rada demokratski izabranih zastupnika na svim razinama; zna nabrojiti neke od mogućih oblika zlouporabe vlasti u Hrvatskoj; razumije kako zlouporaba vlasti utječe na legalitet i legitimitet vlasti; razumije ulogu građana u sprječavanju zlouporabe vlasti i zna neke učinkovite načine na koje se to postiže; razumije važnost slobode medija u sprječavanju zlouporabe vlasti i razvoju emancipiranog i angažiranog građanstva; povezuje slobodu medija s odgovornostima medija u demokraciji; razumije koncept objektivnog i nepristranog informiranja; razumije ograničenja koja za medije i vlast proizlaze iz prava na privatnost i zaštitu časti i ugleda pojedinca</li> <li>zna što je društvena isključenost, koji se oblici društvene isključenosti mogu susresti u Hrvatskoj te koji su uzroci i posljedice isključivanja za pojedinca, grupu i hrvatsko društvo u cjelini; povezuje društvenu isključenost s društvenom nepravdom i društveno osjetljivim položajem; razumije značenje prava na primjereni životni standard i prava na socijalnu sigurnost, odredbe Ustava kojima se uređuju ta prava, načine na koje se ona štite u Hrvatskoj i ograničenja koja se javljaju u uživanju tih prava; identificira društveno isključene grupe u Hrvatskoj i poznaje najvažnije institucije, tijela, programe i mjere kojima se društveno isključivanje nastoji suzbijati; razumije ulogu i zadatke pučkog pravobranitelja i ce za djecu i pravobranitelja/ce za osobe s invaliditetom u zaštiti prava tih društveno osjetljivih grupa</li> <li>razumije da je ravnopravnost između muškarca i žene ključ kvalitativnih obiteljskih i društvenih odnosa; zna da su žene u Hrvatskoj slabije zastupljene na rukovodećim i upravljačkim položajima i slabije plaćene od muškarca za isti posao, da su znatno češće žrtve obiteljskog nasilja i samohrani roditelji; razumije neke od uzroka koje dovode do obiteljskog nasilja i posljedice koje ono ostavlja na žrtvu; poznaje odredbe Ustava i posebnih zakona kojima se uređuje ravnopravnost spolova u mjeri kojima se štite prava žena i promiče ravnopravnost spolova u Hrvatskoj; razumije ulogu pravobranitelja/ce za ravnopravnost spolova u poboljšanju odnosa među spolovima</li> </ul>

<p>Strukturne dimenzije građanske kompetencije u kontekstu nacionalne zajednice</p>	<p>Funkcionalne dimenzije građanske kompetencije: Znanja, vještine i stavovi</p>	<p>Postignuća učenika na kraju trećeg ciklusa 5. – 8. Razred</p>
<p><b>Kulturološka</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• razvoji osobnog, zavičajnog, većinskog i manjinskih nacionalnih identiteta kao dio hrvatskog domovinskog identiteta</li> <li>• interkulturalna osjetljivost,</li> <li>• interkulturalni dijalog</li> <li>• osvještavanje i uklanjanje stereotipa i predrasuda</li> </ul> <p><b>Gospodarska</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• odgovorno gospodarstvo, poduzetnost i poduzetništvo</li> <li>• pravo i odgovornosti u očuvanju i raspolaganju nacionalnim bogatstvima</li> <li>• pravo na učenje za konkurentnost na tržištu</li> <li>• prava potrošača</li> </ul> <p><b>Ekološka</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ustavne odredbe o pravu na zdravi okoliš</li> <li>• održivi razvoj Republike Hrvatske</li> <li>• uloga građana u održivom razvoju</li> </ul>	<p>Građansko znanje i razumijevanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• razumije da je hrvatska kultura rezultat složenih interakcija između većinske i manjinskih nacionalnih kultura, religija, regionalnih tradicija i obrazaca ponašanja; poznaje osnovna obilježja hrvatske većinske nacionalne kulture i kultura nacionalnih i religijskih manjina u Hrvatskoj te utječeje koji su imali jedni na druge i na izgradnju zajedničke hrvatske kulture; zna da pripadnici svih društvenih grupa u Hrvatskoj uživaju ista prava, ali da Ustav i zakoni Republike Hrvatske pripadnicima nacionalnih manjina jamče dodatna prava; imenuje nacionalne manjine u Hrvatskoj i navodi neka od njihovih ustavnih prava, kao i načine zaštite tih prava</li> <li>• razumije razliku između kulturnog pluralizma, asimilacionizma i segregacije; razumije značenje slobode mišljenja, savjesti i vjeroispovijesti; zna što su stereotipi, predrasude i diskriminacija po različitim osnovama; razumije vezu između stereotipa, predrasuda i diskriminacije te njihov utjecaj na odnose među pojedincima i društvenim grupama; poznaje odredbe Ustava Republike Hrvatske kojima se zabranjuje diskriminacija i širenje mržnje; zna neke od najvažnijih tehnika oslobađanja od stereotipa i predrasuda te suzbijanje diskriminacije temeljene na nepoštivanju kulturnih razlika; razumije da je interkulturalni dijalog ključ stabilnosti višekulturne demokratske zajednice</li> <li>• razumije važnost načela mira, nenasilja i političkog rješavanja sporova za stabilnost lokalne i hrvatske domovinske zajednice; razumije što su društvene komunikacijske vještine i koju ulogu u njihovu razvoju ima participativno, interaktivno i suradničko učenje; zna što je sukob, koje su vrste sukoba i kako se upravlja sukobima na različitim razinama; zna što je dijalog, pregovaranje, dokazivanje temeljeno na činjenicama, donošenje zajedničkih zaključaka; razumije smisao timskog rada, vođenja i moderiranja rada grupe; zna što je problemska situacija i koje reakcije najčešće izaziva, što je ljuđa i kako se obuzdava tehnikama „hlađenja“; zna prednosti planskoga i racionalnoga pred stihijskim, odnosno suradničkoga pred suparničkim rješavanjem problemskih situacija; zna što je samosvijest, samopouzdanje i asertivnost, ali i aktivno slušanje te analitičko i dokazno mišljenje u suradničkom rješavanju problemskih situacija</li> <li>• zna značaj i ulogu dobrovoljnog društvenog rada u zajednici za razvoj osobnih sposobnosti, zajedničkog dobra i društveni napredak u cjelini; poznaje temeljne odredbe Zakona o volonterstvu; poznaje područja u kojima može volontirati kao učenik i dokumentirati vlastita postignuća</li> <li>• razumije međusobnu povezanost i ovisnost demokracije, otvorenog tržišta, tehnološkog razvoja i gospodarskog razvoja Hrvatske; razumije značenje racionalnog planiranja te praćenja i vrednovanja postignuća u osiguranju društvenog i gospodarskog razvoja; razumije ulogu kreativnosti i poduzetnosti u razvoju lokalne i hrvatske domovinske zajednice; zna što je tržišno natjecanje i razlikuje njegove pozitivne i negativne strane; razumije što je društveno odgovorno gospodarstvo; razumije da tržišna konkurentnost ovisi o kompetentnosti ljudskih resursa, a da se kompetentnost postiže cjeloživotnim učenjem; poznaje Ustavne odredbe o pravu na rad i zna kako se to pravo štiti na različitim razinama u Hrvatskoj</li> <li>• zna najvažnija prava i odgovornosti potrošača; zna što je odgovorna potrošnja u odnosu na zdravlje, upravljanje financijama te obiteljsku i društvenu stabilnost, zaštitu okoliša i racionalno upravljanje novcem i dobrima; zna zakonske odredbe kojima se u Hrvatskoj štite prava potrošača i prioritete Republike Hrvatske u tom području; zna kako potrošači mogu utjecati na kvalitetu i dostupnost privatnih i javnih usluga i koji je utjecaj privatizacije javnih usluga na živote potrošača u Hrvatskoj</li> <li>• zna što je održiv društveni, gospodarski i kulturološki razvoj lokalne sredine i Hrvatske.</li> <li>• razumije značenje i važnost prava na zdravi okoliš za održivi razvoj zajednice; poznaje neke od najvažnijih odredbi i mehanizama zaštite okoliša i održivog razvoja u zakonodavstvu Republike Hrvatske; određuje pozitivne i negativne utjecaje gospodarstva, znanosti, kulture i politike na okoliš; nabraja neke od spornih rješenja u Hrvatskoj; razumije ulogu pojedinca i civilnog društva u osiguranju održivog razvoja i zna načine na koje štiti živa bića te prirodni i kulturni okoliš; zna što je održiv društveni, gospodarski i kulturni razvoj lokalne sredine Hrvatske, Europe i svijeta cjeloživotno učenje i razvoj potrebnih kompetencija</li> </ul>



