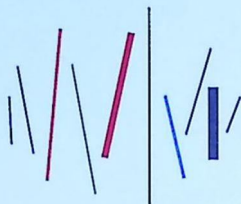


IDIZ

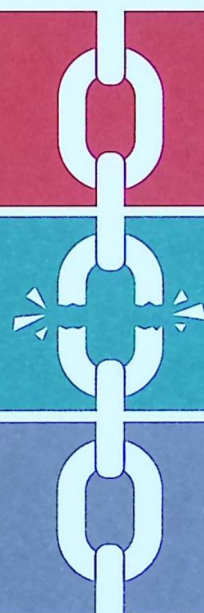


GONG

OD PODANIKA

DO GRAĐANA:

RAZVOJ GRAĐANSKE KOMPETENCIJE MLADIH



Urednici: Marko Kovačić i Martina Horvat



Nakladnici:

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
GONG (u suradnji s GOOD inicijativom)

Za nakladnike:

Branislava Baranović
Jelena Berković

Urednici:

Marko Kovačić
Martina Horvat

Pomoćnica urednika:

Dorina Sraka

Recenzenti:

Smiljka Tomanović
Valentina Kranželić
Dario Čepo

Projekt:

GOOD Initiative: Towards Civic Education in Croatian Schools
(Istraživanje je sufinancirala Mreža fondacija Otvoreno društvo)
Tisak sufinancira Nacionalna zaklada za razvoj civilnog društva kroz Centre znanja
za društveni razvoj

© 2016 Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, GONG
ISBN 978-953-6218-73-8 (Institut za društvena istraživanja u Zagrebu)
ISBN 978-953-7960-04-9 (GONG)

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u
Zagrebu pod brojem 000946930.

Urednici
Marko Kovačić i Martina Horvat

**OD PODANIKA DO GRAĐANA:
RAZVOJ GRAĐANSKE KOMPETENCIJE
MLADIH**

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
GONG
Zagreb, 2016.



SADRŽAJ

PREDGOVOR.....	7
----------------	---

Marko Kovačić, Martina Horvat

RAZVOJ POLITIČKIH I GRAĐANSKIH KOMPETENCIJA MLADIH – PREGLED UVOĐENJA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U HRVATSKI OBRAZOVNI SUSTAV.....	15
--	----

Bojana Ćulum, Anja Gvozdanović, Nikola Baketa

POLITIČKA ZNANJA MATURANATA I ZNAČAJNOST ODREDNICA KOJE IH OBLIKUJU.....	31
---	----

Dragan Bagić, Berto Šalaj

KAKO MLADI STJEČU POLITIČKO ZNANJE? ANALIZA ČIMBENIKA POLITIČKE PISMENOSTI HRVATSKIH MATURANATA.....	51
---	----

Kosta Bovan, Daniela Širinić

(NE)DEMOKRATSKI STAVOVI MATURANATA U HRVATSKOJ – PRISUTNOST I ODREDNICE.....	73
---	----

Vlasta Ilišin

SOCIJALNA I POLITIČKA PARTICIPACIJA MATURANATA.....	91
---	----

Vedrana Spajić-Vrkaš, Martina Horvat

PARTICIPATIVNA DEMOKRACIJA, UČENJE ZA AKTIVNO GRAĐANSTVO I ŠKOLSKA KULTURA.....	111
--	-----

Vedrana Spajić-Vrkaš, Mateja Čehulić

ISTRAŽIVANJA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA: VIŠERAZINSKI PREGLED.....	153
--	-----

Regionalni kontekst

Marjan Šimenc, Mitja Sardoč

MULTIPLE DIMENSIONS OF CITIZENSHIP EDUCATION IMPLEMENTATION IN SLOVENIA.....	187
---	-----

Dragana Gundogan, Mladen Radulović, Milan Stančić

GRAĐANSKO VASPITANJE U SRBIJI - PERSPEKTIVE NASTAVNIKA I UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA.....	201
---	-----

Nejra Neimarlija Roić, Belma Gijo

PREGLED PROVEDBE GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U BOSNI I HERCEGOVINI.....	223
--	-----

ZAKLJUČNO RAZMATRANJE.....	241
----------------------------	-----

PRILOG.....	245
-------------	-----

BILJEŠKE O AUTORICAMA I AUTORIMA.....	261
---------------------------------------	-----



PREDGOVOR

Ne poznajem bolji način kontroliranja vlasti od onog koji vrše sami građani, a ako smatramo da oni za to nisu dovoljno sposobni, onda lijek nije da im se to pravo oduzme, već da ih se za njega osposobi.

Thomas Jefferson

Sukladno podacima dostupnima na internetskim stranicama Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta, u Hrvatskoj je u školskoj godini 2015./2016. bilo 887 osnovnih škola i 457 srednjih škola u kojima se školovalo 321.220 osnovnoškolaca i 137.799 srednjoškolaca. Njih je educiralo 27.508 učitelja zaposlenih u osnovnim školama, dok je ta brojka za srednjoškolske nastavnike dosegla oko 26.900¹. I na učenike i na nastavnike utječe obrazovna politika, kao skup mjera, odluka, pravila kojima se definira smjer razvoja obrazovanja te rješavaju problemi s kojima se dionici susreću. Obrazovna se politika sramežljivo istaknula kao važno političko pitanje i došla na dnevni red društva 2008. godine prosvjedima maturanata protiv nedovoljno dobro pripremljene provedbe državne mature, a njen se uzlet nastavio studentskim prosvjedima i blokadama godinu poslije. Nakon nekoliko godina jenjavanja, obrazovanje je 2015. godine postalo jedno od najvažnijih tema u društveno-političkom životu Hrvatske. Tada je naime započela tzv. cjelovita kurikularna reforma, jedna od mjera Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije kojoj je cilj „uspostavljanje usklađenog i učinkovitog sustava odgoja i obrazovanja kroz cjelovite sadržaje i strukturne promjene” (kurikulum.hr, 2015). Promjenom je vlasti i odnosa politike prema kurikularnoj reformi obrazovanje apsolutnu kulminaciju doživjelo u lipnju 2016. kada je više od 50.000 građanki i građana izašlo na ulice diljem Hrvatske (i inozemstva) kako bi iskazalo nezadovoljstvo opstruiranjem obrazovne reforme.

Premda je esencijalno knjiga o građanskom odgoju i obrazovanju, ovaj zbornik radova *Od podanika do građana? Razvoj građanske kompetencije mladih*, neraskidivo je vezan za širu obrazovnu priču. Tekstovi čiji su autori istraživači i istraživačice s relevantnih

¹ Pritom u prikazu broja srednjoškolskih nastavnika valja imati na umu diskrepanciju između ukupnog broja nastavnika i broja nastavnika u punom radnom opterećenju (*full-time equivalent*). Naime, poznato je da brojni nastavnici rade u dvije ili više škola kako bi ostvarili punu satnicu. Oni se tako broje nekoliko puta. Za preciznije podatke valja konzultirati Državni zavod za statistiku prema čijim je podacima u RH u srednjim školama 2015.godine bilo tek nešto više od 18 tisuća nastavnika s punim radnim opterećenjem.

akademskih institucija diljem Hrvatske i regije, ima za cilj nadovezati se na već postojeća politološka, sociološka i pedagoška istraživanja mladih te doprinijeti cjelovitom prikazu razvijenosti građanske kompetencije mladih u Hrvatskoj i susjednim zemljama, pritom analizirajući obrazovne programe koji bi te kompetencije trebali razvijati. Oslanjajući se na pedesetogodišnju tradiciju istraživanja mladih koje se provode u Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu, tekstovi koje potpisuju autorice i autori čiji je znanstveni interes usmjeren na demokratske procese, obrazovanje i mlade, ipak donose jedan novi pogled na spomenute fenomene. Osim toga, zbornik predstavlja primjer dobre suradnje između akademskih institucija i organizacija civilnog društva kojima je cilj razviti građansku kompetenciju mladih i to osobito povećati njihovu političku pismenost i mogućnost doprinosa demokratskom društvenom razvoju.

Zbornik je podijeljen u dva dijela te se sastoji od deset autorskih tekstova.

U **prvom** dijelu autori i autorice analiziraju i interpretiraju rezultate empirijskog istraživanja koje su proveli GOOD inicijativa (organizacija koje se zalažu za sustavno i kvalitetno uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja) te Institut za društvena istraživanja u suradnji sa savjetom istraživača. Naime, u travnju i svibnju 2015. godine provedeno je kvantitativno istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola (treći razredi u trogodišnjim programima, četvrti razredi u četverogodišnjim programima te peti razredi u petogodišnjim programima) metodom ankete, na nacionalnom reprezentativnom uzorku od 1146 sudionika. Korišten je stratificirani klaster uzorak, što znači da su metodom slučajnog odabira u uzorak odabrana razredna odjeljenja, a svi su učenici u odabranim razredima anketirani po prisutnosti na nastavi u trenutku provođenja anketiranja te uz pristanak na anketiranje. Za glavni je uzorak slučajno odabrano 56 razrednih odjeljenja, no određeni je broj razrednih odjeljenja zamijenjen rezervama u odgovarajućem stratumu zbog nemogućnosti realizacije anketiranja u predviđenim rokovima za provedbu terenskog dijela istraživanja. Stratifikacija uzorka izvršena je prema regiji (županije su grupirane u šest uobičajenih regija) i vrsti srednjoškolskog programa (svi su programi grupirani u tri skupine: gimnazijski programi, ostali četverogodišnji i petogodišnji programi te trogodišnji programi). Kao osnova za stratifikaciju i izbor uzorka korišten je popis svih srednjoškolskih razrednih odjeljenja u Republici Hrvatskoj koji je istraživačkom timu na raspolaganje stavilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Iz okvira za izbor uzorka isključena su razredna odjeljenja čiji su programi kraći od tri godine te srednje škole i razredna odjeljenja u kojima se primjenjuju prilagođeni programi za učenike s posebnim potrebama².

² Metodološke napomene preuzete su iz istraživačkog izvještaja koje su za GOOD inicijativu izradili autori ovog zbornika dr. sc. Anja Gvozdanović i dr. sc. Dragan Bagić.

Sadržaj i struktura korištenog upitnika u znatnoj su mjeri preuzeti iz istraživanja koje je 2009./2010. godine proveo GONG i Fakultet političkih znanosti (Bagić, 2011.) na reprezentativnom uzorku učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj. Stoga dobiveni podaci daju mogućnost komparacije, a time i uvida u stanje i promjene političke pismenosti hrvatskih maturanata. Važno je istaknuti da tekstovi u ovom dijelu zbornika pokrivaju sve funkcionalne dimenzije kompetencije (znanja, vještine i stavove) te bihevioralna perpetuacija tih dimenzija (participacija) čime se dobiva cjelovit uvid u demokratski potencijal mladih.

U radu autora **Marka Kovačića** i **Martine Horvat** naziva *Razvoj političkih i građanskih kompetencija – pregled uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatski obrazovni sustav* daje se pregled obrazovnih programa koji su se razvili u posljednjih nekoliko desetljeća kako bi razvoj građanske kompetencije. Važnost sustavnog pristupa učenju građanskih kompetencija prepoznat je u brojnim normativnim i strateškim dokumentima međunarodnih organizacija, osobito UNESCO-a, Vijeća Europe i OSCE-a, koje apeliraju na države da u svoje obrazovne sustave uvedu kvalitetan način poučavanja za ljudska prava, demokratske vrijednosti i vještine. Nakon općeg pregleda rad se fokusira na Hrvatsku u kojoj mladi, prema rezultatima različitih ranije nabrojanih istraživanja, nemaju dostatno razvijenu građansku kompetenciju te zaključuje da je u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu važno posvetiti više pažnje obrazovanju za ljudska prava i demokraciju te da je u tom procesu osim sustavnog i kvalitetnog uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja ključna i demokratizacija škola kroz jačanje uloge Vijeća učenika i Vijeća roditelja.

Bojana Ćulum, **Anja Gvozdanović** i **Nikola Baketa** u radu pod nazivom *Politička znanja hrvatskih maturanata i značajnost odrednica* koje ih oblikuju analizirali su i interpretirali distribuciju političkih znanja operacionaliziranog u tri dimenzije u relaciji s odabranim sociodemografskim obilježjima: spol, tip školskog programa, članstvo u udrugama i razinu obrazovanja oca. Autori su kroz tri modela (obrazovni model, model civilne participacije i kombinirani model) utvrdili da obrazovni faktori imaju najveći utjecaj na politička znanja. U tom se pogledu vrsta srednjoškolskog programa izdvaja kao glavna odrednica političkog znanja, što je u skladu s dosadašnjim nalazima istraživanja na populaciji maturanata u Hrvatskoj, kao i sa zaključkom prethodnog rada.

Rad imena *Kako mladi stječu političko znanje? Analiza čimbenika političke pismenosti hrvatskih maturanata* čiji su autori **Dragan Bagić** i **Berto Šalaj** detaljnije prikazuju rezultate istraživanja političkog znanja maturanata. Ispitani učenici su u prosjeku točno odgovorili na oko devet od 19 postavljenih pitanja. Na dimenziji razumijevanja temeljnih političkih pojmova maturanti su u prosjeku točno odgovorili na

polovicu postavljenih pitanja kao i na skali poznavanja ustavno-političkog ustrojstva Republike Hrvatske, a najlošiji rezultat ostvarili su na skali političke informiranosti, na kojoj su dominirala pitanja o aktualnim političkim akterima te njihovim ulogama i odnosima, na kojoj su maturanti u prosjeku točno odgovorili na manje od dva pitanja. U odnosu na ranije istraživanje (Bagić i Šalaj, 2011), došlo je do blagog povećanja razine političkog znanja maturanata. Ipak, populacija maturanata pokazala se jako heterogenom u političkom znanju i to osobito s obzirom na vrstu srednjoškolskog programa. Gledajući razlike između tri vrste programa, učenici gimnazijskih programa pokazuju najbolje znanje, zatim učenici četverogodišnjih škola i petogodišnjeg medicinskog programa, a učenici trogodišnjih strukovnih programa pokazuju najslabije rezultate. Bivarijatna analiza podataka potvrdila je postojanje snažne veze između vrste obrazovnog programa i razine političkog znanja maturanata, utvrđene i u prethodnom radu, što upućuje na zaključak kako sama količina određenih obrazovnih sadržaja, prije svega opće-obrazovnih i društveno-humanističkih, snažno utječe na razinu političkog znanja i informiranosti maturanata.

U oba prikazana rada koja analiziraju političko znanje maturanata utvrđene su i razlike s obzirom na spol, ali uz zaključak da njih treba oprezno tumačiti s obzirom na spolnu distribuciju koja postoji u različitim vrstama programa, pri čemu su učenice zastupljenije u gimnazijama od učenika, a ima ih vrlo malo u nekim strukovnim trogodišnjim programima. Budući da su djevojke prisutnije u gimnazijama, njihovi ukupni rezultati na pitanja o znanjima su bolji. Međutim, regresijska analiza pokazuje da kad izoliramo vrstu škole mladići u pravilu imaju bolju informiranost i znanje o političkim pojavama što su rezultati koji su se u prethodnim godinama pokazivali u istraživanjima. Ipak, zamjetno je da se ove spolne razlike smanjuju ili čak i okreću u smjeru sve većeg zaostajanja mladića u odnosu na djevojke u razini znanja.