Strukturne dimenzije građanske kompetencije u kontekstu nacionalne zajednice	Funkcionalne dimenzije građanske kompetencije: Znanja, vještine i stavovi	Postignuća učenika na kraju trećeg ciklusa 5. – 8. Razred
<p>Strukturne dimenzije građanske kompetencije u kontekstu nacionalne zajednice</p>	<p>Funkcionalne dimenzije građanske kompetencije: Znanja, vještine i stavovi</p> <p>Građanske vještine i sposobnosti</p>	<p><b>Učenik/ca (osim vještina koje su usvojene u prvom ciklusu):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ima razvijene vještine sudjelovanja u izbornim procesima u razredu i školi i kao glasač i kandidat</li> <li>• posjeduje vještine traženja i kritičke analize informacije iz više izvora, uključujući Internet za informiranje i aktivno sudjelovanje u raspravama o rješavanju problema hrvatskog političkog, društvenog i gospodarskog života</li> <li>• vlast procjenjuje prema tome koliko štiti interese građana i izvršava predizborna obećanja; koristi intelektualne alate za procjenu osoba koje se kandidiraju za određeni položaj u vlasti</li> <li>• koristi vještine javnog nastupa, prezentacije, timskog rada, vođenja i moderiranja grupe, suradnje, dogovaranja te poticanja i uključivanja u dijalog i debatu</li> <li>• posjeduje vještine aktivnog slušanja drugih - parafraziranja, sažimanja, fokusiranja, preoblikovanja, ja i Ti poruke, tumačenje neverbalne komunikacije, kodiranje i dekodiranje osjećaja i potreba drugog, ispravno reagira u osjetljivim situacijama što su okrivljavanje, uvreda, prijetnja; kreativno rješava nesporazume i pozitivno transformira sukobe;</li> <li>• koristi interaktivno i participativno učenje, pravila i metode grupnog rada</li> <li>• posjeduje vještine provođenja individualnih i grupnih istraživačkih projekata usmjerenih na rješavanje pojedinačnih i zajedničkih problema na razini škole te lokalne i hrvatske domovinske zajednice</li> <li>• ima razvijene vještine zanimanja stavova, argumentirane odbrane svojih stavova i pregovaranja o javnim pitanjima u skladu s načelom zaštite dostojanstva pojedinca, pravde i zajedničkog dobra; pokazuje vještine izrade i predlaganja odgovarajućih javnih politika javnim tijelima te vještine praćenja i vrednovanja javnih politika u odgovarajućim područjima</li> <li>• posjeduje vještine sudjelovanja u dobrovoljnim akcijama koje pridonose dobrobiti pojedinaca i grupa na razini Hrvatske, kao i vještine planiranja i organiziranja takvih akcija na razini škole, a u suradnji s odgovarajućim društvenim akterima</li> <li>• prepoznaje vlastite sposobnosti, interese, motivaciju i postignuća; odgovorno planira životne ciljeve, uključujući obrazovanje; donosi racionalne odluke</li> <li>• prepoznaje i dovodi u ravnotežu svoje osjećaje; prepoznaje rizične situacije po vlastitu sigurnost; pokazuje otpornost na provokacije te društveno nepoželjno i rizično ponašanje</li> <li>• koristi odgovarajuće metode za osvjetljavanje i oslobađanje od stereotipa i predrasuda prema drugima i drugačijima po različitim osnovama; kritički pristupa predrasudama između pripadnika većinske nacije i nacionalnih manjina te među nacionalnim manjinama</li> <li>• predlaže ostvarive projekte o stavljanju lokalne kulturne baštine u funkciju društvenog, kulturnog i gospodarskog razvoja svoje zajednice</li> <li>• povezuje društveno-humanistička, matematička, informatička, prirodoslovna i kulturološka znanja prilikom pokretanja projekata kojima se istražuju i rješavaju društveni, gospodarski ili kulturni problemi, kao i problemi održivog razvoja</li> </ul>
	<p>Građanske vrijednosti i stavovi</p>	<p><b>Učenik/ca (osim vrijednosti i stavova koji su usvojeni u prvom ciklusu):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pokazuje privrženost načelu vladavine prava, pravde, jednakosti i ravnopravnosti u svijetu razlika u skladu s odredbama Ustava Republike Hrvatske</li> <li>• pokazuje privrženost uzajamnom razumijevanju, uvažavanju, suradnji i međugeneracijskoj solidarnosti na razini razreda, škole i društva u cjelini</li> <li>• pokazuje spremnost na kritičku analizu i selekciju informacija iz različitih izvora i otpornost na nagovore vršnjaka i reklamne poruke</li> <li>• etički djeluje i ima razvijen osjećaj solidarnosti prema društveno isključenima u školi, obitelji, lokalnoj zajednici i na nacionalnoj razini</li> <li>• zagovara volontarizam kao dio školskog učenja i kao bitnu komponentu kulture svoje škole</li> <li>• poštuje kulturu drugih nacija te hrvatsku domovinsku kulturu</li> <li>• pokazuje privrženost očuvanju živih bića, te prirodnog i kulturnog bogatstva Republike Hrvatske</li> </ul>

## ČETVRTI CIKLUS

### (1. – 2. RAZRED SREDNJE ŠKOLE)

Učenici se na kraju četvrtog odgojno-obrazovnog ciklusa potvrđuju kao aktivni i odgovorni građani razreda, škole, lokalne zajednice i Republike Hrvatske ako razumiju utjecaj europskog i međunarodnog konteksta na svoju građansku ulogu; ako poznaju načela, mehanizme i međuovisnost tih utjecaja; ako svojim znanjima, vještinama, stavovima i ponašanjem pojedinačno i u suradnji s drugima pridonose demokratskom razvoju hrvatskog društva kao dijela europske i međunarodne zajednice, ali i demokratskom razvoju samih tih zajednica; ako svoje stavove oblikuju s osloncem na različite izvore informiranja i kritičko propitivanje tih informacija; ako su spremni na cjeloživotno učenje i inimiranje kako bi stekli građansko samopouzdanje i uspješno sudjelovali u odlučivanju na svim razinama. Učenici su pri tome svjesni različitosti teorijskih, političkih i kulturnih polazišta u objašnjenju i rješavanju europskih i globalnih problema, ali oni osobno prihvaćaju i aktivno zastupaju ona polazišta koja se oslanjaju na općeprihvaćene ljudsko-pravne i demokratske vrednote, kao što su dostojanstvo osobe, ravnopravnost, vladavinu prava, kulturna različitost, nenasilje i solidarnost. Oslanjajući se na te vrednote, u stanju su kritički pratiti, analizirati i procjenjivati učinkovitost političkih smjernica, programima i inicijativama od lokalne do međunarodne razine, istraživati alternativne mogućnosti kad je to potrebno te donositi i zagovarati drugačije prijedloge. U svom djelovanju su vodeni načelom zajedničkog dobra koje proizlazi iz poštivanja ljudskopravnih i demokratskih standarda kako su oni uređeni Ustavom Republike Hrvatske i odredbama europskog i međunarodnog prava.

Tijekom četvrtog ciklusa važno je otvoriti što više vremena i prostora za individualne i grupne inicijative učenika, za istraživanje i kritičko propitivanje odnosa između lokalne, nacionalne, europske i međunarodne zajednice s osloncem na zajedničke ljudskopravne i demokratske pravne i moralne standarde. U skladu s tim, učenike se potiče da o sebi misle kao o građanima Republike Hrvatske u kontekstu pripadnosti Europi i svijetu, na način da svoj zavičajni, nacionalni i domovinski identitet racionalno obogaćuju novim dimenzijama prava i odgovornosti koje imaju u sklopu europske i međunarodne zajednice, ali i da kritički propituju djelovanje europskih i međunarodnih organizacija, kao i odnosa tih organizacija prema procesima gospodarske globalizacije, njeguju osjećaj solidarnosti prema žrtvama globalizacije te aktivno sudjeluju u poboljšanju života na svim razinama ustrajavajući na demokratskim vrednotama kao polazištu promjena. To se postiže otvaranjem nastavnih programa i škole u cjelini prema europskoj i međunarodnoj zajednici, što uključuje europsku i međunarodnu razmjenu učenika, nastavnika i programa uz korištenje odgovarajućih europskih fondova, uspostavu suradnje s odgovarajućim hrvatskim institucijama, kao i s predstavnicima europskih i međunarodnih organizacija, međunarodnih nevladinih udruga i međunarodnih gospodarskih subjekata.

**Cilj:** nastaviti sustavno razvijati građanska znanja, vještine i stavove u svim strukturnim dimenzijama kompetencije u skladu sa spiralno-razvojno postavljenim kurikulumom

građanskog odgoja i obrazovanja: osposobiti učenike za razumijevanje europske i međunarodne dimenzije aktivnog i dogovornog građanstva stjecanjem znanja o europskim i međunarodnim standardima i mehanizmima zaštite ljudskih prava te o ulozi Hrvatske i hrvatskih građana u unaprjeđenju djelotvornosti tih sustava; pripremiti učenike za aktivno sudjelovanje u europskim i međunarodnim političkim, društvenim, kulturnim i gospodarskim procesima, kako bi se uspješno nosili s novim životnim izazovima i rizicima; promicati znanja i vještine kritičke analize, tumačenja i vrednovanja europskih i međunarodnih politika, globalnih društvenih i kulturnih procesa, stvaranja svjetskog tržišta i proizvodnje novih tehnologija prema njihovom doprinosu razvoju demokracije i održivom razvoju općenito te dobrobiti pojedinca, društvenih grupa i država, osobito hrvatskih građana i Republike Hrvatske; istovremeno kod učenika razvijati otvorenost prema kulturno različitim društvima i svijeta i svijest o važnosti očuvanja svoje lokalne, nacionalne i domovinske kulture te ih poticati na aktivno sudjelovanje u akcijama za očuvanje kulturne različitosti pred globalizacijskim procesima na svim razinama; osposobiti učenike za razumijevanje uzroka i posljedica kao i mjera za suzbijanje najakutnijih svjetskih problema, kao što su neujednačen rast i razvoj; siromaštvo, glad i pothranjenost; nasilje, terorizam i oružani sukobi; organizirani kriminal, trgovanja ljudima i organima; diskriminacija žena; rasizam, iskorištavanje dječjeg rada i sl.; osposobiti učenike za razumijevanje važnosti osobne inicijative, strategijskog planiranja i cjeloživotnog učenja za osobno i profesionalno ispunjenje u visokokomurentnom svijetu.

**VRJEME:** obvezni predmet, 35 sati godišnje i 15 sati u 1. i 2. razredu te 35 sati u 3. i 4. razredu međupredmetno, modularno, izvannastavno.

**PROVEDBA:** obvezni predmet u 1. i 2. razredu gimnazija, strukovnih i umjetničkih škola 1 sat tjedno, međupredmetno, korištenjem postojećih predmetnih tema u hrvatskom jeziku, stranim jezicima, povijesti, geografiji, etici, psihologiji, sociologiji, matematici, biologiji, fizici, kemiji, vjeroucnosti, likovnoj umjetnosti, glazbenoj umjetnosti, tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi, u strukovnim školama kroz strukovne predmete, na satu razrednika, kroz module te kroz izvannastavne aktivnosti, istraživačke projekte i humanitarne akcije.

Kao i u prethodnim ciklusima, i u četvrtom ciklusu se građanska znanja, vještine i stavovi razvijaju na način da se učenici dovedu u situacije u kojima opisuju, analiziraju, tumače, prosuđuju i rješavaju pitanja i probleme svoje lokalne zajednice i hrvatskog društva povezujući ta rješenja s europskim i međunarodnim procesima, standardima i politikama. Pri tome je i ovdje važno da svoje pristupe i rješenja temelje na demokratskim načelima i da učinkovitost tih rješenja isprobavaju u praksi, čime usvajaju proceduralna i aplikativna znanja i vještine, stječu sigurnost u svoju građansku ulogu i jačaju povjerenje u hrvatske, europske i međunarodne demokratske institucije. Nastavnik prvenstveno djeluje

je kao fleksibilni organizator okoliša za učenje, što znači da na temelju raznovrsnih izvora i aktivnih metoda učenja vodi učenika do razumijevanja uloge demokratskog građanina, ali i do oblikovanja njegovih građanskih stavova i djelovanja u prostoru koji nadilazi granice Republike Hrvatske.

Predmetni nastavnik planira i provodi građanski odgoj i obrazovanje samostalno i u suradnji s drugim nastavnicima koji ga uključuju kao međupredmetnu temu. Osim nastave, ciljevi predmeta se ostvaruju i kroz izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, pokretanjem i sudjelovanjem u inovativnim projektima škole i društvene zajednice u suradnji s roditeljima, stručnjacima i istraživačima, predstavnicima vlasti, predstavnicima europskih i međunarodnih organizacija u Hrvatskoj, organizacijama civilnog društva, gospodarskim subjektima i dr., ovisno o temi koja se obrađuje. Za učenje građanstva u ovom ciklusu također se najčešće koriste participativne, istraživačke i suradničke metode učenja, metode simulacije i igranja uloga te različiti izvori informiranja, uključujući novine, statistička izvješća i internet, kako bi se učenici osposobili za kritički pristup složenim procesima na europskoj i globalnoj razini i razumjeli položaj Hrvatske i svoju ulogu u tim procesima. Važno je učenike dovesti u situacije u kojima uočavaju i imenuju probleme te istražuju i provjeravaju rješenja u zajedničkim aktivnostima i u suradnji s odgovarajućim izvanškolskim partnerima. Pri tome je i u ovom ciklusu potrebno stalno provjeravati pridonose li i u kojoj mjeri pojedini sadržaji i metode učenja razvoju određene dimenzije građanske kompetencije, odnosno pripremaju li oni učenika za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju Republike Hrvatske, Europe i svijeta.

Osim aktivnog sudjelovanja u izborima za vijeće učenika i predsjednika razreda, donošenju razrednih i školskih pravila ponašanja kao i određenju sankcija za njihovo kršenje te raspravama o razrednim i školskim pitanjima, prikladne aktivnosti za razvoj građanske kompetencije u ovom ciklusu uključuju aktivno sudjelovanje učenika u određivanju, pla-

niranju i provedbi odgovarajućih istraživačkih projekata koje ostvaruju u timu i, po mogućnosti, na europskoj ili međunarodnoj razini; analiza medijskih izvješća i izvješća organizacija civilnog društva o kršenju ljudskih prava na lokalnoj, državnoj, europskoj i globalnoj razini; analiza primjera kršenja ljudskih prava i borbe pojedinaca i naroda za priznanjem ljudskih prava, slobodom i neovisnošću kroz povijest; usporedba političkih prioriteta Republike Hrvatske, Europske Unije, Vijeća Europe i Ujedinjenih naroda; usporedba hrvatskih, europskih i međunarodnih pravnih standarda i mehanizama zaštite prava i sloboda pojedinca; simuliranje domoženja odluka u odabranim europskim i međunarodnim organizacijama; poredbeno upoznavanje rada domaćih sudova i Europskog suda za ljudska prava preko analize odgovarajućih slučajeva; simuliranje sudskih procesa, mišljenja i debata, međunarodnih sukoba i procesa pomirenja, organiziranje ili potpisivanje odgovarajućih peticija koje provode organizacije civilnog društva na različitim razinama; bojkot proizvoda koji su rezultat prisilnog rada, rada djece i organiziranog kriminala, suda prema pripadnicima drugih kultura igranjem uloga; kritičko korištenje interneta; obradu pojedinih tema povezati s obilježavanjem europskih i međunarodnih dana (npr. Dan međunarodnog priznanja Republike Hrvatske, Dan Europe, Dan Ujedinjenih naroda, Svjetski dan mira, Međunarodni dan snošljivosti, Dan vjerskih sloboda, Međunarodni dan borbe protiv nasilja na ženama, Svjetski dan bolesnika, Međunarodni dan osoba s posebnim potrebama, Svjetski dan protiv dječjeg rada; Svjetski dan kulturnih različitosti, dijaloga i razvoja, Dan zemlje, Svjetski dan čovjekova okoliša itd.) uz vođenje diskusija i debata, organiziranje izložbi, predstavljanje rezultata istraživačkih projekata i sl.; posjetiti i razgovori s odgovarajućim hrvatskim dužnosnicima i predstavnicima međunarodnih i europskih organizacija te multinacionalnih tvrtki; uključivanjem u međunarodne kampanje te humanitarne i druge akcije europskih i međunarodnih nevladinih organizacija, kao i ciljno usmjerena putovanja u druge zemlje.

<p>Strukturne dimenzije građanske kompetencije u sklopu nacionalne, europske i međunarodne zajednice</p>	<p>Funkcionalne dimenzije građanske kompetencije: Znanja, vještine i stavovi</p>	<p>Postignuća učenika na kraju četvrtog ciklusa – 2. Razred srednje škole</p>
<p><b>Ljudsko-pravna</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>dostojanstvo osobe, ljudska prava, slobode i odgovornosti u nacionalnom, europskom i međunarodnom pravnom sustavu</li> <li>ravnopravnost u odnosu na dob, spol, te etničku, vjersku, klasnu i drugu pripadnost, rasu i druge razlike</li> <li>vladavina prava i zaštita ljudskih prava</li> <li>suzbijanje neljudskog, ponižavajućeg i nepoštenog (koruptivnog) ponašanja</li> <li>suzbijanju društvene isključenosti na različitim razinama</li> </ul> <p><b>Politička</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>određenje i značaj demokracije</li> <li>vlast i upravljanje demokratskim demokratsko upravljanje, razred, škola, lokalna zajednica, država, Europska unija, međunarodna zajednica)</li> <li>sudjelovanje građana u demokratskom upravljanju</li> <li>istraživanje i rješavanje problema od školske do međunarodne razine</li> <li>suzbijanje društvene isključenosti i drugih oblika diskriminacije pojedina na nacionalnoj, europskoj i međunarodnoj razini</li> </ul> <p><b>Društvena</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>društvene komunikacijske vještine</li> <li>timski rad</li> <li>upravljanje grupnim radom</li> <li>upravljanje emocijama</li> <li>upravljanje sukobima</li> <li>volontiranje i razvoj socijalne solidarnosti</li> </ul>	<p>Gradansko znanje i razumijevanje</p>	<p><b>Učenik/ca (osim znanja koja su usvojena u prvom, drugom i trećem ciklusu):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zna opisati različite modele demokracije i odrediti mjesto Hrvatske u toj podjeli; opisuju temeljne ideje, sličnosti i razlike te prednosti i nedostatke reprezentativne, participativne i direktne demokracije; razumije posebnosti odnosa između vlasti i građana u različitim demokratskim režimima; zna da je građanin nositelj vlasti i u svim modelima demokracije; razumije vezu između suverenosti građana i državne suverenosti; razumije ulogu i važnost višestranaca za demokraciju; navodi vodeće političke stranke u Hrvatskoj i ideje koje zastupaju; povezuje te ideje s odgovarajućim političkim ideologijama; razumije izbornu proceduru na lokalnim i nacionalnim izborima u Hrvatskoj; razumije ulogu izbornih stranačkih programa i važnost praćenja provedbe tih programa; zna da su politička obrazovanost i informiranost građana, njihovo sudjelovanje u odlučivanju, povjerenje u političke institucije i aktere vlasti te njihov osjećaj političke učinkovitosti bitne sastavnice hrvatske demokratske političke kulture</li> <li>zna tko čini vlast i kako se formira vlast u Hrvatskoj na lokalnoj i državnoj razini; poznaje ulogu Sabora, Predsjednika države, Vlade i sudbene vlasti u skladu s konceptom trodiobne vlasti; razumije razlike u ovlastima između državne i lokalnih vlasti; zna da su nadležnosti pojedinih grana i razina vlasti određeni Ustavom Republike Hrvatske</li> <li>razumije važnost prava i načela vladavine prava u hrvatskom pravnom sustavu; zna što je pravna država i zašto je ona bit demokratskog građanstva; zna da pravna država jamči svim građanima jednakost pred zakonom, da ograničava samovolju vlasti i da osigurava red te sigurnost građana i društva u cjelini; zna da se djelovanje pravosuđa temelji na pravnoj državi, pretpostavci nevinosti, teretu dokaza, zakonitom postupanju i pravima optuženika; zna ulogu i načine zaštite ljudskih prava u građanskom i kaznenom sudbenom postupku; zna objasniti ulogu Vrhovnog suda Republike Hrvatske i Ustavnog suda Republike Hrvatske u očuvanju pravne države; zna što je pravna, društvena i moralna odgovornost hrvatskih građana u jačanju Republike Hrvatske kao pravne države; poznaje ustavna prava i odgovornosti građana na temelju kojih oni mogu podnijeti prijedloge, predstavlke i prijedloge nadležnim tijelima vlasti i Ustavnom sudu RH; poznaje ulogu i način rada pučkog pravobranitelja/ice, pravobranitelja/ice za prava djeteta, pravobranitelja/ice za ravnopravnost spolova i pravobraniteljice za osobe s invaliditetom u zaštiti općih i posebnih prava hrvatskih građana</li> <li>objašnjava razlike između prava pojedinca, ustavnih i ljudskih prava; zna da su prava koja uživa na razini razreda, škole, lokalne zajednice i Republike Hrvatske dio europskog i međunarodnog sustava zaštite ljudskih prava i sloboda; razumije da je uživanje tih prava i sloboda povezano s odgovornostima, prema sebi i drugima, prema lokalnoj i nacionalnoj zajednici, te prema europskoj i međunarodnoj zajednici; povezuje koncept lokalnog, nacionalnog, europskog i globalnog građanstva s uživanjem prava i sloboda na tim razinama</li> <li>zna moralna, filozofska i politička izvorišta te razumije smisao i funkciju ljudskih prava i sloboda u zaštiti dostojanstva ljudske osobe; zna da se ljudska prava i slobode odnose na sve ljude pojedinačno kao pripadnike ljudskog roda bez razlike u odnosu na spol, 'rasu', nacionalnu, etničku, religijsku i drugu pripadnost; zna nabrojati osnovne kategorije ljudskih prava i opisati njihov povijesni razvoj;</li> <li>razumije vezu između stvaranja međunarodne zajednice i uspostave međunarodnog sustava ljudskih prava; poznaje povijest razvoja međunarodnog sustava ljudskih prava; nabrja neke od najvažnijih međunarodnih organizacija kojima se štite i promiču ljudska prava; razumije ulogu koju u tome ima sustav UN-a; zna koje organizacije i tijela čine sustav UN-a; razumije kako djeluje međunarodni sustav ljudskih prava te kojim instrumentima i mehanizmima se taj sustav osigurava; poznaje sadržaj nekih od najvažnijih međunarodnih instrumenata ljudskih prava, osobito Opće deklaracije o ljudskim pravima; razumije kako se osigurava učinkovitost međunarodnog sustava ljudskih prava i koje su razine provedbene odgovornosti od međunarodne, preko regionalne i nacionalne, do lokalne i individualne, osobito ulogu vlasti i građana zemalja-članica; zna međunarodne organizacije kojih je Republika Hrvatska članica, koje obveze ima kao članica i na koje načine ispunjava te obveze; navodi prednosti i nedostatak međunarodnog sustava ljudskih prava u zaštiti prava pojedinca</li> </ul>