Kosta Bovan i Daniela Širinić u svom radu *(Ne)demokratski stavovi maturanata u Hrvatskoj – prisutnost i odrednice* ispitali su neke dimenzije političkih stavova maturanata, posebno se koncentrirajući na autoritarnost, etnocentrizam, politički cinizam, stav prema rodnim ulogama i homofobiju. Autori zaključuju kako mladi načelno podržavaju demokratske vrijednosti, no kako je zamjetna visoka razina autoritarnih stavova te trend neprihvatanja političkog pluralizma. Bovan i Širinić posebno upozoravaju na zabrinjavajuće visoku razinu homofobnih stavova. Daljnjim analizama autori pokazuju kako je vrsta škole najvažniji prediktor demokratskih političkih stavova, odnosno uviđa se obrnuta proporcionalnost broja godina obrazovanja i nedemokratskih stavova. Tekst pokazuje kako su poznavanje političkih pojmova i veća razina informiranosti povezani uz nižu autoritarnost, etnocentrizam, homofobiju i egalitarnije stavove prema rodnim ulogama. Drugim riječima,

istraživanje je pokazalo kako bi kvalitetan građanski odgoj i obrazovanje u školama smanjio demokratskih deficit koji je na razini stavova prisutan među mladima.

Autorica **Vlasta Ilišin** analizirala je obilježja participacije mladih u radu *Socijalna i politička participacija maturanata* i to njihov šire shvaćen interes za politiku promatran kroz odgovore na pitanja maturanata o načinu informiranja o društvenim događajima, učlanjenosti učenika i njihovih ukućana u političke stranke i organizacije civilnog društva te kroz osobno sudjelovanje učenika u različitim građanskim i političkim aktivnostima te učlanjenost u različite organizacije zajedno s motivacijom za odabrano članstvo. Teorijske spoznaje govore o većem interesu mladih za uključivanje u nove oblike političkog angažmana kao alternativu za angažman u konvencionalnoj politici, ali i da se takav oblik participacije može promatrati kao prijelazna etapa ka većoj institucionalnoj političkoj participaciji. Od oblika društveno-političkog angažmana učestaliji su neformalni oblici participacije usmjereni na pomoć drugima, primarno sudjelovanje u humanitarnim akcijama (56,7%), a zatim volontiranje i potpisivanje peticija. Otprilike svaki dvadeseti ispitanik maturant je član političke stranke, a od udruga je najučestalije članstvo u onima u području sporta, u koje je učlanjen svaki treći maturant i to češće mladići, dok je članstvo u drugim tipovima udruga značajno rjeđe zastupljeno. Najizraženija motivacija za članstvo je potreba da rade nešto korisno te želja za druženjem i upoznavanjem novih ljudi, stjecanje novih znanja i vještina kao i osjećaj da u suradnji s drugima mogu stvari mijenjati na bolje. Pokazalo se da ispitanici maturanti odrastaju u obiteljima čiji članovi u većoj mjeri inkliniraju političkom nego civilom aktivizmu te se pokazalo da je njihova odluka o participiranju u radu političkih stranaka ili udruga pod utjecajem činjenice da je netko od ukućana već član takvog tipa organizacije.

Vedrana Spajić-Vrkaš i Martina Horvat u radu naziva *Participativna demokracija, učenje za aktivno građanstvo i školska kultura* daju pregled teorija o participativnoj demokraciji, ulozi građanina i učenju za građanstvo. Uz teorijski pregled, autorice analiziraju i neka obilježja školske kulture, dodatnih tema i programa o kojima se u školi uči te aktivnosti učenika. Rezultati potvrđuju da se u hrvatskim školama ne pridaje potrebna pozornost obradi tema koje pridonose razumijevanju demokracije i uloge građanina, poput demokracije, ljudskih prava, aktualnih događanja i problema u Hrvatskoj, nacionalnih manjina i kulturne različitosti, međuljudskih odnosa. Te su teme u prosjeku bile tek donekle obrađivane do kraja srednje škole. Faktorska je analiza pokazala da kombinacija tema o zdravlju, međuljudskim odnosima i hrvatskoj kulturi objašnjava najveći udio ukupne varijance učeničkih odgovora, a kombinacija demokracije i ljudskih prava najmanji udio.

Među školama postoje i velike razlike u provođenju dodatnih programa i aktivnosti kojima se potiče i osobni razvoj i razvoj učenika kao građanina. Otprilike jedna trećina ispitanika tvrdi kako njihove škole ne provode programe građanskog odgoja i obrazovanja te zdravstvenog odgoja koji su uvedeni u sve osnovne i srednje škole kao obvezne međupredmetne teme, stoga ostaje pitanje je li doista riječ o propustu škola ili o tome da učenici nisu prepoznali obradu pojedinih tema u drugim nastavnim predmetima kao dio provedbe građanskoga i zdravstvenog odgoja i obrazovanja. Škole njeguju poslušno i marljivo građanstvo, što samo po sebi ne bi bilo sporno sve dotle dok se zahtjevom za poslušnošću ne počne sprječavati razvoj učenika kao neovisnog, kritičkog, aktivnog i angažiranog građanina. Autorice argumentiraju važnost demokratske školske kulture utvrdivši da nije vjerojatno da će se učenje za građanstvo koje potiče istraživanje, kritičko mišljenje, suodlučivanje i građanski angažman moći kvalitetno provoditi u školama koje ne funkcioniraju demokratski, nego po principima stroga hijerarhija moći i odgovornosti, u kojima su pisana pravila važnija od međuljudskih odnosa i u kojima se prioritet daje kognitivnim ciljevima i vrijednosnoj neutralnosti.

Autorice **Vedrana Spajić-Vrkaš** i **Mateja Čehulić** osiguravaju pregled istraživanja međunarodnih i europskih istraživanja o građanskom odgoju i obrazovanju u radu naziva *Istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja: višerazinski pregled*. Do sada je provedeno četiri ciklusa istraživanja na inicijativu Međunarodnog udruženja za vrednovanje odgojno-obrazovnih postignuća (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA*), a Hrvatska je prvi puta uključena upravo u aktualnom ciklusu. Kroz analizu istraživanja provedenih u dužem vremenskom razdoblju vidljivo je da većina uključenih zemalja pokazuje niz slabosti u pripremi učenika za aktivno i odgovorno građanstvo kulturno pluralnih demokracija, ali su te slabosti najizraženije u zemljama Jugoistočne Europe. Usporedba rezultata na testu znanja CIVED-u i ICCS-u za 15 zemalja koje su sudjelovale u ta dva istraživanja potvrđuje da je tijekom tog desetljeća napredovala samo Slovenija. Sedam zemalja je stagniralo, a sedam nazadovalo, pri čemu je najveći pad zabilježen u Bugarskoj, Republici Češkoj i Slovačkoj. U zemljama jugoistočne Europe je jaz između politika i praksi građanskog odgoja i obrazovanja znatno dublji, što se prvenstveno dovodi u vezu s izostankom implementacijskih programa te pitanja inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika za rad u tom području. Vezano uz načine provedbe, većina učitelja smatra da je najbolje građanski odgoj i obrazovanje učiti unutar predmeta društvenog usmjerenja ili kao zaseban predmet. Za razliku od većine europskih zemalja koje u građanskom odgoju i obrazovanju vide važan alat za osnaživanje građana i jačanja demokracije, u zemljama Jugoistočne Europe taj potencijal učenja za građanstvo još nije prepoznat i iskorišten na zadovoljavajući način.

Drugim dijelom zbornika osigurali smo pregled situacije u susjednim zemljama s kojima nas veže zajednička povijest. Tako su autorice i autori iz Slovenije, Srbije i Bosne i Hercegovine prikazali i analizirali sustave građanskog odgoja i obrazovanja u njihovim zemljama kako bi se čitatelju pružio uvid u situaciju i omogućila komparacija među obrazovnim sustavima. U ovom se dijelu nalaze radovi na izvornom jeziku u kojem su ih autori napisali (bosanski, srpski i engleski jezik). Također, autori su osigurali pregled sustav obrazovanja i uključivanja građanskog odgoja i obrazovanja u sustav te su donijeli pregled postojećih istraživanja o provedbi te postignućima učenika u mjeri u kojoj su istraživanja dostupna. Budući da su neki autori znanstvenici, a neki praktičari, radovi se donekle razlikuju u pristupu.

U radu *Multiple dimensions of citizenship education implementation in Slovenia*, **Marjan Šimenc** i **Mitja Sardoč** prikazuju različite dimenzije konteksta građanskog odgoja i obrazovanja u Sloveniji. Počinju istraživanjem teze da je građanski odgoj i obrazovanje prioritet strateških *policy* dokumenata u Sloveniji smještajući tu tvrdnju u širu europsku perspektivu, a nastavljaju analizom predmeta *Državljska in domovinska kultura in etika*. Poglavlje je obogaćeno prikazom Slovenije u međunarodnim istraživanjima građanske kompetencije, na temelju čega autori zaključuju kako Slovenija pokazuje pozitivne trendove u razvoju obrazovanja za demokratsko građanstvo, no kako postoji prostor za daljnji razvoj tog dijela obrazovne prakse.

Autori **Dragan Gundogan**, **Mladen Radulović** i **Milan Stančić** opisuju provedbu građanskog obrazovanja u Srbiji koje je uvedeno 2001. godine u tekstu naziva *Građansko vaspitanje u Srbiji - Perspektive nastavnika i učenika srednjih škola*. U Srbiji se „građansko vaspitanje“ provodi kao fakultativni predmet koji je alternativa vjeronauku u osnovnim i srednjim školama. Autori zaključuju kako je aktualni građanski odgoj i obrazovanje u Srbiji ne ispunjava svoju funkciju te kako je nužna bolja koordinacija i jasnija regulacija čitave obrazovne politika pa analogno tome i građanskog odgoja.

Nejra Neimarlija Roić i **Belma Gijo** autorice su rada *Pregled provedbe građanskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*. Autorice su opisale zakonski okvir obrazovanja u BiH (na državnom, entitetskom, kantonalnom i lokalnom nivou), financiranje obrazovanja, način provedbe građanskog odgoja i obrazovanja u školama kao i primjere programa građanskog odgoja i obrazovanja u organizacijama civilnog društva. U BiH se građanski odgoj i obrazovanje provodi kroz zaseban predmet Demokracija i ljudska prava obavezan za učenike svih srednjih škola. Iznimka su škole s programima na hrvatskom jeziku koje umjesto opisanog predmeta imaju predmet naziva Politika i gospodarstvo.

Iz primjera građanskog odgoja i obrazovanja u Sloveniji, Srbiji i BiH, kao i iz širih komparativnih istraživanja o ishodima učenja i zadovoljstvu učenika koji se provode u Europi, možemo puno naučiti o modelima sustavne i kvalitetne provedbe te o mogućnostima unapređenja. Upravo su komparativna istraživanja od kojih su neka, kao što su istraživanja Eurydice, Cives, a posebno istraživanja Međunarodnog udruženja za vrednovanje odgojno-obrazovnih postignuća prikazana u radu Spajić-Vrkaš i Čehulić značajno utjecala na usuglašavanje oko temeljnih sastavnica i dala empirijsku potvrdu značaja uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u odgojno obrazovni sustav. Primjeri iz regije pokazuju da su tri opisane zemlje na različitim stupnjevima razvoja obrazovanja za demokratsko građanstvo u formalnom obrazovnom sustavu, no kako je u svim zemljama daljnji rad na poboljšanju ovog segmenta obrazovne politike – neminovan.

Iz kratkih opisa tekstova vidljivo je da je intencija zbornika *Od podanika do građana? Razvoj građanske kompetencije mladih* ocrtati stanje građanske kompetencije mladih te potaknuti raspravu o najprimjerenijem modelu obrazovanja mladih u području demokracije i ljudskih prava. Premda smo svjesni kako je fenomen političke pismenosti mladih višesložan te kako ovim zbornikom radova nipošto nisu iscrpljena sva društveno i znanstveno relevantna pitanja, niti su dobivena saznanja dostatna, smatramo da će nalazi ove studije biti od koristi i nastavnicima i istraživačima te donosiocima političkih odluka.

Svakako bismo željeli zahvaliti prvim kritičkim čitateljima ove studije – recenzentima čiji su konstruktivni komentari i sugestije bili od neizmjerne koristi, kako autorima, tako i urednicima. Našu zahvalnost dugujemo i kolegama i kolegicama iz Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu i GONG-a koji su svojom stručnošću i strpljenjem pomogli izdavanju ovog zbornika. Osim toga, zahvaljujemo svim članovima GOOD inicijative, a posebno GOOD koordinacije koju uz GONG i Institut za društvena istraživanja, čine i Centar za mirovne studije, Forum za slobodu odgoja, Hrvatsko debatno društvo i RODA Roditelji u akciji, koji su doprinijeli provodivosti ovog istraživanje. Zahvaljujemo i znanstvenom savjetu GOOD inicijative koji je pratio i podržao ovo istraživanje, a kojeg, uz urednike, čine: Anja Gvozdanović, Berto Šalaj, Bojana Čulum, Dragan Bagić, Jelena Matić, Mateja Čehulić, Nikola Baketa, Nives Miošić, Vedrana Spajić-Vrkaš i Vlasta Ilišin. Također, zahvaljujemo i Dorini Sraki, bez čije logističke pomoći ova knjiga ne bi bila objavljena.

*Marko Kovačić
Martina Horvat*

**Marko Kovačić
Martina Horvat**

RAZVOJ POLITIČKIH I GRAĐANSKIH KOMPETENCIJA MLADIH – PREGLED UVOĐENJA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U HRVATSKI OBRAZOVNI SUSTAV

1. Građanska kompetencija u temelju demokratske političke kulture

U suvremenoj pedagoškoj, politološkoj i sociološkoj literaturi, zamijetna je proliferacija termina koji se odnose na raznovrsne alate kojima građani u demokraciji (ne)raspolazu, s ciljem kontekstualizacije njihove uloge u suvremenom društvenom i političkom životu. Uglavnom se govori o građanskoj kompetenciji ili političkim znanjima i sposobnostima, dok neki dokumenti i tekstovi spominju političku pismenost. Neki od ovih pojmova imaju različite konotacije, iako pokrivaju srodne aspekte.

Građanska kompetencija uključuje tri međusobno povezane funkcionalne dimenzije: građansko znanje i razumijevanje, građanske vještine i sposobnosti te građanske vrijednosti i stavove. Te su dimenzije izdvojene temeljem *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 kojima su važne za osposobljavanje građana za aktivno sudjelovanje u građanskoj, političkoj, socijalnoj, gospodarskoj, pravnoj i kulturnoj sferi društva (*Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja*, 2012). Baš su iz tog razloga Vijeće Europe i Europski parlament prepoznali građansku i međuljudsku kompetenciju kao jednu od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje koju treba razvijati od predškolskog do visokoškolskog obrazovanja, a važna je za “osobno ispunjenje i razvoj, aktivno građanstvo, socijalnu uključenost i zapošljavanje” (*Recommendation 2006/962/EC*). Razlika između građanske ili političke kompetencije i političke pismenosti više je diskurzivna. Politička kompetencija velikim je dijelom istoznačna pojmu građanske kompetencije, ali je terminološki naglasak na znanjima, vještinama i stavovima o političkom sustavu, dok je kod pojma građanske kompetencije naglašena uloga građanke ili građanina, njihovih prava i participacije. Pojam politička pismenost koristi se uglavnom u raspravama o političkoj socijalizaciji i političkom obrazovanju, dok je pojam politička kompeten-

cija inherentniji za teoriju demokracije i strogo politološke tekstove (Kovačić i Vrbat, 2014). Iako neki smatraju da postoji razlikovanje između uže i šire definicije političke pismenosti, odnosno kompetencije¹, u literaturi se politička kompetencija u užem smislu supstituira terminima političkog znanja ili informiranosti. Političko znanje/informiranost, u odnosu na političku kompetenciju, češće je u politološkim tekstovima i odnosi se na konkretne informacije, dok politička kompetencija uključuje i vještine i vrijednosti (Smiley, 2007). John Patrick, Lynn Davies, Francois Audigier i Hugh Starkey (prema Šalaj, 2002) kao temeljne elemente političkog obrazovanja opisuju: znanja, stavove te intelektualne i participacijske sposobnosti, a neslaganja se javljaju oko pitanja koliko prostora treba posvetiti svakom od ovih elemenata. Drugim riječima, meritum sva tri pojma odnosi se na skup znanja, sposobnosti ili vještina (kako intelektualnih tako i participativnih) i stavova koji građani trebaju razviti da bi aktivno i informirano sudjelovali u demokratskim procesima.