Strukturne dimenzije građanske kompetencije u sklopu nacionalne, europske i međunarodne zajednice	Funkcionalne dimenzije građanske kompetencije: Znanja, vještine i stavovi	Postignuća učenika na kraju četvrtog ciklusa – 2. Razred srednje škole
<p><b>Kulturološka</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• razvoj osobnog, zavičajnog, većinskog i manjinskih nacionalnih identiteta kao dijela hrvatskog domovinskog identiteta te europskog i globalnog identiteta</li> <li>• interkulturalna osjetljivost,</li> <li>• komunikacija i dijalog</li> <li>• osvjestavanje i uklanjanje stereotipa i predrasuda</li> </ul> <p><b>Gospodarska</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• odgovorno gospodarstvo,</li> <li>• poduzetnost i poduzetništvo</li> <li>• pravo na rad</li> <li>• pravo na učenje za konkurentnost na tržištu,</li> <li>• zaštita i moć potrošača, utjecaj na proizvodnju, tržište i društvo potrošnjom</li> </ul> <p><b>Ekološka</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• održivi razvoj i lokalna zajednica</li> <li>• racionalno i odgovorno trošenje prirodnih resursa</li> <li>• odgovornost građana za održivi razvoj</li> </ul>	<p>Gradansko znanje i razumijevanje</p>	<p>• zna da je međunarodni sustav ljudskih prava povezan s regionalnim sustavima i zna koji su to sustavi; zna da današnji europski sustav ljudskih prava čine Vijeće Europe, Europska unija i Organizacija za europsku sigurnost i suradnju; poznaje glavna načela, instrumente (osobito, Europsku konvencija za zaštitu temeljnih prava i sloboda te Europsku socijalnu povelju), institucije, tijela i mehanizme europske zaštite ljudskih prava; razlučuje pravnu, političku i moralnu razinu odgovornosti u europskoj zaštiti ljudskih prava; povezuje te razne s djelovanjem hrvatskih vlasti, javnih institucija, građana i civilnog društva</p> <p>• razumije ulogu Europskog suda za ljudska prava, poznaje načela na temelju kojih Sud djeluje te zna postupak po kojemu donosi odluke i učinke tih odluka; razumije utjecaj prakse Suda na nacionalne pravne sustave i načine na koje građani Republike Hrvatske i drugih europskih zemalja mogu koristiti Sud u zaštiti svojih prava;</p> <p>• poznaje povijest europskih integracija i neke od najvažnijih odluka koje su vodile integraciji; poznaje ulogu koju su u procesu integracije imali Vijeće Europe, Europske zajednice i Konferencija/Organizacija za europsku sigurnost i suradnju; zna što je Europska unija, kako ona funkcionira, kako se utvrđuje europska politika i donose europski zakoni; poznaje ovlasti Vijeća Ministara, Europskog parlamenta, Europskog vijeća i Europske komisije</p> <p>• zna koja prava i obveze za Hrvatsku proizlaze iz članstva u Europskoj uniji na razini državne i lokalne vlasti, javnih ustanova, civilnog društva i građana; poznaje kriterije koje je Hrvatska trebala ispuniti za pridruživanje Europskoj uniji, kao i učinke ispunjavanja tih kriterija na političke, pravne, društvene i kulturne promjene u Hrvatskoj; zna koji su ugovorni odnosi između Hrvatske i Europske unije, kako se biraju hrvatski zastupnici i koja je njihova uloga u Europskom parlamentu; zna navesti i argumentirati prednosti, nedostatke i izazove europskih integracija s posebnim osvrtom na interese Republike Hrvatske i njezinih građana</p> <p>• razumije polazišta i načela stvaranja europskog građanstva te neka od osnovnih prava, sloboda i odgovornosti građana Europske unije, s osobitim osvrtom na obrazovanje i zapošljavanje; razumije odnos statusa građanina Europske unije i statusa građanina države-članice; zna objasniti koncepte «Europa građanina», «Europa različitosti», «Europa participativne demokracije», «Europa znanja» i «Europa zapošljivosti»; razumije važnost emancipiranog, aktivnog, odgovornog i angažiranog građanstva u izgradnji zajedničke Europe; razumije ulogu obrazovanja u promicanju aktivnog građanstva; razumije ulogu ombudsmana ili pučkog pravobranitelja/ce u zaštiti prava građana Europske unije</p> <p>• razumije važnost mira, nenasilja i političkog rješavanja sporova u sukoba na nacionalnoj, europskoj i međunarodnoj razini; razumije razlike između međunarodnog, međugrupnog i interpersonalnog sukoba i metode mirjenja; razumije vezu između ljudskih prava i mira; poznaje ulogu i modalitete djelovanja međunarodnih mirovnih snaga; razumije ulogu vlasti, civilnog društva i pojedinca u osiguranju mira i stabilnosti na različitim razinama; razumije važnost samopouzdanja i samopoštovanja te razumijevanja i poštovanja drugoga za rješavanje sukoba i sporova na različitim razinama</p> <p>• razlikuje međudržavne od međunarodnih nevladinih organizacija; razumije ulogu međunarodnih nevladinih organizacija u zaštiti prava pojedinca i rješavanju globalnih društvenih problema; poznaje neke od najvažnijih međunarodnih nevladinih organizacija i opisuju njihova područja djelovanja (npr. Human Rights Watch; Amnesty International, Liječnici bez granica, Greenpeace, Caritas, ICRC, Freedom House, Transparency International, Friends of the Earth, Survival International); zna okolnosti i razloge osnivanja Crvenoga križa te ulogu Ženevskih konvencija i Međunarodnog humanitarnog prava u zaštiti prava ranjenika, bolesnika i civilnog stanovništva u oružanim sukobima; poznaje povijest borbe za prava žena; zna navesti imena žena koje su svojim djelovanjem pridonijele ravnopravnosti žena; zna kako se pojedinci i grupe uključuju u akcije organizacija civilnog društva na europskoj i međunarodnoj razini</p>

<p>Strukturne dimenzije građanske kompetencije u sklopu nacionalne, europske i međunarodne zajednice</p>	<p>Funkcionalne dimenzije građanske kompetencije: Znanja, vještine i stavovi</p>	<p style="text-align: center;">Postignuća učenika na kraju četvrtog ciklusa – 2. Razred srednje škole</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• razumije važnost načela „jedinstva u raznolikosti“ za izgradnju i očuvanje demokratske Europe; zna načela na temelju kojih se uređuje zaštita te instrumente i mehanizme zaštite prava manjina u Europi i međunarodnoj zajednici; razumije zašto su ravnopravnost, nediskriminacija, solidarnost, interkulturalna komunikacija i interkulturalni dijalog ključni instrumenti uređivanja odnosa među europskim građanima i društvenim grupama u Europi; uspoređuje hrvatske standarde zaštite s europskima</li> <li>• zna ulogu malih naroda u razvoju europske i svjetske kulture; zna hrvatske kulturne spomenike upisane na UNESCO-vu Listu svjetske baštine; zna hrvatske velike znanosti i umjetnosti koji su pridonijeli europskom i svjetskom razvoju, kao i strance koji su doprinijeli hrvatskom društvu, političkom i kulturnom napretku; zna što je i koji su učinci kulturne globalizacije na kulture malih naroda</li> <li>• zna navesti i potkrijepiti podacima najvažnije svjetske probleme, kao što su širenje jaza između bogatih i siromašnih zemalja, dužničko ropstvo, trgovanje ljudima i organima, zloporaba djece, prenapućenost, terorizam, organizirani kriminal i onečišćenje okoliša, te objasniti njihove uzroke i načine na koji se oni nastoje suzbiti na razini Hrvatske, Europske unije i međunarodne zajednice; zna što su društveno osjetljive grupe i kojim instrumentima se štite njihova prava u Hrvatskoj, Europi i međunarodnoj zajednici; razumije važnost društvene pravde, solidarnosti i građanskog angažmana, odnosno dobrovoljnog društvenog rada u zajednici za osiguranje dobrobiti osoba koje pripadaju društveno osjetljivim grupama; poznaje temeljne odredbe Zakona o volonterstvu i zna kako se postaje volonterom</li> <li>• razumije ovisnost demokracije, otvorenog tržišta i razvoja; razumije što je <i>fair play</i> u tržišnom natjecanju; razumije važnost poduzetnosti i racionalnog planiranja u razvoju Hrvatske i Europe; poznaje prava i obveze građana u raspolaganju i očuvanju nacionalnih bogatstava; zna objasniti i ocijeniti hrvatsku gospodarsku politiku u kontekstu europskih gospodarskih prioriteta i globalne konkurentnosti; razlikuje pozitivne od negativnih učinaka gospodarske, financijske, kulturne i političke globalizacije razlikuje te pozitivne i negativne strane tržišnog natjecanja; razumije utjecaj gospodarske i financijske globalizacije na hrvatsko gospodarstvo; razumije koncept korporacijske društvene odgovornosti i ulogu nacionalnih i međunarodnih institucija u regulaciji globalnog korporacijskog; prepoznaje slučajeve neodgovornog ponašanja u gospodarstvu (korupcija, kljenteizam, nepotizam, <i>spoil system</i>); zna kakve posljedice takvo ponašanje ima za pojedinca i društvo i kako se ono suzbija;</li> <li>• poznaje osnove gospodarske strukture Europske unije: uloga fondova, načelo šansi na europskom tržištu rada, znanja i inovacija, proizvoda i usluga; zna odrediti pojam i oblike kapitala, novca, ulogu banaka i kredita, pojam i svrhu burze, dionice i obveznice; zna što je državni proračun, kako se puni i njime raspolaže te koja je uloga poreza; zna do čega dovodi utajaj poreza (korupcija, kriza, pad standarda, deficit, bankrot i sl.) i kako se ona sprječava; zna odrediti ulogu državnih vlasti u raspodjeli proračuna</li> <li>• zna koja su prava i odgovornosti radnika i poslodavaca u hrvatskom i europskom zakonodavstvu; razumije ulogu motivacije i obrazovnih postignuća u odabiru zanimanja; razumije da je temelj konkurentnosti pojedinca na tržištu obrazovanost, informiranost i motiviranost te cjeloživotno učenje; zna kako hrvatski građani ostvaruju pravo na rad cjeloživotno učenje i razvoj potrebnih kompetencija; razumije ulogu sindikata i sindikalnog organiziranja u zaštiti prava radnika; zna što je kolektivni ugovor; razumije proces tripartitnog pregovaranja u sklopu Gospodarskog socijalnog vijeća (predstavnici poslodavaca, sindikata i vlade)</li> <li>• zna koja prava potrošača se štite i način na koji se štite u Hrvatskoj i Europskoj uniji; zna kako potrošači mogu utjecati na kvalitetu i dostupnost privatnih i javnih usluga i koji je utjecaj privatizacije, globalizacije i korporativnog gospodarstva na život potrošača</li> </ul>
<p>Gradansko znanje i razumijevanje</p>		

Strukturne dimenzije građanske kompetencije u sklopu nacionalne, europske i međunarodne zajednice	Fukcionalne dimenzije građanske kompetencije: Znanja, vještine i stavovi	Postignuća učenika na kraju četvrtog ciklusa – 2. Razred srednje škole
	Građansko znanje i razumijevanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>zna što je održiv društveni, gospodarski i kulturološki razvoj lokalne sredine, Hrvatske, Europe i svijeta i kako se on pokušava osigurati na tim razinama; poznaje osnovna polazišta, načela i ciljeve Povelje o zemlji; zna kako građanin svojom potrošnjom može utjecati na proizvodnju roba kojom se ugrožava zdravlje ljudi, živih bića i okoliš; zna kako se štiti okoliš i kako se građanin može angažirati u zaštiti okoliša na različitim razinama; poznaje rad nekih lokalnih, nacionalnih, europskih i međunarodnih organizacija civilnog društva koje su posvećene zaštiti okoliša</li> </ul>
	Građanske vještine i sposobnosti	<p><b>Učenik/ica</b> (osim vještina koje su usvojene u prvom, drugom i trećem ciklusu):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>posjeduje vještine multiperspektivnog i komparativnog pristupa društvenim, gospodarskim i kulturnim pitanjima i problemima</li> <li>promišlja, prati, argumentira i dokumentira položaj Republike Hrvatske i hrvatskih građana u Europskoj uniji; kontekstualizira distributivnu, korektivnu i proceduralnu pravdu na razini Republike Hrvatske, Europske unije i međunarodne zajednice</li> <li>aktivno sudjeluje u razvoju i jačanju demokratske građanske kulture na razini Hrvatske, Europe i svijeta</li> <li>uočava i imenuje društvene probleme na različitim razinama i koristi demokratske postupke za njihovo rješavanje; koristi vještine sistematskog i konstruktivnog pristupa pitanjima i problemima u skladu s načelom zaštite dostojanstva pojedinca, vladavine prava i zaštite zajedničkog dobra; ima razvijene etičke i kritičke alate za analizu i evaluaciju političkih odluka i postupaka na nacionalnoj, europskoj i međunarodnoj razini</li> <li>uči uz korištenje interaktivnih, participativnih, istraživačkih i suradničkih pristupa, posjeduje razvijena društvene komunikacijske vještine, kao što su pregovaranje, obrazlaganje, dijalog, dogovaranje, timski rad, vođenje i moderiranje rada grupe; prepoznaje problemske situacije i uspješno reagira na njih; prepoznaje emocije kod sebe i drugih, upravlja emocijama koristeći odgovarajuće načine obuzdavanja ljutnje i tehnike „hlađenja“; zajednički rješava problemske situacije, koristi suradnički umjesto suparničkog pristupa; preuzima odgovornost za vlastite osjećaje i postupke;</li> <li>uspješno koristi vještine javnog nastupa, prezentacije, vođenja i moderiranja radom grupe, aktivnog slušanja, debatiranja, pregovaranja i nalaženja kompromisa, odnosno vještine upravljanja sukobima te vještine demokratskog vođenja i zagovaranja svojih i tuđih stavova koji pridonose dobrobiti svih</li> <li>koristi vještine zauzimanja stavova, argumentirane obrane stavova i pregovaranja o javnim pitanjima u skladu s načelom vladavine prava, zaštite dostojanstva pojedinca i zajedničkog dobra</li> <li>pokazuje vještine interkulturene osjetljivosti, adaptacije i komunikacije</li> <li>pokazuje vještine korištenja novih informacijskih tehnologija, osobito interneta, za informiranje te vještine komuniciranja i sudjelovanja u odgovarajućim nacionalnim, europskim i međunarodnim civilnim kampanjama i drugim civilnim akcijama koje su usmjerene na zaštitu ljudskih prava pojedinaca i grupa, suzbijanje društvenog isključivanja i rješavanje drugih društvenih problema na razini Hrvatske, Europe i međunarodne zajednice</li> <li>koristi vještine pokretanja i sudjelovanja u građanskim akcijama i projektima zaštite kulturne baštine i održivog razvoja na lokalnoj, nacionalnoj, europskoj i svjetskoj razini</li> <li>prepoznaje rizične situacije po vlastitu sigurnost, zamke traženja posla preko oglasa</li> <li>posjeduje vještine aktivnog sudjelovanja i suradnje s drugim učenicima i društvenim subjektima u demokratskom odlučivanju na lokalnoj i nacionalnoj razini u cilju zaštite i promicanja osobnih i društvenih interesa</li> <li>pokreće projekte i sudjeluje u provedbi projekata suradnje njegove/njezine škole s drugim školama te gospodarskim, kulturnim i drugim čimbenicima na lokalnoj, nacionalnoj, europskoj i međunarodnoj razini</li> </ul>

<p>Strukturne dimenzije građanske kompetencije u sklopu nacionalne, europske i međunarodne zajednice</p>	<p>Funkcionalne dimenzije građanske kompetencije: Znanja, vještine i stavovi</p>	<p>Postignuća učenika na kraju četvrtog ciklusa – 2. Razred srednje škole</p>
	<p>Građanske vrijednosti</p>	<p><b>Učenik/ca (osim vrijednosti i stavova koji su usvojeni u prvom, drugom i trećem ciklusu):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pokazuje uvjerenje u vrijednost, dostojanstvo i slobodu ljudske osobe te važnost institucionalne zaštite prava pojedinca na razini Hrvatske, Europe i svijeta</li> <li>• privržen/a je načelima neotuđivosti, nedjeljivosti, međupovezanosti i univerzalnosti ljudskih prava i sloboda u odnosima među ljudima, društvenim grupama i narodima</li> <li>• uvjeren/a je da su demokracija, demokratska načela, institucije i postupci najbolji i najpravedniji, iako ne i savršen oblik vlasti te da se vrijedi osobno zalagati za očuvanje i unaprjeđenje demokracije te zaštitu ljudskih prava na razini Hrvatske, Europe i svijeta</li> <li>• uvjeren/a je da građani imaju moć i obvezu propitivati, istraživati i pronalaziti rješenja društvenih, političkih, kulturnih i gospodarskih problema od lokalne do međunarodne razine u suradnji s predstavnicima i tijelima vlasti, civilnog društva, znanosti i gospodarstva</li> <li>• iskazuje uvjerenje u nužnost empirijskih dokaza prilikom donošenja odluka i privržen je načelu racionalnosti, pravde u analizi i rješavanju društvenih problema</li> <li>• kritički se odnosi prema svojim i tuđim nasilnim postupcima, pokazuje odanost miru i participativnim, nenasilnim i konstruktivnim rješenjima društvenih i drugih problema i sukoba na svim razinama</li> <li>• poštuje svoju i druge kulture, kao i njihov pridonos Hrvatskoj, Europi i svijetu u cjelini; privržen je načelu kulturnog pluralizma te praksi interkulture komunikacije i interkulturnog dijaloga u svakodnevnom životu</li> <li>• privržen/a je načelima uzajamnog razumijevanja, suradnje, povjerenja i solidarnosti među ljudima, aktivno se zalaže za uklanjanje stereotipa, predrasuda, diskriminacije i drugih oblika nepravednog i neljudskog postupanja među ljudima po različitim osnovama</li> <li>• zastupa i brani svoje interese, interese svoje lokalne zajednice i Hrvatske u europskom i međunarodnom kontekstu</li> <li>• sklon/a je shvaćanju ljudskog napretka u terminima ravnoteže između društvenog razvoja, očuvanja okoliša i gospodarskog rasta te vjeruje u važnost odgovornog gospodarstva za održivi razvoj Hrvatske, Europe i svijeta</li> </ul>