Rasprave o važnosti građanske kompetentnosti za aktivan život u zajednici česte su u literaturi društvenih znanosti pa valja vidjeti koja je poveznica između osnaživanja pojedinca kroz obrazovanje i razvoja demokratske političke kulture. Više razine političke pismenosti pokazuju se pozitivno povezanima s čitavim nizom važnih elemenata demokratske političke kulture, među kojima su prema navodima Galtone (2001, prema Šalaj, 2005:18): „veća konzistentnost političkih stavova i vrijednosti s obzirom na različita politička pitanja i probleme, više razine političkog povjerenja, niže razine političke alijenacije, više razine normativne potpore demokraciji i više razine spremnosti na političko sudjelovanje“. Bergan (2007) pojašnjava da demokratska kultura ovisi o dobro razvijenim sposobnostima, kao što su: sposobnost analiziranja, jasnog predstavljanja problema, prepoznavanja alternativnih mogućnosti, sagledavanja problema iz više kutova, sposobnost izlaženja iz okvira vlastitih stajališta, sposobnost rješavanja i preveniranja sukoba te donošenja zaključaka i primjenjivanja istih u praksi.

Bagić i Šalaj (2005: 10-13) u svom tekstu ističu postojanje tri argumentacijske linije vezane za ulogu političke kompetencije i funkcioniranje demokracije u cjelini. Prva skupina zagovornika koja nisku političku kompetenciju građana smatra zabrinjavajućom, uglavnom taj nalaz koristi kao argument o nužnosti ograničavanja političkog sudjelovanja građana (kao npr. Schumeter, 1981 i Sartori, 1987). Njihovi oponenti (kao što su Lupia i McCubbins, 1998 ili Page i Shapiro, 1992) vjeruju da usprkos niskoj razini kompetencije, građani mogu donositi političke odluke. Treća, i iz perspektive ovog teksta najzanimljivija skupina teoretičara (Jefferson, 1984; Crick i Lister, 1987), smatra kako je upravo zato što je razina političke kompetencije niska, potrebno raditi na političkom opismenjavanju, razvoju kompetencija građana.

¹ Bagić i Šalaj, (2011: 14) donose kratki pregled razumijevanja političke pismenosti u užem smislu.

2. Građanski odgoj i obrazovanje u formalnom odgojno obrazovnom sustavu

Posljednjih nekoliko desetljeća razvili su se obrazovni programi koji teže odgovoriti na različite globalne društvene izazove, uključujući globalizaciju, masovne migracije i porast kulturno pluralnih društava, ali i globalne probleme među kojima su kriza okoliša, međunacionalne i međuetničke netrpeljivosti, porast nasilja i terorizam (Spajić-Vrkaš, 2004). Na nacionalnim razinama vidljivo je opadanje povjerenja građana u demokratske procese i institucije te sve veća nezainteresiranost, osobito mladih, za političke procese.

Ovisno o prepoznatim potrebama i organizaciji obrazovnih sustava, uvodi se neki oblik obrazovanja za ljudska-prava i građanstvo, a od 2008. koja je proglašena Europskom godinom interkulturnog dijaloga, potiče se povezivanje učenja za aktivno građanstvo s učenjem za interkulturni dijalog (Spajić-Vrkaš, 2016). Srodni i djelomično preklapajući sadržaji, nose različito ime ovisno o svojoj prioritetnoj usmjerenosti, na primjer: obrazovanje za ljudska prava i demokraciju, državljanski odgoj, socijalno učenje, obrazovanje za pravnu pismenost, interkulturalno obrazovanje, antirasističko obrazovanje, identitetno obrazovanje, etnički studiji, obrazovanje za mir, obrazovanje za održivi razvoj², obrazovanje za okoliš, globalno obrazovanje, dok građanski odgoj i obrazovanje postaje generički termin (Spajić-Vrkaš 2014 i 2016)³.

² Obrazovanje za održivi razvoj razvija se od konferencije u Riju 1992. koja je rezultirala *Agendom 21*, obuhvatnim planom utjecaja čovjeka na okoliš. Usmjereno je na razvoj znanja, vještina i stavova koji će pridonijeti poboljšanju kvalitete života pojedinaca i naroda, podizanjem svijesti o važnosti balansirano razvoja društvenog, ekonomskog i okolišnog aspekta društva. Važan moment obrazovanja za održivost leži u njegovoj ideji transformacije. Wals (2009:29) kontekstualizirajući obrazovanje za održivi razvoj tvrdi da se ono sastoji od pet vrsta učenja koje potiču održiv ljudski razvoj: učenje kako znati, kako biti, kako živjeti, kako djelovati i kako transformirati sebe i društvo.

³ Koncept globalnog obrazovanja originalno razvijen kroz Vijeće Europe, polazi od pretpostavke da suvremeni čovjek živi u globalnom svijetu te da je potrebno obrazovanje koje će pridonijeti većoj pravdnosti među ljudima, jednakosti i poboljšati poštivanju ljudskih prava za sve. Sukladno *Deklaraciji u Maastrichtu* (2002), globalno obrazovanje ekletičan je pojam koji obuhvaća gotovo sve ranije navedene pojave oblike obrazovnih programa; razvojno obrazovanje, obrazovanje za ljudska prava, obrazovanje za održivost, obrazovanje za mir i prevenciju sukoba i interkulturalno obrazovanje. Počivajući na principu transformativnog učenja, globalno se obrazovanje strukturalno sastoji od tri faze: analiza trenutne situacije u svijetu; vizija toga kako bi mogla izgledati alternativa dominantnom modelu; proces promjene odgovornog svjetskog građanina. (North-South Centre, 2008).

Ovakvom pedagoškom orijentacijom, globalno obrazovanje razvija sve strukturalne dimenzije kompetencija te ima za cilj razvoj građanstva kroz participativnu metodiku sa svrhom preuzimanja odgovornosti, ne samo za lokalnu ili nacionalnu zajednicu, već i za probleme na globalno razini.

Iako svaki od tih programa ima svoje posebne ciljeve i fokus, svima se promiče ideja ljudskog dostojanstva, ljudskih prava i sloboda, jednakosti i odgovornosti te građanskog sudjelovanja u društvenom i političkom životu zajednice Spajić-Vrkaš (2014, 2016).

Dodatnu kontekstualizaciju nudi i Checkoway (2001:127): „Obrazovanje za aktivno građanstvo postaje sve složenije u raznovrsnom demokratskom društvu u kojem zajednice više nisu ‘monokulturalne’, u kojima ljudi dijele jednake društvene i kulturalne karakteristike, već ‘multikulturalne’ sa značajnim razlikama između pripadnika tih zajednica. Kako bi se demokracija u budućnosti uspješno održala, pojedince se mora pripremiti i obrazovati tako da razumiju svoj identitet i identitete ostalih, uspješno komuniciraju s ljudima koji su različiti od njih i grade mostove između kulturalnih razlika na prijelazu u još raznovrsnije društvo.“ Čulum i Ledić (2009) tvrde kako razvoju (održivog) demokratskog društva ipak najviše mogu pridonijeti oni obrazovni programi koji razvijaju predanost za aktivno sudjelovanje odnosno civilno zalaganje u zajednici i doprinos društvenoj pravdi te jačaju kapacitete koji bi omogućili ispunjavanje te misije.

Važnost sustavnog pristupa učenju o ljudskim pravima i građanstvu prepoznat je u brojnim normativnim i strateškim dokumentima međunarodnih organizacija, osobito UNESCO-a, Vijeća Europe i OSCE-a. Temeljni međunarodni dokumenti, kao što su *Opća deklaracija o ljudskim pravima* (1948), *Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1950), *Konvencija o pravima djeteta* (1989) te *Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima* (1966) također u sebi sadrže odredbe o važnosti obrazovanja za ljudska prava, ravnopravnost, mir, razumijevanje i snošljivost. UNESCO donosi *Preporuku o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir, te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1974) te *Svjetski plan djelovanja u odgoju i obrazovanju za ljudska prava i demokraciju* (1993). Važnost uvođenja obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u obavezni školski sustav naglašava i izvještaj UNESCO-va Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće koji spominju četiri potpornja za budućnost: učiti znati, učiti činiti, učiti biti, te učiti živjeti zajedno. Jedna od ključnih komponenata obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo jest zaštita treće generacija ljudskih prava, odnosno prava na solidarnost, koja uključuju pravo na razvoj, mir, zdravi okoliš, humanitarnu pomoć. Ova dimenzija sadržana je u *Desetljeću obrazovanja za održivi razvoj*, koje je proglasio UNESCO u razdoblju od 2005. do 2014., a koje podrazumijeva uključivanje ključnih kompetencija koje potiču aktivno promišljanje održivosti na društvenoj, ekonomskoj i okolišnoj razini, a u sklopu toga održivi društveni razvoj „ima za cilj razvoj ljudi i njihovih društvenih organizacija, u kojima važnu ulogu igra ostvarivanje društvene kohezije, jednakosti, pravde i blagostanja“ (Bajkuša, Jurišić, Petković i Rogić, 2012:8).

Vijeće Europe (*Council of Europe*) izdalo je nekoliko važnih preporuka i zaključaka (1985, 1993, 1997, 2002 i 2010) kojima naglašava važnost obrazovanja usmjerenog na četiri područja: politički sustav i političko opismenjavanje; ljudska prava i zaštita ljudskih prava; odgoj za mir i nenasilje te učenje o demokratskom građanstvu u koje je integriran sadržaj o interkulturalizmu i osjetljivosti prema različitostima.

OSCE je aktivan u istraživanju primjera dobre prakse provedbe edukacije o ljudskim pravima u školama (*Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice*, 2009), u izradi smjernica za provedbu programa obrazovanja o ljudskim pravima i ravnopravnosti u školama i u neformalnim obrazovnim programima (2012; 2013). Suvremeni koncepti potiču sinergiju formalnog i neformalnog obrazovanja čime grade most između škole i civilnog društva.

Europska unija prepoznaje građansku i socijalnu kompetenciju u dokumentu *Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* (2004).

Spajić-Vrkaš (2004) navodi da je glavni cilj građanskog obrazovanja priprema informiranog, aktivnog i odgovornog građanina koji sudjelovanjem u procesu odlučivanja, pridonosi razvoju demokracije i građanskog društva. Osim razumijevanja temeljnih načela i ustroja demokratske vlasti, odnosa građanina i institucija te nužnosti zaštite prava i sloboda te vladavine prava, građansko obrazovanje treba razvijati participativne vještine timskog rada, dijaloga i slično kao i privrženost temeljnim vrednotama demokracije te jačanju individualne i kolektivne odgovornosti za stabilnost građanskog društva (Spajić-Vrkaš, 2004). Šalaj (2005) naglašava da se konsenzus o nužnosti postojanja političkog obrazovanja kao neizostavnog dijela školskog sustava temelji na razumijevanju da budućnost demokratskih političkih sustava ovisi o znanjima, umijećima i sposobnostima građana da bi se mogli informirano i odgovorno uključiti u društveni život u čemu je važna uloga i priprema koju mladi dobivaju u odgojno-obrazovnim ustanovama. Prema Šalaju (2005) konceptom građanskoga obrazovanja se naglašava participativna dimenzija, to jest važnost uključivanja mladih u život škole i zajednice.

Šalaj (2002) opisuje četiri modela političkog ili građanskog obrazovanja u školskim sustavima. U prvom modelu se polazi od pretpostavke da će učenici neizravno steći potrebna znanja i vještine kao posljedicu ukupnog procesa školovanja u okviru skrivenog kurikulumu škole koja djeluje kao demokratska zajednica. Drugi model razlikuje se od prvog po tome što građansko obrazovanje izravno smješta unutar formalnog školskog kurikulumu, ali kao međupredmetno ili transkurikulumsko obrazovno načelo koje treba prožimati čitav kurikulum te se provodi u obliku me-

đupredmetnog pristupa. U posljednjih desetak godina ova dva modela izložena su brojnim kritikama. Ravitch (1995., 50, prema Šalaj, 2002) sažeto objašnjava razloge protiv prvog modela skrivenog kurikulumu: "Istraživanja pokazuju da učenici uče stvari o kojima ih se poučava, a da ne mogu naučiti stvari o kojima nisu bili poučavani". Prvi i drugi model zahtijevaju od svakog učitelja i nastavnika da poznaju i u svoj predmet inkorporiraju sadržaje građanskog/ političkog obrazovanja, ali to nije isključiva odgovornost niti jednog od njih zbog čega je upitna njihova provedivost i ujednačenost, nejasni su ishodi i otežano praćenje implementacije. U trećem i četvrtom modelu koje opisuje Šalaj (2002) građansko obrazovanje je sastavni dio formalnog školskog kurikulumu. Pri tome treći model promatra građansko obrazovanje kao sastavni dio interdisciplinarnog društvenog obrazovanja. U ovom modelu ukupno društveno obrazovanje učenika odvija se kroz jedan školski predmet u koji su integrirane spoznaje iz područja sociologije, politologije, ekonomske i pravne znanosti. Građansko obrazovanje inkorporirano je kao bitan segment takvih predmeta. Ovakav interdisciplinarni pristup društvenom obrazovanju u formalnom kurikulumu razvio se nakon Drugog svjetskog rata u SAD-u s ciljem poboljšavanja cjelokupnog društvenog obrazovanja. U četvrtom modelu građansko obrazovanje unutar formalnog kurikulumu dobiva svoje zasebno mjesto u obliku jednog ili više školskih predmeta. Prednosti trećeg i četvrtog modela su te što je jasno razrađen kurikulum, određeno vrijeme kada te učitelj ili nastavnik koji poznaje područje i koji je zadužen za poučavanje kao i za vlastiti profesionalni razvoju upravo u okviru tog područja. Prednosti trećeg modela u kojima je građansko obrazovanje zaseban predmet ili četvrtog u kojem je dio interdisciplinarnog društvenog obrazovanja potvrđuje istraživanjem Carole Hahn (1999:231-250, prema Šalaj, 2002) koja utvrđuje da učenici iz država s građanski obrazovanjem kao zasebnim obveznim dijelom kurikulumu (Njemačka, Danska, Sjedinjene Američke Države) pokazuju više političkog znanja i interesa od učenika iz država u kojima je građansko obrazovanje obrazovno načelo ili dio skrivenog kurikulumu.

Analiza nastavnih planova demokratskih država pokazuje da se smanjuje zastupljenost u nastavi tradicionalnih predmeta kao što su Povijest i Geografija, a povećava se broj nastavnih sati predviđen za suvremeno društveno-humanističko obrazovanje koje se odvija kroz školske predmete kao što su *Social studies i Civic* (Šalaj, 2002).

Pregledi kurikulumu u europskim državama pokazuju da je građanski odgoj i obrazovanje i dalje prisutan kroz različite modele provedbe, ali u obrazovnoj praksi sve više dominiraju modeli u kojima se građansko obrazovanje odvija kao zasebni predmet ili kao dio suvremenog društvenog obrazovanja te je uglavnom pozicionirano u više razrede primarnog i u sekundarno obrazovanje (Šalaj, 2002; Spajić-Vrkaš, 2012). Ipak, zagovornici nisu potpuno zadovoljni statusom i opsegom koje gra-

đansko obrazovanje zauzima u okviru cjelokupnoga školskog sustava, jer mu se često ne posvećuje dovoljna pozornost i značaj (Torney-Purta, Schwille, Amadeo, 1999., prema Šalaj, 2005). Komparativna europska i međunarodna istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja, kao što su istraživanja Međunarodnog udruženja za vrednovanje odgojno-obrazovnih postignuća (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*), *Eurydice* kojeg objavljuje EACEA (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*) i drugi utjecali su na usuglašavanje temeljnih tema i sastavnica građanskog odgoja i obrazovanja te su empirijski potvrdili značaj uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u odgojno obrazovni sustav, ali i mogućnosti unapređenja provedbe (Spajić-Vrkaš, 2012, 2016).

3. Građanski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj

Različita istraživanja⁴ pokazuju kako mladi, ali u velikoj mjeri i odrasli, u Hrvatskoj nemaju dostatno razvijenu građansku kompetenciju i ne posjeduju znanja iz područja ljudskih prava, kulturnih različitosti, politike i političkih procesa, kao ni osnovna znanja o demokraciji, a smatraju ih važnima za život u suvremenom društvu. Dodatno, mladi nemaju razvijene socijalne vještine, a uz rezultate istraživanja i svakodnevno iskustvo govori o prisutnosti nedemokratskih stavova i vrijednosti, primarno neuvažavanja različitosti, veličanja fašizma, spremnosti na diskriminaciju, isključivanje, cenzuriranje i korištenje nasilja. Ovakvi podaci pokazuju gotovo alarmantnu potrebu za sustavnim i kvalitetnim uvođenjem građanskog obrazovanja u formalni odgojno-obrazovni sustav koji do sada nije značajno koristio svoje mogućnosti za doprinos razvoju građanske kompetencije mladih, iako obuhvaća gotovo sve mlade određene životne dobi.

Izostanak sadržaja vezanih za demokratsko građanstvo u osnovnoj školi pokazalo je Istraživanje Centra za ljudska prava *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama teorija i praksa* koje provedeno 2009. godine. Rezultati su pokazali da postojeće osnovnoškolsko obrazovanje (na razini sustava, škole i razreda) nedovoljno pridonosi realizaciji ciljeva za demokratsko građanstvo. Iako je anketno istraživanje stavova učenika, nastavnika, ravnatelja i roditelja u osnovnim školama pokazalo da većina ispitanika svih ciljnih skupina elemente građanskog odgoja smatra najvažnijim ciljevima školovanja, sadržajna analiza udžbenika pokazala je kako udžbenici ne daju

⁴ Istraživanje Centra za ljudska prava *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama - teorija i praksa*, 2009; Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca, GONG i FPZG, 2011 te GONG, IDIZ I GOOD inicijativa 2015; Istraživanje *Mladi u vremenu krize*, IDIZ, 2013; Istraživanje *Mladi: problem ili resurs*, IDIZ, 2007.

dovoljno informacija o demokratskom političkom sustavu, a još manje omogućavaju iskustveno učenje i djelovanje. Sadržaji obrazovanja za demokratsko građanstvo u osnovnim školama prisutni na sporadičan i neobavezan način, koji prvenstveno ovisi o afinitetima i dodatnom angažmanu pojedinog nastavnika ili učitelja, a u cijelosti nedovoljno potiču građansku participaciju i djelovanje za opće dobro. Pri tome se nastavnici i ravnatelji ne osjećaju dovoljno osposobljenima za uspješno provođenje obrazovanja za demokratsko građanstvo, ne vide sustavnu potporu tom dijelu svoga rada, a gradivo predmeta u okviru kojih bi se ovi sadržaji mogli doticati smatraju preopširnim da bi ostavljalo dovoljan prostor za navedene sadržaje.

Izvještaj o eksperimentalnoj provedbi *Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja* (Spajić-Vrkaš, 2014) također opisuje neujednačenu provedbu građanskog obrazovanja između 1999. i 2014. pri čemu dvije petine učitelja i nastavnika nije imalo nikakvih iskustava u poučavanju područja vezanih uz ljudska prava i demokratsko građanstvo, dok je jedna petina učitelja ili nastavnika imala iskustvo duže od 10 godina. Učenici navode da s dobi i razredom sve manje uče o područjima vezanim uz ljudska prava i demokraciju te najčešće prepoznaju samo jedan predmet u kojem se obrađuju povezani sadržaji, pri čemu su u osnovnoj školi najčešće prepoznati sat razrednika u nižim i povijest u višim razredima, a u srednjoj školi uz povijest i politiku i gospodarstvo. Navedeno istraživanje je komplementarno rezultatima *Studije o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca* koju su proveli organizacija GONG i Fakultet političkih znanosti 2011. te je isto istraživanje ponovljeno i u 2015. godini u suradnji Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu, GONG-a i GOOD inicijative koje je također pokazalo nedovoljnu zastupljenost područja kao i deficitarna znanja i participaciju maturanata.

Slične rezultate pokazalo je i istraživanje *My place* (Perasović, Vojak, 2012) potvrđujući kako je hrvatsko društvo još uvijek opterećeno posljedicama dva prethodna rata i različitim interpretacijama ratnih zbivanja, o kojima mladi primarno uče iz obitelji, pri čemu jača utjecaj medija i vršnjaka, ali je najslabiji korektivni utjecaj škole u kojoj se nedovoljno osigurava prostor za činjenice i njihovu kritičku analizu. Unatoč činjenici da je Hrvatska država mlada demokracija koja je konsolidirana nakon rata i brojnih ljudskih žrtava, političke elite nisu osvijestile važnost građana i razvoja demokratske političke kulture kroz obrazovanje.

U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (2006) pojedini segmenti građanskog odgoja i obrazovanja međupredmetno su bili zastupljeni i to primarno na nastavi prirode i društva, povijesti i geografije u osnovnoj školi. Međutim, niti jedan od navedenih predmeta ne posvećuje dostatnu pozornost ključnim aspektima razvoja znanja o suvremenom društvu, demokratskih stavova, razvoju socijalnih vještina,

ljudskim pravima i zaštiti od njihova kršenja, političkoj i medijskoj pismenosti niti pripremi i podršci mladih u volontiranju i društvenom angažmanu.

K tome, komparativna analiza integracije sadržaja za demokratskog građanstvo u obvezno školstvo (Šalaj, 2002 i 2015) pokazuje je da je situacija u Hrvatskoj specifična. Za razliku od drugih država gdje su predmeti vezani za političko obrazovanje smješteni u više razrede, u Hrvatskoj su određeni elementi političkog obrazovanja – u okviru predmeta Priroda i društvo – smješteni u prve godine obveznog školovanja. Također, strukturiranje ovog predmeta kao spoja obrazovanja o prirodnim i obrazovanja o društvenim fenomenima prilično je nesvakidašnje u europskom kontekstu. Osim toga, analiza sadržaja samog predmeta (Šalaj, 2002.b: 119-121) pokazala je kako su sadržaji vezani uz građansko obrazovanje zapravo minimalno zastupljeni. Sve navedeno ukazuje na izostanak sustavnog građanskog obrazovanja u osnovnoškolskom programu i navodi na zaključak da se ukupno društveno-humanističko obrazovanje učenika u višim razredima hrvatskih osnovnih škola svodi na religijsko obrazovanje (u okviru izbornog predmeta vjeronauka, Centar za mirovne studije u suradnji s Institutom za društvena istraživanja 2011:72) te na predmet Povijest. Takvo stanje je u izrazitoj suprotnosti s tendencijama unutar obrazovnih sustava demokratskih država u kojima je već godinama prisutno uvođenje ili povećanje nastavnog vremena za predmete kao što su *Social studies* i *Civics*, čiji je sastavni dio političko obrazovanje.

U srednjim školama se u programu nalaze predmeti koji se direktno vežu za građansko obrazovanje, posebice predmet Politika i gospodarstvo, ali i sociologija, etika i srodni predmetu koje poučavaju nastavnici osposobljeni za prijenos znanja vezanih uz pojedine dimenzije građanskog obrazovanja. Ipak, srednjoškolski sustav omogućava značajno različitu vrstu i opseg znanja ovisno o vrsti škola. Razlike u mogućnosti razvoja temeljnih znanja i vještina kroz različite školske programe je tolika da se mnogi istraživači pitaju dovodi li ona do socijalne segregacije (Zelić, Pernar, Škrabalo, Miošić, 2011; GONG i FPZG, 2009; IDOZ, GONG i GOOD inicijativa 2015). Intervjui s profesorima Politike i gospodarstva (PiG) u kvalitativnom istraživanju stavova profesora PiG-a koje je GONG proveo tijekom lipnja i srpnja 2012. godine dali su bolji pregled stavova nastavnika o političkom i građanskom obrazovanju. Istraživanjem je obuhvaćeno 17 srednjoškolskih nastavnika iz različitih gradova diljem Hrvatske s različitim obrazovnim profilom (sociologija, pravo, filozofija i politologija) i različitom duljinom staža (Jeliazkova, Kekez Koštro, 2012). Intervjuirani profesori PiG-a su ukazali na problem neujednačenog pristupa političkom obrazovanju te su isticali važnost inkluzivnog i jednakog pristupa kojim će se djelovati na razvoj građanske svijesti. Pri tom je veliki dio profesora političko obrazovanje prepoznao kao instrument za smanjenje sveprisutne, posebice u stru-

kovnim školama, alijenacije od politike i od angažmana u političkom životu zajednice. Većina intervjuiranih profesora PiG-a ukazala je na potrebu izmjene ukupnog nastavnog plana i programa, ne samo predmeta Politika i gospodarstvo, pri čemu su izražavali nezadovoljstvo što je prevelik naglasak na stjecanje znanja i što se potiče nekritično prihvaćanje činjenica. Na isti problem upozorila je Šalajeva analiza udžbenika i programa za Politiku i gospodarstvo, uz zaključak da su vještine sudjelovanja zanemarene (Šalaj 2002, prema Jeliaskova, Kekez Koštro, 2012). Osim znanja, individualni pedagoški stil pokazuje se kao značajan faktor u djelovanju nastavnika na razvoju intelektualnih i praticipativnih sposobnosti učenika. GONG-ovo istraživanje (Jeliaskova, Kekez Koštro, 2012) je tako pokazalo da u praksi nastavnici PiG preuzimaju različite uloge, od facilitatora rasprave, preko trenera vještina pa sve do modela dobrog građanina, pri čemu se dio nastavnika usmjerava primarno na razvoj intelektualnih vještina učenika, dio naglašava stjecanje znanja, a tek dio pokušava potaknuti ukupni razvoj građanskih kompetencija. Za sustavan i kvalitetan pristup razvoju građanske i međuljudske kompetencije učenika ključna je osposobljenost i pristup nastavnika i učitelja. Zaključak o potrebi snažnijeg djelovanja na razvoju kompetencija učitelja potvrdilo je istraživanje provedeno 2009/2010 godine na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (Velički, Šenjug, 2010) koje je pokazalo deficite u političkom znanju budućih odgojitelja, učitelja i predmetnih nastavnika te povezanost nedemokratskih stavova i neznanja.

Promjene u razumijevanju važnosti ulaganja u razvoj građanske kompetencije mladih počele su se u Hrvatskoj događati 1998. godine kada je razvijen *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava za predškolsku, osnovnoškolsku i srednjoškolsku dob* (Spajić-Vrkaš, 2014:164). Nacionalni program kojeg je usvojila Vlada Republike Hrvatske 1999. prvi je na nacionalnoj razini uredio područje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo te omogućio provođenje sadržaja: interdisciplinarno kao neobavezno međupredmetno područje, kroz sve predmete koji sadrže programske teme koje su bliske temama ljudskih prava, kroz izborni predmet, izvannastavne aktivnosti u vidu projekata, izvanškolske aktivnosti, te sustavno kroz cjelokupni školski plan i program. Određeno je da se program sastoji od sljedećih područja: (1) Odgoj za ljudska prava, (2) Odgoj za demokratsko građanstvo, (3) Identitetni i interkulturalni odgoj i obrazovanje, (4) Odgoj za mir i nenasilno rješavanje sukoba, (5) Odgoj za održivi razvoj, (6) Odgoj za sprječavanje predrasuda i diskriminacije, (7) Istraživanje humanitarnog prava i slično. Iako je program sveobuhvatno zamišljen, provedbe nije bila obavezna i nije stvoreno dovoljno pretpostavki za njegovu kvalitetnu provedbu. Kao neobveznu međupredmetnu temu program su uglavnom provodili učitelji i nastavnici koji su za to imali afinitet, kroz projekte i izvannastavne aktivnosti koje nisu uključivale sve učenike. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa te Agencija za odgoj i obrazovanje organizirale su

stručna usavršavanja zainteresiranih učitelja/ica i nastavnika te smotre projekata, ali bez sustavnog praćenja, podrške i evaluacije provedbe. Do danas nije javno dostupna evaluacija kojom bi bili osigurani podaci o tome na koji se način ovaj program provodio u osnovnim i srednjim školama te jesu li i u kojoj mjeri zastupljeni svi predviđeni sadržaji i elementi programa.

Promjene u pristupu građanskom odgoju i obrazovanju događaju se 2010. godine kada se odlukom Vlade RH osniva novi *Nacionalni odbor za obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo* kao savjetodavno tijelo koje promiče odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava te u svim oblicima, od formalnog do neformalnog obrazovanja. Zadaća odbora je davanje smjernica za izradu novog programa građanskog odgoja i obrazovanja. Donošenjem *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* 2010. godine i definiranjem građanskog odgoja i obrazovanja kao zasebnog obrazovnog područja, u Hrvatskoj su se stvorili ozbiljniji preduvjeti za razvoj predmetnog kurikulumu, stoga Agencija za odgoj i obrazovanje u suradnji s grupom stručnjaka 2012. godine predlaže *Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja* kojeg Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta prihvaća za eksperimentalnu provedbu. Kurikulum su predviđeni ishodi za razvoj stavova/ vrijednosti, vještina i sadržaja koje za cilj imaju razvijanje građanske kompetencije učenika kao aktivnih i odgovornih građana koji znaju svoja prava i odgovornosti, te se ponašaju u skladu s njima. U skladu s tim, GOO je usmjeren na stjecanje znanja, vještina i stavova iz 6 područja: ljudsko-pravnog, političkog, društvenog, (inter)kulturalnog, ekološkog i ekonomskog.

U školskoj godini 2012./13. Kurikulum je eksperimentalno uveden u 12 škola, kao međopredmetno područje, ali za pojedine dobne skupine i zaseban predmet ili izvan-nastavnu aktivnost. Praćenje i vrednovanje provedbe povjereno je Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja i Istraživačko-obrazovnom centru za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu koji su ga provodili u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje, Mrežom mladih Hrvatske, Centrom za mirovne studije i GONG-om. Praćenje i vrednovanje eksperimentalne provedbe trebalo je osigurati empirijske podatke za završnu verziju Kurikuluma kojeg je stručna radna skupina koju je okupilo ministarstvo trebala revidirati, upravo prema rezultatima praćenja eksperimentalne provedbe. Prijedlog te radne skupine je objavljen i o njemu je održana javna rasprava. Međutim, nikad nije došlo do objave rezultata javne rasprave. Umjesto toga, savjetnici iz Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO) po nalogu Ministarstva, znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS) izrađuju novi program građanskog odgoja koji podrazumijeva isključivo međupredmetnu provedbu, ponavljaju javnu raspravu te ga uvode u školskoj godini 2014./15. U uveden program nisu uključene preporuke učenika, učitelja i nastavnika.

ka dobivene tijekom eksperimentalne provedbe niti prijedlozi stručnjaka i postojećih rezultata istraživanja. Uveden je građanski odgoj isključivo kao međupredmetna tema, ali bez sadržajnog proširenja, adekvatne metodičke i sadržajne pripreme nastavnika te bez osiguranog prostora u nastavi da bi se ostvarili postavljeni ishodi.

4. Budućnost građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj

Rezultati prikazanih istraživanja provedenih u Hrvatskoj kao i međunarodnih istraživanja pokazuju da je važno građansko obrazovanje započeti poučavati tijekom obveznog školovanja, a nastaviti poučavati i u srednjim školama, vodeći osobito računa o razlikama između trogodišnjih (strukovnih) i četverogodišnjih (tehničkih ili gimnazijskih) programa.