## 8. IZVORI UČENJA I POUČAVANJA

### Teorijski radovi, istraživačke studije, priručnici i srodna izdanja

- Agencija za odgoj i obrazovanje (2011). *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu „Živjeti zajedno jednak u dostojanstvu“* (prijevod). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje ([www.azoo.hr](http://www.azoo.hr))
- Almond, G.; Verba, S. (2000). *Civilna kultura*. Zagreb: NIZ Politička kultura.
- Ančić, B.; Bajkuš, M.; Ivce, K.; Miškulin, I.; Pijaca, E. (2010). *Obrazovanjem protiv korupcije*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Aseňo, E.A. et al. (2006). *Neumreženi: Lica socijalne isključenosti u Hrvatskoj*. Zagreb: Program Ujedinjenih naroda za razvoj (UNDP) u Hrvatskoj.
- Bahtjarević-Siber, F. (1999). *Management ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
- Baloban, S. (ur.) (2003). *Hrvatski identitet u Europskoj uniji*. Zagreb: Centar za promicanje socijalnog nauka Crkve.
- Barada, V.; Jelačić, Ž. (ur.) (2004). *Uostalom, diskriminaciju treba dokinuti*. Zagreb: Centar za ženske studije.
- Baranović, B.; Doolan, K.; Jugović, I. (2010). „Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive.“ *Sociologija i prostor*: 48 (2), 349-374.
- Baranović, B.; Štibić, M.; Domović, V. (2008). „Obrazovanje za poduzetnost – perspektiva osnovnoškolskih učitelja i nastavnika.“ *Sociologija i prostor*: 45 (3-4), 339-360.
- Bašić, J.; Hudina, B.; Trbović, N.K.; Žižak, A. (2005.). *Integralna metoda*. Zagreb: Alinea.
- Batareljo, I.; Čulig, B.; Novak, I.; Reškovač, T.; Spajčić-Vrkač, V. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Zagreb: Centar za ljudska prava.
- Bäckman, E.; Trafford, B. (2007) *Demokratsko upravljanje školama* (prijevod) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Zagreb
- Beane, A.I. (2008). *Učionica bez zlostavljanja*. Zagreb: Mosta.
- Benedek, W.; Nikolova, M. (ur.) *Razumijevanje ljudskih prava: Priručnik o obrazovanju za ljudska prava*. Zagreb: IOC za ljudska prava, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Berger, K. (2010). *Smjernice za radionica budućnosti* ([www.azoo.hr](http://www.azoo.hr)).
- Bičanić, J. (2004). *Vježbanje životnih vještina*. Zagreb: Alinea.
- Božičević, J. (ur.) (2000). *Hrvatska razvojna politika za gospodarstvo znanja: uloga tehničkih i biotehničkih znanosti*. Zagreb: Akademija tehničkih znanosti Hrvatske.
- Broz, T.; Kobaš, V.; Salaj, B.; Valković, I. (2007). *Objek strane demokracije*. Zagreb: CESI
- Centar za mirovne studije (2011). *Učiti za mir: Analitička i normativna podloga za uvođenje vrijednosti, sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja u formalni obrazovni sustav*. Zagreb: Centar za mirovne studije, CIRO, MAP
- Centar za mirovne studije (2009). *Istraživanje o stavovima i razini svijesti o diskriminaciji i pojavnim oblicima diskriminacije*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Cesar, S.; Gospočić, A.; Corić, G.; Knežević-Ivanković, K.; Dragičević-Obradović, G.; Tomić-Koludrović, I. (2005). *Rodna perspektiva u politici i praksi*. Zagreb: CESI
- Cifrić, I. (2005). „Antropocentrična i biocentrična odgovornost za život.“ *Socijalna ekologija*: 14 (3), 195-215.
- Cifrić, I. (ur.) (2008). *Relacijski identiteti: Prilog istraživanju identiteta hrvatskog društva*. Zagreb: Hrvatsko sociološko i Zavod za sociologiju Odsjeka za sociologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Cipek, S.; Vladimirović, J.; Males, D.; Matijević, M.; Matković, A.; Miljević-Ridički, R.; Stričević, I. (2001). *Mi poznamo i: Živimo svoja prava: Priručnik za odgoj i obrazovanje u pravima djeteta u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M.; Težak, D. (1995). *Mirovotvorni razred*. Zagreb: Znamen.
- Čulig, B.; Kufirin, K.; Landripet, I. (2005). *EU+?: Odnos građana hrvatske prema pridruživanju Europskoj uniji*. FPPress i B.a.B.e.
- Capeta, T.; Rodin, S. (2010). *Osnove prava Europske unije*. Zagreb: Narodne novine.
- DIM (2011). *Radna knjižica za mlade – Vodič kroz radna i socijalna prava*. Zagreb: DIM – Udruga za građansko obrazovanje i društveni razvoj; [www.dimonline.hr](http://www.dimonline.hr)
- Duerf, K.; Spajčić-Vrkač, V.; Ferreira Martins, I. (2000). *Strategije za učenje demokratskog građanstva*. Zagreb: IOC za ljudska prava, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Europska komisija (1998) *Što? Rasist? In? Brussels: Europska komisija* ([http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/prevenjica\\_nasija/strip.pdf](http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/prevenjica_nasija/strip.pdf)).
- Europski dom (2004). *Kompas: Priručnik o odgoju i obrazovanju mladih za ljudska prava* (prijevod). Slavonski Brod: Europski dom.
- Fernandez-Armesto, Felipe i sur. (1997). *Narodi Europe*. Zagreb: naklada Zadr.
- Fontaine, P. (2006). *Europska unija u 12 lekcija*. Zagreb: MYPEI
- Glavačević, S. (2009). *Priče iz Vukovara*. Zagreb: Matrica Hrvatska.
- Gong (2008). *Europska unija*. Zagreb: Gong (<http://www.gong.hr/page.aspx?PageID=126>).
- Gong (2007). *Građani i građanke, imate prava znati*. Zagreb: Gong. (<http://www.gong.hr/page.aspx?PageID=126>)
- Gong (s.a.). *Naš glas: Vodič kroz izborni proces za osobe s invaliditetom*. Zagreb: Gong (<http://www.gong.hr/page.aspx?PageID=126>).
- Gong (2011). *Odgoja ili škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškola*. Zagreb: Gong (<http://www.gong.hr/page.aspx?PageID=126>).
- Gong (2008). *Zagovaranje*. Zagreb: Gong (<http://www.gong.hr/page.aspx?PageID=126>).
- Gossen, D.C. (1995). *Restitucija, preobrazba školske discipline*. Zagreb: Alinea.
- Grgurić, I. (2011). „Europe 2020 – europska strategija za pametan, održiv i uključiv razvoj.“ *Revija za socijalnu politiku*: 18 (1), 119-124.
- Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Hodžić, A.; Bijelić, N.; Cesar, S. (2003). *Spol i rod pod povećalom*. Zagreb: CESI
- Hrvatić, N.; Ivaničić, S. (2000). „Povijesno-socijalna obilježja Roma u Hrvatskoj.“ *Društvena istraživanja*. 2-3 (46-47), 251-266.
- Hrvatski Crveni križ (2001). *Humane vrednote - odgoj za humanost: Priručnik za učitelje i radni materijali za učenike*. Zagreb: Hrvatski Crveni križ.
- Hrvatski Crveni križ (2004). *Istraživanje humanitarnog prava: Priručnik za nastavnike*. Zagreb: Hrvatski Crveni križ.
- Hrvatski Crveni križ (2006). *Učimo o odgovornosti: radna bilježnica*. Zagreb: Hrvatski Crveni križ.
- Inglehart, R.; Welzel, C. (2007). *Modernizacija, kulturna promjena i demokracija*. Zagreb: NIZ Politička kultura.
- Ivan Pavao II. (1995). *Evangelium vitae – o vrijednosti i nepovredivosti ljudskog života*. Zagreb: KS.
- Ivan Pavao II. (1995). *Razgovori s obitelji*. Zagreb: Alinea.
- Kamenov, Ž.; Galić, B. (2011). *Radna ravnopravnost i diskriminacija u Hrvatskoj*. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Institut za društvena istraživanja, Zagreb.
- Kašić, B.; Marijan, J.; Pešut, J. (2005). *Vodič prema politici rodne jednakosti*. Zagreb: Centar za ženske studije.
- Katunarić, V. (2003). „Kulturo održiv razvitak.“ U: *Hrvatska u 21. stoljeću: Strategija kulturnog razvika*. Zagreb: Ministarstvo kulture Republike Hrvatske (<http://kultura.hr>)
- Katz, L.G.; McClellan, D.E. (2003). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Kraljević, L.; Marinović, I.; Žuković Žigante, B. (2011). *Djeca bez pratnje strani državljani u Republici Hrvatskoj: ravnijevanje problema, mogućnost djelovanja i potrebne mjere pomoći i zaštite*. Zagreb: UNHCR, Predstavništvo u RH.
- Lončarić Jelačić, N. (ur.) (2011). *Pravedni medijedici uče o pravednosti, Priručnik o osnovama*