Potrebno je napraviti primjerenu reviziju kurikuluma i analizu nastavnih planova i programa svih predmeta kako bi se rasteretilo učenik od memoriranja sadržaja, ali ih se i adekvatno pripremio za život učeći ih temeljnim potrebnim znanjima, vrijednostima i vještinama vezanim uz ljudska prava, građanstvo i održiv razvoj.

Radi razvijanja građanske kompetencije mladih, važno je posvetiti više pažnje do sada zanemarenim područjima kao što su: ljudska prava, ravnopravnost i borba protiv diskriminacije, interkulturalnost, politika i politički sustavi, demokracija, građanstvo, javne politike, vladavina prava, odgovornost i transparentnost rada javne uprave te borba protiv korupcije, politička kultura i politička socijalizacija, populizam, globalizacija. Želimo li emancipirati građane i potaknuti njihovu aktivnost, mladi trebaju razumjeti pojam i ulogu građana u demokratskom društvu, važno je omogućiti mladima priliku za volontiranje i društveno korisno djelovanje te ih upoznati s različitim oblicima građanske participacije, uključujući i angažman u organizacijama civilnog društva. Važan segment je interkulturalni i globalni odgoj i obrazovanje, od upoznavanja s ulogom i funkcioniranjem lokalne i regionalne samouprave i javne uprave pa sve do razumijevanja europskog i međunarodnog konteksta. Također je mlade važno educirati o medijima, njihovoj ulozi, ali i o kritičkom promišljanju medijskih sadržaja.

Iz dosadašnjih iskustava i komparativnih podataka o provedbi građanskog odgoja i obrazovanja zaključujemo da je u Hrvatskoj provedbu potrebno unaprijediti uvođenjem predmeta u više godine obveznog obrazovanja i u srednju školu koji nadopunjuje međupredmetna provedba kroz cijelo obrazovanje. Međupredmetnoj provedbi treba prethoditi analiza sadržaja koji već postoje u programima i koje je neophodno

povezivati, ali i obogaćivanje kurikuluma ili nastavnih programa onim sadržajima koji nedostaju. Nadalje, važno je pripremiti i podržati učitelje, odrediti jasne odgovornosti i osigurati im smjernice za međupredmetno povezivanje sadržaja. Istovremeno, za ostvarivanje odgojno-obrazovnih očekivanja o razvijenim kompetencijama za demokratsko građanstvo učenici neophodna je demokratizacija škola kroz jačanje uloge Vijeća učenika i Vijeća roditelja.

Literatura

- Agencija za odgoj i obrazovanje, <http://www.azoo.hr>
- Bagić, D. i Šalaj, B. (2011) „Političko znanje mladih u Hrvatskoj“ u Bagić, D, (ur.) *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*. GONG i Fakultet političkih znanosti, Zagreb
- Bagić, D. (2011) „Politički stavovi maturanata i njihove determinante: odgaja li škola dobre građane?“ u Bagić, D. (ur.) *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*, Zagreb: GONG, Fakultet političkih znanosti
- Bužinskić, E. (2011): Institucionalni okvir – normativna podloga za zagovaranje uvođenja mirovnog obrazovnog kurikuluma u formalni obrazovni sustav: dokumenti, strategije, zakoni. Zenzerović Šloser, (ur.) Učiti za mir – Analitička i normativna podloga za uvođenje vrijednosti, sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja u formalni obrazovni sustav, Zagreb: Centar za mirovne studije, 21-50.
- Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa, Centar za ljudska prava, Zagreb, 2012:19.
- Gvozdanović, A. i Potočnik, D. (2009): Mladi i izgradnja mira. Zagreb: Centar za mirovne studije i Institut za društvena istraživanja.
- Horvat, M. (2009) „Mirovno obrazovanje u odgojno- obrazovnom sustavu Republike Hrvatske“ u Bačić, L. (ur.) *Zvoni za mir*, Zagreb: Centar za mirovne studije, Mreža mladih Hrvatske i MAP Savjetovanja.
- IEA – *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* <http://www.iea.nl/studies.html>
- Eurydice (2005), EACEA: *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*
- Eurydice (2012), EACEA: *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*
- Ilišin, V. (2003): Politička participacija mladih i politika prema mladima: Hrvatska u europskom kontekstu, Politička misao, 40 (3): 37-57.
- Ilišin, V., Bouillet, D., Gvozdanović, A., Potočnik, D. (2013): Mladi u vremenu krize. Zagreb: Institut za društvena istraživanja
- Ilišin, V., Gvozdanović, A i Potočnik, D. (2015.) *Demokratski potencijali mladih*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo
- Ilišin, V., Radin, F. (2007): Mladi: problem ili resurs, Institut za društvena istraživanja, Zagreb http://www.idi.hr/wp-content/uploads/2014/03/Mladi_problem_ili_resurs_sadrzaj.pdf

- Ilišin, V., Spajić-Vrkaš, V. (2015): Potrebe, problemi i potencijali mladih u Hrvatskoj, istraživački izvještaj, http://www.mspm.hr/djelokrug_aktivnosti/mladi/potrebe_problemi_i_potencijali_mladih_u_hrvatskoj_istrazivacki_izvjestaj
- Jeliazkova, M i Kekez Koštro, A (2012) *Views and beliefs of social studies teachers on citizenship education: a comparative study of Bulgaria and Croatia*. <http://egpa-conference2012.org/list-of-papers/psg-xiii-public-policies/> (pristupljeno: studeni2012)
- Kekez Koštro, A. (2009) „Analiza i prijedlozi za unapređenje obrazovnih politika s naglaskom na mirovno obrazovanje” u Bačić, L. (ur.) *Zvoni za mir*, Zagreb: Centar za mirovne studije, Mreža mladih Hrvatske i MAP Savjetovanja
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, <http://www.mzos.hr>
- Novak J. (ur; 2009): Istraživanje Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama - teorija i praksa, Centar za ljudska prava, http://www.ombudsman.hr/dodaci/533_Knjiga%20prijelom_final.pdf
- Perasović, B., Vojak, D. (2012): *My place – Sjećanje, Mladi, političko nasljeđe i građansko sudjelovanje: Interpretacija prošlosti* http://www.fp7-myplace.eu/documents/Partner%2013%20-%20Croatia_deliverable_2_1_submission.pdf
- Rijavec M. i Spajić-Vrkaš V. (1998): Deskriptivna analiza rezultata istraživanja o stavovima i očekivanjima u području mira i ljudskih prava sudionika odgojno-obrazovnog procesa, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, <http://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/projekti/završeni-projekti/peace-and-human-rights-for-croatian-primary-schools/>
- Spajić – Vrkaš, V. i suradnici (2014): *Eksperimentalna provedba Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja, istraživački izvještaj*. Mreža mladih Hrvatske, Zagreb.
- Spajić – Vrkaš, V. i suradnici (2016): *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja, objedinjeni izvještaj*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja i Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/06/GOO_e_publikacija.pdf
- Spajić-Vrkaš, V. i Žagar, M. (2012): Benedek, W.; Benoît-Rohmer, F. Karl, W. and Nowak, M. (eds.) *European Yearbook of Human Rights*, Antwerp: Intersentia N.V. and Wien: Neuer Wissenschaftlicher Verlag GmbH NfG KG, 2012, pp. 401-416.
- Šalaj, B. (2002): Modeli političkoga obrazovanja u školskim sustavima europskih država. *Politička misao*, XXXIX, 3, str. 127–144.
- Šalaj, B (2005): Političko obrazovanje u školama: nepotrebna politizacija obrazovanja ili važan uvjet demokracije? Slučaj Engleske. *Politička misao*, XLII, 2, str. 77–100
- Šalaj, B. (2011): Politička pismenost mladih u Hrvatskoj: teorija i istraživanje. Bagić, D. (ur.) *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaraca*. Zagreb: GONG i Fakultet političkih znanosti
- Šafarić, E. i Knežević L. (2010): Odgoj i obrazovanje za ljudska prava (seminarski rad). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka.
- Velički, D; Šenjug, A. (2010): Učenje demokracije i demokratske kompetencije budućih odgojitelja i učitelja. *Napredak*, 151 (3– 4) 390– 406, Zagreb.
- Zelić, D., Pernar, S, Škrabalo, M. i Miošić, N. (2011): Preporuke za programe političkog opismenjavanja mladih. Bagić, D. (ur) *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaraca*. Zagreb: GONG i Fakultet političkih znanosti

Dokumenti

Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948)

Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda (1950)

Konvencija o pravima djeteta (1989), Rezolucija 44/25, UN

Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima (1966)

Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje 2006/962/EC

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

Deklaracija i akcijski plan Vijeća Europe (1997): Final declaration and Action Plan, Second Summit of Heads of State and Government, Strasbourg: Council of Europe <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=593437#>

Preporuka Vijeća Europe (1985): *Recommendation No. R(85)7 of the Committee of Ministers to Member States on Teaching and Learning about Human Rights in Schools*, Strasbourg: Council of Europe <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=605110&SecMode=1&DocId=686454&Usage=2>

Preporuka Vijeća Europe (2002): *Recommendation Rec (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*, Strasbourg: Council of Europe <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313139&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>

Preporuka Vijeća Europe (2010): *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

UNESCO(1974): Preporuka o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir, te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda

UNESCO (1993): Svjetski plan djelovanja u odgoju i obrazovanju za ljudska prava i demokraciju



Bojana Ćulum
Anja Gvozdanović
Nikola Baketa

POLITIČKA ZNANJA HRVATSKIH MATURANATA I ZNAČAJNOST ODREDNICA KOJE IH OBLIKUJU

1. Uvod: važnost političkog znanja

Jedna od najstarijih tema u političkoj teoriji – političko odnosno građansko obrazovanje¹ - opet je na radaru (suvremene) političke znanosti. U usporedbi s prethodnim generacijama, među današnjim znanstvenicima postoji snažnije (zajedničko) uvjerenje da odgojno-obrazovne institucije nisu dovoljno doprinijele obrazovanju novih politički osviještenih, društveno osjetljivih i odgovornih generacija, a demokracija (i dalje) zahtijeva građane s odgovarajućim (političkim) znanjem, stavovima, vještinama i karakternim osobinama (Galston, 1991). Politički se teoretičari (Delli Carpini i Keeter, 1996; Althaus, 1998; Koopmann, 2002; Delli Carpini, 2005; Šalaj, 2005) slažu kako bez takvih građana demokracija jednostavno ne može funkcionirati i kako nedostatak relevantnih znanja, stavova, vještina i informacija postaje normativni problem koji se, za ozbiljno oživotvorenje demokracije, treba sustavno ispravljati i popravljati.

Čini se kako upravo zbog toga, a usprkos brojnim razmimoilaženjima, među političkim i društvenim teoretičarima oduvijek postoji konsenzus o važnosti političkog znanja. Pojedini (suvremeni) politički i društveni teoretičari (npr Habermas, 1994; Delli Carpini i Keeter, 1993, 1996; Delli Carpini, 1999; Vujčić 2001, 2003; Šalaj, 2005, 2006; Starling, 2014) smatraju kako je političko znanje važan čimbenik demokratske političke kulture i vitalni preduvjet za razmatranje raznih političkih pitanja, kao i za aktivno i odgovorno sudjelovanje (građana) u političkim procesima. Koopmann (2002) ističe da uspjeh stabilnog i održivog demokratskog društva ovisi o tome koliko su građani spremni ozbiljno sudjelovati u političkim procesima kao odgovorni i aktivni građani svojih (lokalnih) zajednica.

¹ Iako svjesni konceptualne i sadržajne razlike između političkog i građanskog obrazovanja, na koju također ukazuju i domaći autori (Šalaj, 2005: 80), u ovom radu termine političkog i građanskog obrazovanja/znanja uglavnom koristimo kao sinonime, ponajviše zbog (aktualnog) obrazovnog konteksta odnosno nazivlja predmeta *Građanskog odgoja i obrazovanja*.

Vrlo slično i Jarvis (2008) ističe koliko je važno političko znanje, ne samo kao (ključni) element teorija demokracije i nezaobilazan "sastojak" građanske kompetencije, već i zbog činjenice da upravo politički (dobro) informirani građani čine demokraciju učinkovitom. Političko znanje je nužan uvjet za razumijevanje sadržaja javnih rasprava i informirano građansko odnosno političko sudjelovanje (Galston, 1991). Viša razina političkog znanja i informiranosti, osim što se pokazuje važnom za razumijevanje vlastitih političkih interesa, doprinosi ideološkoj dosljednosti i stabilnosti političkih stavova građana (Delli Carpini i Keeter, 1996), osobito kada je riječ o glasačkim preferencijama (Andersen i sur., 2001; Luskin, 2002). Konačno, političko znanje je važno jer utječe na političko ponašanje, pri čemu posebno na glasovanje (Bartels, 1996; Delli Carpini i Keeter, 1996; Dekker i Portengen, 1996; Popkin i Dimock, 1999; Wattenberg i sur., 2000; Milner, 2002; O'Toole i sur., 2003; Larcinense, 2005; Wattenberg, 2007).

Političko znanje pomaže građanima razumjeti njihove interese koje imaju kao pojedinci, ali i kao članovi grupe. Što više znanja građani posjeduju, bolje mogu razumjeti utjecaj javnih politika na osobne i zajedničke interese i učinkovitije mogu promovirati te interese u političkom procesu (Galston, 1991). Delli Carpini i Keeter (1996: 238-64) nude bogatstvo dokaza kako upravo političko znanje potiče kod građana «prosvijetljeni osobni interes» – sposobnost povezivanja osobnih i grupnih interesa s određenim javnim pitanjima i povezivanje tih pitanja s (političkim) i drugim opcijama odnosno (političkim) kandidatima i potencijalnim suradnicima za koje postoji veća vjerojatnost da će promicati upravo te interese. U tom smislu, političko je znanje ključna odrednica instrumentalne racionalnosti (Galston, 1991; Zaller, 1992).

Ukoliko građani ne posjeduju osnovnu razinu političkog znanja, osobito u kontekstu poznavanja (uloga i dometa) političkih institucija i procesa, teško će razumijeti (aktualne) političke događaje i integrirati nove informacije u postojeći okvir razmišljanja. U takvom kontekstu postoji dakako opasnost od prosudbe aktualnih događaja i (političkih) aktera sukladno osobnom karakternom doživljaju (Popkin i Dimock, 1999). Istraživanje netom spomenutih autora tako pokazuje da će slabije politički informirani građani političke stranke i njihove dužnosnike procjenjivati izvan aktualnog političkog konteksta – svoja će uvjerenja, (političke) stavove, a shodno tome i ponašanja, uglavnom temeljiti na osobnim procjenama ličnosti. Politički informiraniji građani, nastavljaju dalje Popkin i Dimock (1999), skloni su promatrati ponašanja i odluke političkih dužnosnika u kontekstu aktualnih okolnosti i poticaja, uz dužno poštovanje učinjenih propusta i pogrešaka. Nasuprot tome, manje politički informirani i obrazovani građani skloni su tim istim propustima i pogreškama pripisivati attribute lošeg karaktera, kako političkog dužnosnika, tako i njegove stranke/opcije. U tom smislu, Popkin i Dimock (1999: 134) nude zanimljivu usporedbu – politički infor-

miranim građanima koji posjeduju osnovna (politička) znanja, političke rasprave i sučeljavanja, s neizbježnim (kontra) optužbama koje ih karakteriziraju, bit će jasne kao teniski meč; za one koji ne znaju i ne razumiju, takva sučeljavanja podsjećaju na “borbu za hranu”. Oslanjanje relevantnih (političkih) procjena i odluka na osobni, umjesto na politički ‘karakter’, ističu Popkin i Dimock (1999: 125, 127), doprinosi nesigurnosti koja je povezana s manjkom razumijevanja političkog konteksta.

Političko odnosno građansko znanje promovira podršku demokratskim principima i vrijednostima. Što više znanja i informacija građani imaju o političkim principima, procesima i institucijama, to je vjerojatnije da će pružiti podršku temeljnim demokratskim principima, počevši s tolerancijom. (Galston, 2001). Delli Carpini i Keeter (1996: 221-24) ovu poveznicu objašnjavaju putem socijalnog učenja, ističući kako posebna znanja o građanskim pravima i slobodama povećavaju toleranciju spram nepopularnih manjinskih skupina. U tom kontekstu, važno je podsjetiti kako opće političko znanje može promijeniti naše stavove o pojedinim javnim pitanjima – primjerice, kada bi više građana posjedovalo (minimalno) politički relevantnog znanja, veća je vjerojatnost da bi se manje ‘bojali’ novih imigranata i njihova potencijalnog utjecaja u vlastitoj zemlji (Popkin i Dimock, 2000).

I za kraj, ali nikako manje važno – političko znanje potiče političku i civilnu/građansku participaciju – i obrnuto. Što su građani informiraniji i politički obrazovaniji, veća je vjerojatnost da će sudjelovati u različitim političkim procesima od javnog interesa i značaja – od glasanja, volontiranja, prosvjedovanja, lobiranja do samog političkog angažmana na lokalnoj/regionalnoj/nacionalnoj razini (Galston, 2001). Već spomenuto istraživanje autora Delli Carpini i Keeter (1996: 226-27) pokazuje vrlo značajan učinak političkog znanja na vjerojatnost glasanja. Slična istraživanja drugih autora (Popkin i Dimock, 1999: 142) pokazuju kako je upravo nedostatak znanja o politici i vladi dominantna značajka građana koji ne glasuju – nepovjerenje spram političkih institucija, nedostatak interesa za politiku, nedostatak izloženosti medijima ili osjećaj neučinkovitosti pokazali su se statistički manje značajnima od samog političkog znanja. Almond i Verba (1963) su također isticali važnost obrazovanja u kontekstu razvoja građanske kulture – što je pojedinac obrazovaniji, veća je vjerojatnost da će se smatrati kompetentnim i sposobnim utjecati na promjene u svojoj lokalnoj zajednici - osobito na jedinice lokalne samouprave.

Međutim, istraživanja (sustavno) pokazuju kako je takvih građana sve manje. Tako su primjerice recentna istraživanja u zemljama Europske unije² potresla većinu ze-

² *Flash Eurobarometer 2007* koji je uključivao 19 000 mladih ljudi u dobi od 15 do 30 godina, slučajno odabranih u 27 zemalja Europske unije.

malja s obzirom na ozbiljne empirijske pokazatelje o stanju niske razine političke participacije građana, o povećanju razine političke apatije i otuđenja te porastu nepovjerenja u političke institucije i strukture. Ono što posebno zabrinjava jest opadanje interesa mladih za društveni i politički angažman. Komparativno istraživanje provedeno u osam zemalja članica Europske unije³ pokazuju slične rezultate: 63% mladih ne nalaze interes u javnoj sferi i politici, a pritom ističu i izostanak povjerenja u državne institucije, osobito one Europske komisije. Najopsežnija takva studija (fokusrana na politička znanja mladih) provedena je 1999. godine u dvadeset i osam zemalja diljem svijeta, na uzorku od 90 000 četrnaestogodišnjaka/inja⁴. Naglasak istraživanja bio je na ispitivanju učeničkih znanja o demokratskim procesima i participaciji, stavovima o osobnoj ulozi u zajednici, pravima i odgovornostima, te namjerama aktivnog angažmana u zajednici u odrasloj dobi. Indikativna je uska konstrukcija poimanja aktivnog građanina koju pokazuju učenici u spomenutom istraživanju – za njih je aktivni građanin onaj koji poštuje zakone i obavlja dužnost birača na izborima. Spomenuto istraživanje, između ostalog, sugerira kako četiri od pet ispitanika nema namjeru u odrasloj dobi izraziti svoju političku volju u zajednici u razdoblju između izbora - oni ne planiraju biti uključeni u političke stranke niti bilo koje druge interesne skupine, ne bi željeli obavljati nikakve uloge/funkcije u tijelima lokalne samouprave, nikada ne bi poslali pismo reagiranja adresirano lokalnim medijima niti javno govorili o problemu u njihovoj (lokalnoj) zajednici.

Mnogi se autori slažu kako je upravo aktivno građanstvo ideal kojem valja težiti u suvremenom društvu (McLaughlin, 1992, 2000; Griffith, 1998; Heater, 1999; Wilkins, 1999; Faulks, 2000; Miller, 2001), ali istovremeno naglašavaju kako je pojam građanstva apstraktan, nerazumljiv i beznačajan ukoliko se o njemu ne uči. Pretpostavka aktivnog sudjelovanja građana koje će biti usmjereno na pozitivne promjene i unapređenje uvjeta života u zajednici, svakako su posebna znanja, vještine i vrijednosti koje, jednostavno, treba poučavati, učiti, usvajati i vježbati.

Na tom tragu, u ovom se radu bavimo analizom političkog znanja hrvatskih srednjoškolaca (maturanata) i ispitujemo značajnost odrednica koje ta znanja oblikuju.

³ *EUYOUPART-politička participacija mladih u Europi: Razvoj pokazatelja za komparativna istraživanja u Europskoj uniji* provedeno je u Italiji, Austriji, Njemačkoj, Francuskoj, Velikoj Britaniji, Slovačkoj, Finskoj i Estoniji od 2003. do 2005. godine na populaciji mladih u dobi od 15 do 25 godina.

⁴ Studiju *Civic Education Study* proveo je The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) u 28 zemalja. Više informacija dostupno na www.wam.umd.edu/~iea.

2. Metodologija

Cilj je ovoga rada ustanoviti, analizirati i interpretirati distribuciju političkih znanja i pripadajućih dimenzija s obzirom na (odabrana) sociodemografska obilježja ispitanika⁵. Također, cilj je i ispitati značajnost odrednica koje oblikuju politička znanja.

Politička znanja maturanata u ovom su istraživanju definirana kao sposobnost točnog odgovaranja na devetnaest zatvorenih pitanja o političkoj sferi, pri čemu je svako pitanje imalo četiri ponuđena odgovora od kojih je jedan bio točan. Politička znanja operacionalizirana su kroz tri dimenzije – (I) *razumijevanje temeljnih političkih pojmova* (devet varijabli), (II) *poznavanje ustavno-političkog ustrojstva* (pet varijabli) i (III) *politička informiranost* (pet varijabli). Navedene tri dimenzije, uz dimenziju ukupnog političkog znanja, pretvorene su u skale i kao takve prikazane u deskriptivnom obliku te korištene kao zavisne varijable u analizama t-testa, varijance i višestrukoj linearnoj regresiji. Analiza varijance i t-testa primijenjene su u svrhu određivanja značajnosti distribucije pojedinih vrsta političkih znanja odnosno utvrđivanja razlika u razini znanja između grupa ispitanika s obzirom na (odabrana) obilježja - spol, tip školskog programa, članstva u udrugama i razinu obrazovanja oca.

U cilju detektiranja odrednica koje u značajnoj mjeri doprinose razini ukupnih političkih znanja mladih, korištena je višestruka regresijska analiza, pri čemu su testirana tri modela. Prvi model obuhvaća obrazovne faktore, drugi uključuje civilnu participaciju mladih i treći kombinira prva dva modela pri čemu su uključene socio-demografske kao kontrolne varijable. Usto, treći model je testiran na svakoj od tri dimenzija političkoga znanja opisanih u prethodnom odlomku. *Obrazovni model* sastoji se od pohađanja predmeta građanskog obrazovanja u školi (binarna varijabla) i tipa školskog programa koji ispitanici polaze. *Model civilne participacije* obuhvaća uključenost ispitanika u različite društvene i civilne aktivnosti izvan formalnog obrazovnog procesa. Sudionici istraživanja su mogli označiti u kojim su civilnim i društvenim aktivnostima dosad sudjelovali – ponuđeno je pet oblika različitih aktivnosti (dobrotvorne / humanitarne kampanje, volonterske aktivnosti u zajednici, potpisivanje peticije, bojkotiranje određenih proizvoda zbog političkih ili moralnih razloga, sudjelovanje u mirnim demonstracijama) na trostupanjskoj ordinalnoj ljestvici (1-nisam sudjelovao/la, 2-sudjelovao/la sam jedan put, 3-sudjelovao/

⁵ Podsjetimo, istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj (treći razredi u trogodišnjim programima, četvrti razredi u četverogodišnjim programima te peti razredi u petogodišnjim programima), provedeno je metodom ankete tijekom travnja i svibnja 2015. godine na reprezentativnom uzorku od 1146 sudionika iz svih područja Hrvatske.

la sam više puta). Primjenom analize glavnih komponenta (varimax) ekstrahirana su dva nezavisna faktora. Prvi faktor, *nekonvencionalna politička participacija*, sadrži bojkotiranje proizvoda, mirne demonstracije i potpisivanje peticije. Drugi faktor, *društvena participacija*, obuhvaća sudjelovanje u volonterskim i humanitarnim aktivnostima. Uz ova dva faktora, model civilne participacije također sadrži članstvo ispitanika u različitim vrstama organizacija: sportski klubovi, humanitarne organizacije, udruge mladih, kulturne ili umjetničke organizacije, dobrovoljna vatrogasna društva, vjerske organizacije i one povezane s političkim strankama. Konstruiran je indeks formalne participacije odnosno članstva u udrugama te je rekodiran u binarnu varijablu (član ili nije član) koji je u daljnjim obradama uključen u regresijsku analizu. Kao kontrolne varijable u višestrukoj regresijskoj analizi, korištene su varijable spola i razine obrazovanja oca.

3. Rezultati i rasprava

3.1. Indeks političkog znanja maturanata

Od 1146 ispitanika/maturanata, samo je jedan ispitanik točno odgovorio na svih devetnaest pitanja. Ukupno, može se reći da je 44,4% sudionika dalo točan odgovor na deset i više pitanja. U prosjeku, maturanti su odgovorili točno na oko devet pitanja, dakle oko pola od devetnaest postavljenih pitanja, pri čemu su pokazali najvišu razinu političkog znanja o temeljnim političkim pojmovima, potom o ustavno-političkom ustrojstvu, dok razina informiranosti indicira da uglavnom ne prate aktualna politička događanja (Tablica 1).

Tablica 1. Deskriptivna statistika indeksa političkog znanja

	Minimum	Prosjek	Medijan	Maksimum	Standardna devijacija
Razumijevanje temeljnih političkih pojmova	0,0	4,57	5	9	1,96
Poznavanje ustavno-političkog ustrojstva	0,0	2,50	3	5	1,32
Politička informiranost	0,0	1,81	2	5	1,29
Indeks ukupnog političkog znanja	1	8,89	9	19	3,67

Iz Tablice 2. vidljivo je da ovo istraživanje ukazuje na razmjerno male, ali ipak značajne razlike u razini političkog znanja i informiranosti s obzirom na spol. Učenice statistički značajno više razumiju temeljne političke pojmove⁶, dok učenici pokazuju značajno višu prosječnu političku informiranost⁷. S druge strane, na skali poznavanja ustavno-političkog ustrojstva Republike Hrvatske i na indeksu ukupnog političkog znanja, nema statistički značajnih razlika s obzirom na spol.

Brojna dosadašnja istraživanja različitih dimenzija političkog znanja na općoj populaciji (primjerice, Delli Carpini i Keeter, 1996; Verba i sur., 1995, 1997; Smiley, 1999; Galston, 2001; Arnot, 2005; Hooghe i sur., 2007; Dow, 2009; Stolle i Gidengil, 2010; Dolan, 2011) ukazuju na (statistički značajne) razlike s obzirom na spol pa se tako (uglavnom) pokazuje da su dječaci odnosno muškarci više politički informirani (što pokazuju i rezultati ovog istraživanja) i posjeduju višu razinu (političkog) znanja i razumijevanja (aktualnog) političkog konteksta u odnosu na djevojke odnosno žene. Dosljednost brojnih istraživanja u dokazivanju spolne/rodne razlike u posjedovanju političkog znanja otvorila je nova istraživačka polja kojima se nastoje objasniti uočene razlike pa nailazimo na različita obrazloženja: Verba i sur. (1997) govore o 'jednostavnim' općim spolnim/rodnim razlikama; Dow (2009) opisuje različite 'političke ukuse' muškaraca i žena, ali i različite procese političke socijalizacije dječaka i djevojčica tijekom obrazovanja; kroz kritičku feminističku prizmu, Stolle i Gidengil (2010) upozoravaju kako muškarci i žene ne dijele jednaki interes za sve aspekte politike odnosno politička pitanja, a kako aktualni modeli mjerenja političkog znanja naginju mjerenjima onih aspekata više inherentnima muškarcima (izborni i legislativni aspekti).

Ovo istraživanje pokazuje kako je razina obrazovanja očeva ispitanika značajno povezana sa svim indeksima političkih znanja i to u istom smjeru⁸ (Tablica 2). Naime, srednjoškolci obrazovanijih očeva značajno su uspješniji kako u testu ukupnih političkih znanja, tako i po pojedinim dimenzijama političkih znanja. Značajne razlike u znanjima s obzirom na razinu obrazovanja oca posebno su izražene na skali ukupnog političkog znanja, pri čemu učenici najniže obrazovanih očeva imaju značajno manja znanja od onih koji imaju očeve sa završenom četverogodišnjom školom, a potonji pak iskazuju značajno nižu razinu znanja u odnosu na one s više ili visoko

⁶ $t=4,43$, $df=1$, $p<0,05$.

⁷ $t=5,88$, $df=1$, $p<0,05$.

⁸ Razumijevanje temeljenih političkih pojmova: $F=25,27$, $df=2$, $p<0,01$; Poznavanje ustavno-političkog ustrojstva: $F=14,74$, $df=2$, $p<0,01$; Politička informiranost: $F=11,13$, $df=2$, $p<0,01$; Indeks ukupnog političkog znanja: $F=34,64$, $df=2$, $p<0,01$.

obrazovanim očevima. Na skalama znanja političkih pojmova i političkog ustrojstva značajno više rezultate postižu učenici očeva s višim i/ili visokim obrazovanjem u odnosu na ostale skupine, dok se značajno informiraniji pokazuju opet djeca očeva višeg/visokog obrazovanja, ali ovaj put statistički značajno u odnosu na onu očeva sa završenom osnovnom i trogodišnjom strukovnom školom.

Razina znanja iskazana na sve četiri skale političkih znanja značajno je povezana s vrstom srednjoškolskih programa⁹ (Tablica 2). Naime, učenici gimnazijskih programa pokazuju znatno veću razinu znanja na svim ispitivanim skalama od učenika ostalih četverogodišnjih i petogodišnjeg programa medicinske škole, a pogotovo trogodišnjih (strukovnih) programa. Na isti način, učenici ostalih četverogodišnjih programa i petogodišnjeg medicinskog programa na sve četiri skale prosječno imaju više razine znanja od učenika trogodišnjih programa. O utjecaju vrste obrazovnih programa i razine obrazovanja na politička znanja govore i dosadašnja istraživanja pa se tako u mnogim radovima ističe kako su upravo vrsta (formalnih) obrazovnih programa i razina obrazovanja – uzeti kao «zajednički nazivnik» za kognitivne sposobnosti – najbolji prediktor političkog znanja (primjerice Galston, 1991, 2001; Dekker i Nuus, 2007; Bagić, 2011).