- demokracije. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje ([www.azoo.hr](http://www.azoo.hr)).
- Lončarić Jelačić, N. (ur.) (2007). *Projekt građanin: Priručnik za nastavnike*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje ([www.azoo.hr](http://www.azoo.hr)).
  - Lončarić Jelačić, N. (ur.) (2012). *Zakon u razredu – prema kulturi vladavine prava i demokracije*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje ([www.azoo.hr](http://www.azoo.hr)).
  - Lončarić Jelačić, N. (ur.) (2009). *Zaštita potrošača: Priručnik za nastavnike (SŠ), udžbenik za učenike*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje ([www.azoo.hr](http://www.azoo.hr)).
  - Lončarić Jelačić, N. (ur.) (2009). *Zaštita potrošača: Priručnik za učitelje (OŠ), udžbenik za učenike*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje ([www.azoo.hr](http://www.azoo.hr)).
  - Maleš, D.; Stričević, I. (2003). *Mi poznamo i živimo svoja prava*. Zagreb: Školska knjiga.
  - Maleš, D.; Stričević, I. (2004). *Raditelji i prava djeteta*. Zagreb: Udruženje Djece prva.
  - Matešić, M. (2009). „Principi održivog razvoja u strateškim dokumentima Republike Hrvatske.“ Socijalna ekologija: 18 (3-4): 323-339.
  - Međunarodni centar za razvoj migracijske politike (2010). *Trgovanje ljudima u Republici Hrvatskoj: Procjena situacije i posebni osvrtom na radno iskorištavanje*. Zagreb: Međunarodni centar za razvoj migracijske politike (ICMPD).
  - Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam: Društveni i teorijski izvori*. Zagreb: Školska knjiga.
  - Mesić, M. (2007). „Prijevod oko kolektivnih (kulturnih) prava.“ *Zbornik Pravnog fakulteta u Zagrebu*: 57 (3): 527-545.
  - Mesić, M.; Bačić, D. (2011). „Stavovi hrvatskih građana prema kulturnim razlikovitostima.“ *Migracijske i etničke teme*: 27: 7-38.
  - Miljević-Ridički, R.; Maleš, D.; Rijavec, M. (2001). *Odgoj za razvoj*. Zagreb: Alinea
  - Miljković, D.; Rijavec, M. (2010). *Positivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP
  - Rijavec, M.; Miljković, D. (s.a.) *Je li to za mene? Priručnik za buduće poduzetnike ([www.hzz.hr/.../je%20li%20to%20za%20mene.doc](http://www.hzz.hr/.../je%20li%20to%20za%20mene.doc))*.
  - Murray, S. (2006). *Svađanje – učini nešto riječ no riječ*. Zagreb: Mosta
  - Murray, S. (2007). *Vježbaj oprez, smanji rizik: Radna bilježnica*. Zagreb: MZOS
  - Agencija za odgoj i obrazovanje (2010). *Osnove demokracije: Vlast, pravda, odgovornost, privatnost*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
  - Olweus, D. (2004). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga
  - Pečnik, N.; Tokić, A. (2011). *Raditelji i djeca na pragu adolescencije: Pogled iz tri kuta, izazovi i podrška*. MZOBMS
  - Perišin, T. (2005). „Zaštita ljudskih prava po Ustavu Europske unije.“ *Zbornik Pravnog fakulteta u Zagrebu*: 55
  - Pregrad, J. (2010). *Knjižica za roditelje: Program prevencije vršnjačkog zlostavljanja „Za sigurno i poticajno okruženje u školama*. Zagreb: UNICEF, Ured za Hrvatsku
  - Pregrad, J. (2010). *Za sigurno i poticajno okruženje u školama: Priručnik*. Zagreb: UNICEF, Ured za Hrvatsku
  - Pregrad, J.; Tomić-Latinac, M.; Mikulić, M.; Šeparović, N. (2010). *Iskustva i stavovi djece, roditelja i učitelja prema elektroničkim medijima*. Zagreb: UNICEF, Ured za Hrvatsku
  - Prpić, I.; Punovski, Ž.; Uzelac, M. (1990). *Leksikon temeljnih pojmova politike: Abeceza demokracije*. Zagreb: Školska knjiga
  - Putnam, R. (2003). *Kako demokraciju učiniti djelotvornom*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti
  - Radačić, I. (ur.) (2009) *Žene i pravo: Feminističke pravne teorije*. Zagreb: Centar za ženske studije
  - Rodin, S.; Čapeta, T.; Goldner, I. (ur.) (2009). *Reforma Europske unije: Lisabonski ugovor*. Zagreb: Narodne novine
  - Rodin, S. (ur.) (2003). *Jednakost muškarca i žene: Pravo i politika u Hrvatskoj i Europskoj uniji*. Zagreb:

- instituit za međunarodne odnose
- Rakić, V. i sur. (2002.). *Moje odlučno NE. Split: Centar za odgoj i obrazovanje „Jura Bonačić“*
  - Rondina, C. (2006). *Ogovaranje – učini nešto prije nego glasina krene*. Zagreb: Mosta
  - Sabo, Z. (1994). *Sabor Republike Hrvatske*. Zagreb: Nakladni zavod Globus i Školska knjiga
  - Slavens, E. (2007). *Pritisak vršnjaka: Učini nešto da ostaneš svoj*. Zagreb: Mosta
  - Spajić-Vrkaš V.; Stričević, I.; Maleš, D.; Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole s vježbama za razrednu nastavu*. Zagreb: IOC za ljudska prava, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
  - Spajić-Vrkaš, V.; Kukoč, M.; Bašić, S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO
  - Spajić-Vrkaš V. (ur.) (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
  - Stoll, L.; Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa
  - Salaj, B. (2002). „Modeli političkog obrazovanja u školskim sustavima europskih država.“ *Politička misao*: 39 (3): 127-144
  - Salaj, B. (2006). „Političko obrazovanje i politička indoktrinacija.“ *Političko obrazovanje*: 2 (1-2), 43-52
  - Tataulović, S. (2000). „Europski modeli ostvarenja prava nacionalnih manjina.“ *Politička misao*: 37 (2), 79-84
  - Tataulović, S.; Lacović, T. (2011). „Dvadeset godina zaštite nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj.“ *Migracijske i etničke teme*: 27 (3): 375-391
  - Teršelić, V.; Mladineo, M. (ur.) *Moc suradnje: Priručnik za suvađenje*. Zagreb: Centar za ženske studije
  - UNICEF, Ured za Hrvatsku (2011). *Mišljenja i stavovi djece i mladih u Hrvatskoj*. Zagreb: UNICEF, Ured za Hrvatsku
  - Uzelac, M. (2006). *111 koraka prema demokraciji i ljudskim pravima*. Zagreb: Mali korak - Centar za kulturu mira i nenasilja
  - Uzelac, M. (2008). *Za Damire i Nemire: Vrata prema nenasilju*. Zagreb: Mali korak - Centar za kulturu mira i nenasilja
  - Uzelac, M. (2008). *Za Svemire: Radionica miraljubivog rješavanja sukaba za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Mali korak - Centar za kulturu mira i nenasilja.
  - Uzelac, M.; Bognar, L.; Bačić, A. (2000). *Budimo prijatelji*. Zagreb: Mali korak - Centar za kulturu mira i nenasilja
  - Uzelac, M.; Ratković, K.; Pamuč, Z.; Pribitić-Gelb, D. (2010). *Za roditelje: Radionice za rad s roditeljima*. Zagreb: Mali korak - Centar za kulturu mira i nenasilja
  - Valković, M. (1993). *Socijalni nauk Crkve i socijalna politika*. Zagreb: *Revija za socijalnu politiku*, god; 1, br. 1, str. 15-23
  - Vujičić, V. (1993). *Politička kultura i politička socijalizacija*. Zagreb: Alinea
  - Vujičić, V. (1992). *Politička kultura demokracije*. Zagreb: Paniber
  - Vujičić, V. (1995). *Politička tolerancija*. Zagreb: Deftim
  - Zakošek, N. (2002.). *Politički sustav Hrvatske*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti
- Dokumenti**
- Republika Hrvatska**
- i. Zakoni**
- Ustav Republike Hrvatske
  - Ustavni zakon o ljudskim pravima i slobodama
  - **Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi**
  - Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina

- izborni zakoni Republike Hrvatske - za Sabor, predsjednika, lokalnu upravu i samoupravu
- Zakon o volontirstvu i Etkiči kodeks volontera
- Obiteljski zakon
- Zakon o ravnopravnosti spolova
- Zakon o zaštiti i očuvanju kulturnih dobara

#### ii. Nacionalne strategije, programi i srodni dokumenti

- Akcijski plan za provedbu programa mjera edukacije u borbi protiv nasilja u športu, na sportskim natjecanjima i izvan njih od 2008.
- Nacionalna politika za promicanje ravnopravnosti spolova 2011.-2015.
- Nacionalna strategija stvaranja poticajnog okruženja za razvoj civilnoga društva 2006.-2011.
- Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece 2006.-2012.
- Nacionalni plan za borbu protiv diskriminacije 2008.-2013.
- Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo (1999)
- Nacionalni program za Rome i Akcijski plan Desetljeća za uključivanje Roma 2005.-2015.
- Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava od 2008.-2011.
- Nacionalni program zaštite potrošača razdoblje 2009.-2012.
- Nacionalni program suzbijanja korupcije 2006.-2008. i Strategija suzbijanja korupcije (2008.) te Akcijski plan uz strategiju suzbijanja korupcije (2010)
- Nacionalni plan za suzbijanje trgovanja ljudima i Akcijski plan 2011.-2015.
- Nacionalna strategija prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih od 2009. do 2012.
- Nacionalni program za mlade od 2009. do 2013.

#### Ujedinjeni narodi

- Opća deklaracija o ljudskim pravima (Universal Declaration of Human Rights), UN, 1948.
- Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju (Convention against Discrimination in Education), UNESCO, 1960.
- Preporuka o statusu učitelja (Recommendation on the Status of Teachers), UNESCO; 1966.
- Konvencija o pravima djeteta (Convention on the Rights of the Child), UN, 1989.
- Svjetski program obrazovanja za ljudska prava: 1. i 2. faza (World Programme for Human Rights Education: 1st and 2nd phase), UN, 2005. - i Plan djelovanja (Plan of Action: World Programme for Human Rights Education: 1st phase), UN, 2006.
- Deklaracija Ujedinjenih naroda o obrazovanju i izobrazbi za ljudska prava (United Nations Declaration on Human Rights Education and Training), UN, 2011.
- Konvencija Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom (Convention on the Rights of Persons with Disabilities), UN, 2006.
- Konvencija o suzbijanju svih oblika diskriminacije žena (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women), UN, 1979.
- Međunarodna konvencija o suzbijanju svih oblika rasne diskriminacije (International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination), UN, 1965.

#### Vijeće Europe

- Europska konvencija o ljudskim pravima i temeljnim slobodama (European Convention on Human Rights and Fundamental Freedoms), VE, 1950.
- Završna deklaracija Drugog samita Vijeća Europe (Final Declaration of the Second Summit), VE, 1997.
- Deklaracija i program odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana (Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, Based on the Rights and Responsibilities of Citizens), VE, 1999.
- Povelja Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava (Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education), VE, 2010.

#### OESS

- *Heisinski završni akt* (Heisinki Final Act), OESS, 1974.
- *Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na odgoj i obrazovanje* (The Hague Recommendations on the Right to Education of National Minorities), OESS, 1996.