Kao važni činitelji političkog obrazovanja i socijalizacije u širem smislu nerijetko se navode organizacije civilnog društva (Putnam, 2001) odnosno aktivno, a donekle i pasivno članstvo u nizu različitih vrsta udruženja građana. Na tom tragu, za pretpostaviti je da će ispitanici s takvim iskustvom pokazivati viši stupanj političkih znanja od onih koji nikada nisu imali iskustvo članstva u nekoj organizaciji civilnog društva odnosno udruzi. Međutim, ovo istraživanje pokazuje da članstvo u udrugama u najvećoj mjeri nema statistički značajne veze sa stupnjem političkog znanja, osim u slučaju poznavanja temeljnih političkih pojmova na kojima, suprotno dominantnim teorijskim očekivanjima, nečlanovi pokazuju bolje rezultate¹⁰ (Tablica 2). Međutim, i neka starija (La Due Lake i Huckfeldt, 1998), kao i recentna istraživanja (Siaumau, 2015) pokazuju slične rezultate ovom istraživanju, pa se članstvo u organizacijama civilnog društva, kao prediktor političkog znanja, (kontinuirano) preispituje.

⁹ Razumijevanje temeljenih političkih pojmova: $F=212,61$, $df=2$, $p<0,01$; Poznavanje ustavno-političkog ustrojstva: $F=173,68$, $df=2$, $p<0,01$; Politička informiranost: $F=73,96$, $df=2$, $p<0,01$; Indeks ukupnog političkog znanja: $F=272,75$, $df=2$, $p<0,01$.

¹⁰ $t=2,49$, $df=1$, $p<0,05$.

Tablica 2. Usporedba prosječnih vrijednosti na dimenzijama političkog znanja prema spolu, razini obrazovanja oca i vrsti srednjoškolskog programa

		Razumijevanje temeljnih političkih pojmova	Poznavanje ustavno-političkog ustrojstva	Politička informiranost	Indeks ukupnog političkog znanja
Spol	Ženski	4,71	2,57	1,73	9,01
	Muški	4,47	2,45	1,92	8,84
Razina obrazovanja oca	Osnovna i trogodišnja strukovna škola	4,27	2,36	1,65	8,10
	Četverogodišnja srednja škola	4,63	2,58	1,91	9,13
	Viša škola i fakultet	5,34	2,91	2,13	10,51
Vrsta školskog programa	Gimnazija	5,98	3,34	2,46	11,78
	Ostali četverogodišnji programi	4,44	2,48	1,69	8,61
	Trogodišnji programi	3,24	1,62	1,33	6,19
Članstvo u udrugama	Ne	4,74	2,58	1,79	9,14
	Da	4,43	2,52	1,93	8,82

3.2. Indeks političkog znanja i (politička) participacija maturanata

Politička odnosno građanska participacija često se promatra kao jedna od mogućih dimenzija koja objašnjava varijance u političkom znanju građana, a u kontekstu osobnog iskustva, pristupa (relevantnim) informacijama te mogućnostima političke socijalizacije. Delli Carpini i Keeter (1996: 186) ukazuju na recipročan odnos – povećanje participacije dovodi do povećanja znanja i obrnuto. Vrlo slično, Niemi i Junn (1998: 9) ističu kako je političko znanje preduvjet za uspješan politički angažman, dok s druge strane osobno sudjelovanje uči građane o politici i povećava njihov interes i pažnju za relevantna aktualna (politička) pitanja. Pojedini autori (Galston, 1991, 2001; Putnam, 1995) tako ukazuju na pozitivan utjecaj političke participacije na politička znanja s obzirom da ljudi nerijetko daju prednost onim znanjima stečenima iskustvenim učenjem (Gamson, 1992).

S ciljem utvrđivanja statističke povezanosti nekonvencionalne političke participacije (u kontekstu ovog istraživanja to se, podsjetimo, odnosi na bojkotiranje proizvoda, mirne demonstracije i potpisivanje peticije), zatim društvene participacije (sudjelovanje u volonterskim i humanitarnim aktivnostima) te (III) uspjeha u školi s dimenzijama političkog znanja, u ovom je istraživanju provedena bivarijatna analiza (Tablica 3).

Tablica 3. Bivarijatna analiza dimenzija političkoga znanja i školskog uspjeha te faktora participacije

	Razumijevanje temeljnih političkih pojmova	Poznavanje ustavno-političkog ustrojstva	Politička informiranost	Indeks ukupnog političkog znanja
Prosjek svih zaključnih ocjena na kraju prošle školske godine	0,318**	0,340**	0,198**	0,388**
Nekonvencionalna politička participacija	-0,078*	-0,054	0,032	-0,052
Društvena participacija	0,147**	0,146**	0,127**	0,185**

** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

Prosjek završnih ocjena indicira školski uspjeh koji je značajno povezan sa svim dimenzijama političkog znanja u pozitivnom smjeru. Na isti način, premda nešto slabije korelacije, povezano je i iskustvo društvene participacije maturanata, dok je nekonvencionalna politička participacija s dimenzijom razumijevanja temeljnih političkih pojmova, iako slabo, ipak negativno povezana na razini značajnosti 0.05. Taj oblik participacije s ostalim dimenzijama ne pokazuje značajnu statističku povezanost.

3.3. Oblikovanje razina političkog znanja maturanata

U nastavku rada nastojimo odgovoriti na pitanje na koji način se oblikuje razina političkog znanja kod maturanata odnosno u kojoj mjeri odabrane varijable doprinose varijancama kriterija. Polazi se od pretpostavke da su ukupna razina političkog znanja, kao i razine pojedinih pripadajućih dimenzija znanja, značajno povezane s obrazovnim faktorima s jedne strane i civilnom participacijom odnosno iskustvenim učenjem s druge strane. U tom smislu, na indeksu ukupnih političkih znanja testirana su tri modela – (I) *obrazovni model* (pohađanje predmeta građanskog obrazovanja u školi - binarna varijabla, tip srednje škole koju ispitanici polaze, školski uspjeh),

(II) *model civilne participacije* (uključenost ispitanika u različite društvene i civilne aktivnosti izvan formalnog obrazovnog procesa - nekonvencionalna i društvena participacija, članstvo u udrugama) i (III) *kombinirani model* koji obuhvaća oba navedena i kontrolne varijable. Treći model ispitan je i na pojedinim dimenzijama političkih znanja.

Obrazovni model. Kao što je vidljivo u Tablici 4, obrazovni model tumači 43,4% varijance zavisne varijable indeksa ukupnog političkog znanja pri čemu se tip srednje škole odnosno vrsta programa pokazuje daleko naj snažnijim prediktorom, a potom i prosječan školski uspjeh i to u očekivanom smjeru – gimnazijski programi i viši školski uspjeh značajno su povezani s indeksom ukupnog političkog znanja. Međutim, pohađanje predmeta građanskog odgoja i obrazovanja nije statistički značajno povezano s razinom ukupnog političkog znanja i u tom smislu ne predstavlja značajan prediktor. O sličnom se nalazu raspravlja i u izvještaju kojeg je objavila Mreža mladih Hrvatske *Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja* (Spajić-Vrkaš i sur., 2014) u sklopu kojega su predstavljani rezultati vrednovanja provedbe građanskog odgoja i obrazovanja (GOO) u šest škola (četiri osnovne i dvije srednje) koje su tijekom 2013. godine provodile kurikulum uz podršku Mreže mladih Hrvatske i njihovih partnera. Tako je provedeno inicijalno istraživanje krajem 2012. i početkom 2013. godine te finalno ispitivanje u periodu od ožujka do svibnja 2013. godine. Između ostaloga, ispitivana su znanja i razumijevanje demokracije, građanstva i ljudskih prava. Učenici trećeg i četvrtog razreda osnovne škole su ostvarili slabije rezultate u finalnom ispitivanju, ali je pokazan pozitivan pomak u manjem dijelu sadržaja. Među učenicima sedmog i osmog razreda osnove škole došlo je samo do skromnog pomaka i to samo u nekoliko pitanja, a učenici drugog razreda srednje škole su ostvarili u finalnom ispitivanju nešto bolji rezultat nego u inicijalnom. Kako autori spomenutog izvještaja navode, ovo pokazuje „ne samo da nastava GOO-a nije ostvarila postignuća iz domene znanja i razumijevanja u političkoj komponenti kurikuluma GOO-a, nego da ta znanja učenici nisu stekli ni kroz druge predmete, kako se često ističe kad se hoće dovesti u pitanje uvođenje GOO-a u škole.“ (Spajić-Vrkaš i sur., 2014: 96). Naravno, treba uzeti u obzir da su inicijalno i finalno istraživanje provedeni u relativno kratkom periodu te je pitanje koliko su znanja učenici uopće mogli usvojiti. S druge strane, ovo istraživanje je provedeno na cjelokupnoj populaciji maturanata koja je u najvećem dijelu bila izložena samo međupredmetnoj provedbi GOO-a pa je u tom smislu teško očekivati da pohađanje GOO-a u dosadašnjem obliku značajno doprinosi razini političkih znanja.

Akademskom je raspravom dugo dominirao stav kako formalno političko (građansko) obrazovanje nema značajnog utjecaja na politička znanja (Langton i Jennings,

1968; Ehman, 1980; Jennings, 1996). Recentne studije ipak pokazuju suprotno pa tako istraživanja nekih autora (Ichilov, 1991; Dekker i Portengen, 2000; Dekker i Nuus, 2007; Claes, 2010; Dassonneville i sur., 2012; Verbeek i Dekker, 2013) ukazuju na pozitivne učinke. Važno je u ovom kontekstu istaknuti kako spomenuti autori razlike često objašnjavaju općim unapređenjem političkog obrazovanja, posebice u kontekstu obrazovanja i pripreme samih nastavnika, kvalitetnijih udžbenika, otvorenijom i više demokratskom razrednom klimom, promjenom statusa predmeta građanskog (političkog) odgoja i obrazovanja, a ponajviše integracijom interaktivnih i participativnih metoda i tehnika poučavanja i sudjelovanja te uvođenjem specifičnih pedagoških strategija koje (učinkovito) doprinose političkom razumijevanju.

Model civilne participacije. Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako je društvena participacija (sudjelovanje u volonterskim i humanitarnim aktivnostima) pozitivno povezana sa zavisnom varijablom, dok članstvo u udrugama kao i nekonvencionalna politička participacija (bojkotiranje proizvoda, mirne demonstracije i potpisivanje peticije) ne doprinose razvoju političkih znanja (Tablica 4). Općenito rečeno, model civilne participacije, premda u ograničenoj mjeri statistički značajno doprinosi oblikovanju razine političkog znanja, ipak sadrži višestruko slabije prediktore od obrazovnog modela i tumači tek 3,7% varijance zavisne varijable.

Kombinirani model. Zadnji, kombinirani model koji obuhvaća obrazovni i participacijski model te spol i razinu obrazovanja oca pokazuje značajnost i relativno visoke beta pondere spola (Tablica 4). Ovakav nalaz poziva na oprez pri donošenju zaključaka budući da u prethodnoj analizi hi-kvadrat testa spol pokazuje znatno manju snagu povezanosti s političkim znanjima. Ovaj nalaz upućuje na vjerojatnu prisutnost statističke supresije koja se javila uslijed značajne interkorelacije varijable spola s drugim prediktorima. Naime, spol je značajno povezan s vrstom srednjoškolskih programa i uspjehom u školi – učenice u odnosu na učenike značajno manje polaze trogodišnje srednjoškolske (strukovne) programe i imaju viši školski uspjeh, stoga je varijabla spola neopravdano dobila na snazi u tumačenju varijance zavisnih varijabli. Budući da je prethodnim analizama utvrđeno da su vrsta školskog programa kao i prosječan školski uspjeh značajno i znatno povezane s dimenzijama političkog znanja, dok s varijablom spola to nije slučaj, potonju izostavljamo iz prikaza rezultata trećeg modela (Tablica 5).

Tablica 4. Nestandardizirani regresijski koeficijenti višestruke linearne regresijske analize

Prediktori	Indeks ukupnog političkog znanja		Razumijevanje temeljnih političkih pojmova	Poznavanje ustavno-političkog ustrojstva	Politička informiranost	
Obrazovni model (I)						
Constant	8,459					
Građanski odgoj i obrazovanje	0,045					
4-godišnja srednja škola (ref: gimnazija)	-3,073*					
3-godišnja srednja škola (ref: gimnazija)	-5,760*					
Školski uspjeh	0,855*					
Model civilne participacije (II)						
Constant		9,233				
Nekonvencionalna politička participacija		-0,167				
Društvena participacija		0,703*				
Članstvo u udrugama		-0,406				
Kombinirani model (III) – Obrazovni model (I) + Model civilne pazrticipacije (II) + sociodemografska obilježja						
Constant			7,303	4,081	1,644	1,965
Građanski odgoj i obrazovanje			0,103	0,065	0,035	-0,019
4-godišnja srednja škola (ref: gimnazija)			-3,214*	-1,507*	-0,793*	-0,914*
3-godišnja srednja škola (ref: gimnazija)			-5,912*	-2,529*	-1,658*	-1,407*
Školski uspjeh			1,090*	0,419*	0,440*	0,215*
Nekonvencionalna politička participacija			0,015	-0,054	-0,016	0,054
Društvena participacija			0,198	0,088	0,040	0,081
Članstvo u udrugama			0,072	-0,155	0,047	0,187
Razina obrazovanja oca			0,329	0,166	0,043	0,025
Spol (ref: muški)			-1,358*	-0,424*	-0,387*	-0,564*
Adjusted R ²	0,434	0,037	0,478	0,323	0,305	0,207

* p=0,000

Tablica 5. Nestandardizirani regresijski koeficijenti višestruke linearne regresijske analize obrazovnog i participacijskog modela kao prediktora skala političkog znanja.

Prediktori	Indeks ukupnog političkog znanja	Razumijevanje temeljnih političkih pojmova	Poznavanje ustavno-političkog ustrojstva	Politička informiranost
Obrazovni i participacijski model				
Constant	6,834	3,922	1,503	1,724
Građanski odgoj i obrazovanje	0,042	0,051	0,017	-0,039
4-godišnja srednja škola (ref: gimnazija)	-2,834*	-1,377*	-0,694*	-0,754*
3-godišnja srednja škola (ref: gimnazija)	-5,469*	-2,387***	-1,595*	-1,212*
Školski uspjeh	0,921*	0,368*	0,390*	0,154
Nekonvencionalna politička participacija	0,095	-0,024	-0,001	0,090
Društvena participacija	0,146	0,076	0,023	0,084
Članstvo u udrugama	0,204	-0,108	0,086	0,240
Razina obrazovanja oca	0,391	0,181	0,066	0,053
Adjusted R ²	0,442	0,308	0,282	0,165

* p=0,000

Kombinacija oba testirana modela potvrdila je dominaciju utjecaja obrazovnih faktora pri čemu srednjoškolski gimnazijski programi u najvećoj mjeri pozitivno utječu na formiranje političkoga znanja, uz dakako školski uspjeh. Zanimljivo je primijetiti da, premda su varijable društvene i nekonvencionalne političke participacije značajno korelirane sa zavisnim varijablama, one se ne pokazuju značajnima u regresiji, što ukazuje na njihovu prilično slabu prediktivnu snagu kada je u pitanju političko znanje. Slijedom toga, moguće je tvrditi da maturanti politička znanja prije svega i u najvećoj mjeri stječu sudjelovanjem u procesu formalnog obrazovanja, a da im ostala iskustva stečena javnim i političkim djelovanjem u tom smislu značajno ne doprinose. Dakako, valja imati na umu da su se u ovom istraživanju testirala znanja koja se nalaze u (gimnazijskim) udžbenicima pa je u tom smislu ovaj nalaz i očekivan. Ovaj nalaz ni u kojem slučaju ne dovodi u pitanje potencijal političke socijalizacije koji nose različiti oblici političke i društvene aktivnosti, poglavito u vidu društvenih

i političkih vještina te ostalih kompetencija u širem smislu, a koja nisu bila predmetom ove analize.