#### Međunarodni odbor Crvenoga križa

- Ženevske konvencije
- Haške konvencije

#### Dopunski materijali

- Statuti slobodnih hrvatskih gradova (Vimodolski zakon, Dubrovački statuti, Poljički statuti, Krčki statuti i odredbe o zaštiti žena od nasilja i drugi)
- Interaktivna karta baštinskih ustanova (<http://kultura.hr>)
- Hrvatska kulturna baština – zbirke po regijama (<http://kultura.hr>)
- Nematerijalna dobra upisana na UNESCO-vu Listu svjetske baštine (<http://kultura.hr>)
- Životopisi i djela - Ruđer Bošković, Marko Marulić, Marko Polo, Ivan Meštrović, Ladislav Ružička, Eduard S. Penkala, Dragutin Kramberger, Vučićić, Nikola Tesla i drugi
- Netpis iz Kneževa dvora u Dubrovniku „Obiti privatorem publica curate“

#### Moduli ([www.azoo.hr](http://www.azoo.hr))

- Moduli Osnove demokracije – vlast, pravda, odgovornost, privatnost
- Moduli zakon u razredu – prema kulturi vladavine prava i demokracije
- Moduli projektne nastave Projekt građanin - razvoj poduzetnosti
- Moduli učitelji i učenicima miritelji i razvoj socijalnih vještina
- Moduli razvoja socijalne solidarnosti, humanih vrednota, istraživanja humanitarnog prava
- Moduli odgoja i obrazovanja za promicanje ravnopravnosti spolova
- Moduli suzbijanja koruptivnog ponašanja i korupcije
- Moduli suzbijanja trgovanja ljudima
- Moduli odgoja i obrazovanja za zaštitu potrošača
- Moduli razvoja identiteta i interkulturalnosti
- Moduli razvoja volunterskog rada

## 9. SUDIONICI U RAZVOJU KURIKULUMA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

### Koordinirajuća skupina:

- Prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš, Filozofski fakultet Sveučilište u Zagrebu, članica Nacionalnog odbora Vlade Republike Hrvatske za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo
- dr. sc. Vini Rakić, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, koordinatorična Odbora
- Nevenka Lončarić-Jelačić, Agencija za odgoj i obrazovanje, članica Odbora
- mr. sc. Tomislav Ogrinšak, Agencija za odgoj i obrazovanje

### Voditelji županijskih stručnih vijeća za demokratsko građanstvo

- Ante Akmadžić, Željeznička tehnička škola, Zagreb
- Đurđica Bender Mastle, OŠ Marina Getaldica, Dubrovnik,
- Ružica Kotarski, OŠ Ksavera Sandora Gjalškoga, Zabok
- Jasna Krallić Cmrik, Gimnazija Frana Galovića, Koprivnica
- Renata Čandrić, Srednja škola Oroslavje
- Vera Hrvoji, Srednja škola Bedekovična
- Vesna Fabris, Osnovna škola Vežica, Rijeka
- Gordana Frol, Osnovna škola Vežica, Rijeka
- Ljubica Gorički, OŠ Brestovec Orehovički
- Violeta Grilec, Treća ekonomska škola, Zagreb
- Ana Knežević Heský, Nadbiskupska klasična gimnazija, Zagreb
- Zorislav Jelenčić, Srednja škola Marka Marulića, Slatina
- Melita Jurković, IV. Gimnazija, Zagreb
- Snježana Kegeš, OŠ Antuna Branka Simića, Zagreb
- Ksenija Kruselić, Pučko otvoreno učilište, Koprivnica
- Blanka Ljubenkov, OŠ Bol, Split
- Katica Mačević, OŠ Mitnica, Vukovar
- Andreja Marčetić, Učenički dom Tin Ujević, Zagreb
- Ondina Mesar, Upravna i birotehnička škola, Zagreb
- Zdenka Novak, III. OŠ Čakovec
- Natalija Palčić, Gimnazija Marka Marulića Split
- Monika Perčić, Gospodarska škola, Čakovec
- Sanja Prelogović, OŠ Đuro Ester, Koprivnica
- Azra Radenović, OŠ 22. Lipnja, Sisak
- Dragana Rakonca, Osnovna škola Josipa Račića, Zagreb
- Snježana Romić, OŠ Lijepa naša, Tuhelj,
- Nada Šprem, Gimnazija Varaždin
- Suzana Telar, OŠ Sela, Sela
- Dubravka Tkalčec, Osnovna škola Mejaši, Split
- Nada Tolić, Ugostiteljsko turistička škola, Osijek
- Željka Travaš, Tehnička škola za strojarstvo i brodogradnju, Rijeka
- Vesna Vrbošić, OŠ Vijenac, Osijek
- Jadranka Zlošilo, OŠ Marina Getaldica, Dubrovnik

### Recenzenti

- prof. dr. sc. Vladimir Jurić, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- prof. dr. sc. Renata Miljević Ridički, Učiteljski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu

- Sudac Vrhovnog suda Republike Hrvatske
- mr. sc. Marin Mrčela, sudac Vrhovnog suda Republike Hrvatske
- Đuro Sessa, sudac Vrhovnog suda Republike Hrvatske i predsjednik Hrvatske udruge sudaca

### Predstavnici nevladinog sektora

- James Adamanis, Nevladina organizacija Center for Civic Education Maryland i Center for Civic Education California
- dr. sc. Klaus Berger, Nevladina organizacija European Consumer Protection Organisation
- Marilyn R. Cover, Nevladina organizacija Classroom Law Project Oregon i Center for Civic Education California
- Ljerka Čačić, Hrvatski Crveni križ
- dr. sc. Hildegard Mackert, Federation of German Consumer Organisations, Berlin
- Susie Marcus, Nevladina organizacija Classroom Law Project Oregon i Center for Civic Education California
- Marija Dubravka (Maja) Uzelac, Nevladina organizacija Mali korak – Centar za kulturu mira i nenasilja, Zagreb
- Nives Vudrić, Hrvatski Crveni križ
- Pat Quinn, Nevladina organizacija Center for Civic Education Delaware i Center for Civic Education California

### Predlagatelji izmjena i dopuna Nacrta kurikuluma GOO-a

#### tjelkom javne rasprave – Vladin sektor

- Zdenka Čučelj, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH
- Marija Ivančević, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH
- Mira Križanović, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH
- Ivana Jurjević Jovanović, dipl. uč., viša savjetnica za razrednu nastavu
- Mirjana Zečević, Središnja služba Hrvatskog zavoda za zapošljavanje
- Zdenka Petermel, Centar za razvoj ljudskih potencijala Hrvatske gospodarske komore
- prodr. sc. Ružica Vuk, Prirodoslovno matematički fakultet, Zagreb
- Ured Vlade RH za razvoj civilnog društva
- Mila Jelavić, pravobraniteljica za djecu
- Jurica Malčić, pučki pravobranitelj
- Anka Stojinšak, pravobraniteljica za osobe s invaliditetom
- Luka Maderić, Ured za ljudska prava i nacionalne manjine Vlade Republike Hrvatske
- Višnja Ljubičić, pravobraniteljica za ravnopravnost spolova
- Tamara Šterk, Ured pravobraniteljice za djecu

**Predlagatelji izmjena i dopuna Nacrta kurikuluma GOO-a tijekom javne rasprave – nevladini sektor**

- Euro Dečak, Udruga dragovoljaca i veterana Domovinskog rata Republike Hrvatske
- Iva Zenzerović Šloser, Centar za mirovne studije, Inicijativa za kvalitetno uvođenje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo
- Emina Bužimkić, Mreža mladih Hrvatske, Inicijativa za kvalitetno uvođenje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo
- Monika Rajković, Mreža mladih Hrvatske, Inicijativa za kvalitetno uvođenje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo
- Nataša Vrigoč Kekez, Mreža mladih Hrvatske, Inicijativa za kvalitetno uvođenje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo
- Gordana Šimunković, Hrvatska mreža volonterskih centara
- Udruga Praksom do znanja, Zagreb, Bijenička 113
- Udruga Direktna demokracija
- Sanja Cesar, udruga CESI
- Tajana Broz, udruga CESI
- Nataša Bijelić, udruga CESI

U izradi je sudjelovalo i preko 1.100 odgojno-obrazovnih radnika osnovnih i srednjih škola koji su se odazvali pozivu Agencije za odgoj i obrazovanje na stručne skupove na kojima se profilirao kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja pod utjecajem primjera dobre prakse do lipnja 2011. godine, a potom, od lipnja 2011. do lipnja 2012. su bili upoznati s elementima kurikuluma i pozvani da daju svoje prijedloge i sugestije za poboljšanja.

Velika zahvala ide svima koji su pridonijeli svojim konstruktivnim prijedlozima, primjedbama i sugestijama.

Studija „(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja“ iznimno je zanimljiv rad čije značenje uvelike nadilazi originalne razloge njezina nastanka.

Uzme li se u obzir europski kontekst suvremenih rasprava o građanskom odgoju i obrazovanju, upravo su područja praćenja i vrednovanja provedbe programa građanskog odgoja i obrazovanja te ocjenjivanja i vrednovanja postignuća učenika označena kao ona na kojima je potrebno ostvariti najveći napredak te osmisliti primjenjive modele i strategije. Drugim riječima, ova studija i u europskim razmjerima predstavlja važnu inovaciju koja može privući pozornost svih onih koji se teorijski ili praktično bave građanskim odgojem i obrazovanjem.

Jedan od najvećih nedostataka u dosadašnjem demokratskom razvoju Hrvatske upravo je zanemarivanje građanskog odgoja i obrazovanja od političkih i obrazovnih vlasti. Stoga je ova studija važan iskorak u popunjavanju istraživačke praznine, a zagovornicima građanskog odgoja i obrazovanja nudi nove argumente za osnaživanje ovoga segmenta obrazovanja i potiče ih da se i dalje zalažu pripremiti mlade za prakticiranje aktivnog građanstva u Hrvatskoj.

*Izv. prof. dr. sc. Berto Šalaj, Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu*

Osim jasne i čvrste argumentacije zašto je građanski odgoj i obrazovanje prijeliko potrebno uvesti u škole, ključni doprinos ovog izvještaja, odnosno ono što ga čini jedinstvenim u našim prostorima jest originalan, složen i sveobuhvatan model praćenja i vrednovanja ishoda građanskog odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama, zbog čega se može uzeti kao referentna točka širih nastojanja u osiguranju kvalitete odgoja i obrazovanja uopće.

Preporuke za unapređenje Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja i njegove provedbe, koje su čvrsto oslonjene na empirijske podatke, jasan su putokaz kreatorima obrazovne politike, praktičarima i istraživačima što valja učiniti kako bi hrvatski odgojno-obrazovni sustav ispunio jednu od svojih najvažnijih zadaća – pripremu kritičkog, aktivnog i odgovornog građanstva koje se može nositi sa složenim izazovima suvremenog svijeta.

Na kraju, ovaj je izvještaj i važan doprinos kurikulumskoj reformi koju nije moguće učinkovito provesti bez kvalitetnog modela praćenja i vrednovanja planiranja, izvođenja i učinaka nastave.

*Izv. prof. dr. sc. Elvi Piršl, Odjel za studij na talijanskom jeziku Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli*

ISBN 978-953-7556-51-8