4. Zaključna razmatranja

Političko znanje u političkoj teoriji zauzima važno mjesto i čest je predmet istraživanja niza autora. Participacija, razumijevanje i unaprijeđivanje postojećeg okivra političkog života, ali i osobni razvoj, ovise o razini političkog znanja koje građani posjeduju. S druge strane, manjak političkog znanja se očituje u nepovjerenju prema političkim institucijama i uopće nedostatku interesa za politiku. Upravo je među mladima sve veći broj onih koji imaju niske pokazatelje političkih znanja, visoku razinu nepovjerenja prema drugima i osobito prema (političkim) institucijama kao i netrpeljivosti spram manjinskih skupina te su bez interesa za društveni i politički angažman. U ovom radu predstavljeno istraživanje pokazuje slične tendencije po pitanju političkog znanja i kod hrvatskih maturanata te smo nastojali ustanoviti, analizirati i interpretirati distribuciju političkih znanja i pripadajućih dimenzija s obzirom na (odabrana) sociodemografska obilježja ispitanika te istražiti odrednice koje su utjecale na ta znanja.

Kroz tri modela (obrazovni model, model civilne participacije i kombinirani model) pokazalo se da obrazovni faktori imaju najveći utjecaj na politička znanja. U tom se pogledu vrsta srednjoškolskog programa izdvaja kao glavna odrednica političkog znanja što je u skladu s dosadašnjim nalazima istraživanja na populaciji maturanata u Hrvatskoj (Bagić, 2011). Uzimajući u obzir da su polaznici gimnazijskih programa, koji sadrže najveći udio sadržaja usmjerenih na politička znanja, ostvarili najbolje rezultate, dok su učenici iz trogodišnjih škola, u kojima je najmanji udio ovih sadržaja, ostvarili najlošije rezultate, moguće je detektirati smjer i alate kojima djelovati, kako bi se uočene (značajne) razlike umanjile. Imajući u vidu da više od dvije trećine svih učenika srednjih škola u Hrvatskoj pohađaju neki tip strukovnih škola/programa, neophodno je kontinuirano razmatrati mogućnosti jačanja programa političkog/građanskog obrazovanja uopće, a osobito u strukovnim školama.

Unatoč tome što je u nekim dosadašnjim istraživanjima formalno građansko obrazovanje detektirano kao faktor koji nije imao značajan utjecaj na politička znanja, ipak treba napomenuti da sam čin uvođenja i činjenica da se nešto provodi ne mora nužno značiti i da se to čini na kvalitetan i sustavan način. Takav pristup uključuje stvaranje demokratske klime u školama i razredima, obrazovanje i usavršavanje nastavnika, izradu kurikuluma, participativne i interaktivne metode poučavanja te

uključivanje učenika u zajednicu. Osim toga, važno je podsjetiti se da je (političko/građansko) znanje, uz stavove i vještine, samo jedna komponenta građanske kompetencije.

Rastući broj istraživanja i (relevantne) literature ukazuje na to da politička znanja, stavovi i obrasci ponašanja stečeni tijekom srednjih i kasnijih tinejdžerskih godina, imaju tendenciju zadržavanja u odrasloj dobi (Nie i sur., 1996; Jennings, 1996; Cassel i Lo, 1997; Putnam, 2000; Galston, 2001; Sears, 2003; Eckstein i sur., 2012). Upravo takvi nalazi ukazuju na važnost političkog (građanskog) obrazovanja u ranoj dobi. Ukoliko većina mladih ljudi postiže slabe rezultate u kontekstu mjerenja političkog znanja, evidentna je potreba unapređenja političkog (građanskog) obrazovanja, osobito u školama. Bernstein (1996) i Arnot (2005) tako primjerice naglašavaju ulogu škole u stvaranju 'prostora' i procesa koji bi učenicima omogućili učenje i vježbanje svoje uloge građanina i svojih prava – (I) osobno pravo na obrazovanje kako bi razvili naviku cjeloživotnog obrazovanja; (II) društveno pravo da budu uključeni i vrednovani kao pojedinci i članovi zajednice i (III) pravo sudjelovanja u odlukama koje se tiču njihova života. Isticanju ovakve uloge škole u političkom (građanskom) obrazovanju osobito 'u korist' idu istraživanja koja ukazuju kako oni učenici koji su imali priliku vježbati sudioničku demokraciju u školi (kroz otvorenu diskusiju, analizu potreba i problema zajednice, promišljanje o rješenjima istanutih problema i kroz niz drugih sličnih aktivnosti i zadataka na nastavi) pokazuju bolje rezultate na polju znanja o aktivnom građanstvu i spremnost da aktivno sudjeluju u unapređenju kvalitete života u svojim (lokalnim) zajednicama u odrasloj dobi (Torney-Purta i sur., 2001).

U tom smislu, i Koopmann (2002) zagovara da se pedagoški naponi u odgojno-obrazovnim institucijama usmjere na strategije poticanja, razvoja i integracije "novih" modela iskustvenog odnosno participativnog učenja, umjesto da se stalno reproduciraju konvencionalni oblici nastave. Stav je proponenata iskustvenog oblika učenja kako (mladi) ljudi, uključeni u promišljene i smislene aktivnosti koje im omogućuju vježbanje sudjelujuće demokracije otkrivaju drugačiju ulogu koju imaju kao pripadnici zajednice, razvijaju (odnosno jačaju) osjećaj društvene odgovornosti, stječu znanja o političkim procesima i mehanizmima koje imaju na raspolaganju za prakticiranje svojih građanskih prava i u konačnici, pokazuju tendenciju dugoročnog priklanjanja moralno-etičkoj ideologiji (Youniss i sur., 1997). Pružajući obrazovne mogućnosti u kojima mladi ljudi uče kako biti aktivan, socijalno osjetljiv i društveno odgovoran građanin, škole mogu značajno doprinijeti osnaživanju učenika u nastojanju da izrastu u građanine koji žele, znaju i mogu kompetentno sudjelovati u razvoju (lokalne) zajednice. Ostaje naravno pitanje, gdje tu nalaze i kako se 'snalaze' škole u Hrvatskoj?

Literatura

- Almond, G.A., Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton University Press.
- Althaus, S. L. (1998). Information effects in collective preferences. *The American Political Science Review*, 92(3), 545-558.
- Andersen, R. Heath, A., Sinnott, R. (2001). Political knowledge and electoral choices. Working paper 87. Oxford: Centre for Research into Elections and Social Trends. (www.crest.ox.ac.uk?087.htm)
- Annot, M. (2005). Gender Equality and Citizenship Education. *Journal of Social Science Education*. 2-2005: Gender Issues and Social Science Education. (<http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/983/>)
- Bagić, D., ur. (2011). *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*. Zagreb: GONG, Faculty of Political Science University of Zagreb.
- Bartels, L.M. (1996). Uninformed votes: Informational effects in presidential elections. *American Journal of Political Science* 40, 194-230.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity – theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Cassel, C.A., Lo, C. C. (1997). Theories of political literacy. *Political Behavior*, 19(4), 317-335.
- Claes, E. (2010). Schools and citizenship education: A comparative investigation of socialization effects of citizenship education on adolescents, disertacija, Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Sociale Wetenschappen.
- Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M., Claes, E. (2012). The relation between civic education and political attitudes and behavior: a two-year panel study among Belgian late adolescents. *Applied Developmental Science*, 16(3), 140-150.
- Dekker H., Nuus, M. (2007). Political knowledge and its origins, including cognitive ability, political motivations, political cynicism, political education, and political and civic participation', U: Massing, P. (ur.). *Wirkungsforschung zur politischen Bildung im europäischen Vergleich*, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 27-44.
- Dekker, H., Portengen, R. (2000). European voting intentions of Dutch youth and their explanations. U: Farnen, R.F i sur. (ur.). *Democracies in transition; political culture and socialization transformed in West and East*, Oldenburg: BIS, 245-258.
- Dekker, H., Portengen, R. (1996). Explaining voting intentions among Dutch youth. *Politics, Groups and the Individual*, 5(2), 81-100.
- Delli Carpini, M. X. (2005). An overview of the state of citizens' knowledge about politics. U: McKinney, M.S., Kaid, L.L., Bystrom, D.G., Carlin D.B. (ur.). *Communicating politics: Engaging the public in democratic life*, New York: Peter Lang, 27-40. 40.(http://repository.upenn.edu/asc_papers/53).
- Delli Carpini, M. X. (1999). In Search of the Information Citizen: What Americans Know About Politics and Why It Matters. *The Communication Review*, 4, 129-164.
- Delli Carpini, M. X., Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Delli Carpini, M.X., Keeter, S. (1993). Measuring Political Knowledge: Putting First Things First. *American Journal of Political Science*, 37, 1179-1206.
- Dolan, K. (2011). Do women and men know different things? Measuring gender differences in political knowledge. *The Journal of Politics*, 73(1), 97-107.
- Dow, J. K. (2009). Gender differences in political knowledge: Distinguishing characteristics-based and returns-based differences. *Political Behavior*, 31(1), 117-136.
- Eckstein, K., Noack, P., Gniewosz, B. (2012). Attitudes towards political engagement and willingness to participate in politics: trajectories throughout adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(3), 485-495.
- Ehman, L.H. (1980). The American school in the political socialization process. *Review of Educational Research*, 50(1), 99-119.
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: RoutledgeFalmer.
- Galston, W.A. (2001). Political knowledge, political engagement and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234.
- Galston, W.A. 1991. *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
- Gamson, W. (1992). *Talking Politics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Griffith, R. (1998). *Educational Citizenship and Independent Learning*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Habermas, J. (1994). Citizenship and National Identity, U: Steenbergen, Bart van (ur.), *The Condition of Citizenship*. SAGE Publication.
- Heater D. (1999). *What is Citizenship?* Cambridge: Polity Press.
- Hooghe, M., Quintelier, E., Reeskens, T. (2007). How political is the personal? Gender differences in the level and the structure of political knowledge. *Journal of Women, Politics and Policy*, 28(2), 115-125.
- Ichilov, O. (1991). Political socialization and schooling effects among Israeli adolescents. *Comparative Education Review*, 35(3), 430-447.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society – active citizenship in a late modern age*. London: Routledge.
- Jennings, M. K. (1996). Political knowledge over time and across generations. *Public Opinion Quarterly*, 60(2), 228-252.
- Koopmann, K.F. (2002). Experiential civic learning by using “Projekt: Aktive Bürger”, *Journal of Social Science Education*. 2-2002: Civic and Economic Education in Europe. (<http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/viewFile/463/379>)
- Langton, K. P., Jennings, M. K. (1968). Political socialization and the high school civics curriculum in the United States. *The American Political Science Review*, 162(3), 852-867.
- La Due Lake, R., Huckfeldt, R. (1998). Social capital, social networks, and political participation. *Political Psychology*, 19(3), 567-584.
- Larcinese, V. (2005). *Does political knowledge increase turnout? Evidence from the 1997 British general election*. Political Economy and Public Policy Series. London: London School of Economics and Political Science, The Suntory Centre.
- Luskin, R.C. (2002). From denial to extenuation (and finally beyond): political sophistication and citizen performance. U: Kuklinski, J.H. (ur.) *Thinking about political psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- McLaughlin, T. H. (2000). Citizenship Education in England: the Crick Report and Beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), 541-570.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Miller, D. (2001). *Citizenship and National Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Milner, H. (2002). *Civic literacy. How informed citizens make democracy work*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Nie, N.H., Junn, J., Sechuk-Barry, K. (1996). *Education and democratic citizenship in America*. Chicago: University Chicago Press.
- Niemi, R.G., Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven, CT: Yale Univ. Press.
- O'Toole, T., Marsh, D., Jones, S. (2003). Political literacy cuts both ways: The politics of non-participation among young people. *The Political Quarterly*, 74(3), 349-360.
- Popkin, S.L., Dimock, M.A. (2000). Knowledge, trust, and international reasoning. U: Lupia, A., Mc-Cubbins, M., Popkin, S.L. (ur.). *Elements of Reason: Cognition, Choice, and the Bounds of Rationality*, New York: Cambridge Univ. Press, 214-38.
- Popkin, S.L., Dimock, M.A. (1999). Political knowledge and citizens competence. U: Elkin, S.K., Soltan, K.E. (Ur.). *Citizens competence and democratic institutions*, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Putnam, R. D. (2001). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Putnam, R. D. (1995). Tuning in, Tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *Political Science and Politics*, 28, 664-683.
- Sears, D. O. (2003). Childhood and adult political development. U: Sears, D. O., Huddy, L., Jervis, R. (ur.). *Oxford Handbook of Political Psychology*, Oxford: Oxford University Press, 60-109.
- Siaumau, L. (2015). Civics and Politics: Does Civic Education affect Levels of Political Knowledge? Student Research Day (http://digitalcommons.chapman.edu/cusrd_abstracts/160).
- Smiley, M. (1999). Democratic Citizenship: A Question of Competence? U: Elkin, S.L., Soltan, K.E. (ur.). *Citizen Competence and Democratic Institutions*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Spajić-Vrkaš, V. i sur. (2014). *Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja - Istraživački izvještaj*. Mreža mladih hrvatske: Zagreb.
- Starling, A.M. (2014). Kids these days: Political knowledge, young people, and the Internet. The University of Alabama, disertacija (<http://gradworks.umi.com/36/20/3620175.html>).
- Stolle, D., Gidengil, E. (2010). What do women really know? A gendered analysis of varieties of political knowledge. *Perspectives on Politics* 8(1), 93-109.
- Šalaj, B. (2006). Političko obrazovanje i politička indoktrinacija. *Političko obrazovanje*, 2(1-2), 43-52.
- Šalaj, B. (2005). Političko obrazovanje u školama: nepotrebna politizacija obrazovanja ili važan uvjet demokracije? Slučaj Engleske. *Politička misao*, XLII(2), 77-100.

- Tourney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight countries: Civic Knowledge and Engagement at the Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Verba, S., Burns, N., Schlozman, K. L. (1997). Knowing and caring about politics: Gender and political engagement. *Journal of Politics*, 59 (4), 1051-1072.
- Verba, S., Schlozman, K., Brady, H. (1995). *Voice and Equality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Verbeek, J., Dekker, H. (2013). Political Education On Site and its Effects on Political Knowledge and Engagement, Paper presented at the 7th General Conference of the European Consortium for Political Research, Sciences Po, Bordeaux, France, 4 - 7 September 2013.
- Vujčić, V. (2003). Concept and Practice of Citizenship among Croatian Secondary Schools Students. *Politička misao*, 5, pp. 75–99.
- Vujčić, V. (2001). *Politička kultura demokracije*. Panliber: Zagreb.
- Wattenberg, M. P. (2007). *Is voting for young people?* New York: Longman, Inc.
- Wattenberg, M.P., McAllister, I., Savanto, A. (2000). How voting is like taking a SAT test: An analysis of American voter rolloff. *American Politics Quarterly*, 28(2), 234-250.
- Wilkins, C. (1999). Making «Good Citizens»: The Social and Political Attitudes of PGCE Students. *Oxford Review of Education*, 25(1/2), 217-230.
- Zaller, J. R. (1992). *The Nature and Origins of Mass Opinion*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

Dragan Bagić
Berto Šalaj

KAKO MLADI STJEČU POLITIČKO ZNANJE? ANALIZA ČIMBENIKA POLITIČKE PISMENOSTI HRVATSKIH MATURANATA¹

1. Uvod

Političko se znanje u velikom broju suvremenih politoloških i socioloških radova (primjerice Habermas, 1984; Delli Carpini/ Keeter, 1993; 1997; Vujčić, 2001) isti-
če kao važna dimenzija demokratske političke kulture. Političko znanje, shvaćeno
kao činjenično znanje o politici, razumijeva se kao nužan preduvjet za promišljanje
političkih pitanja i tema te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u političkim proce-
sima. Zanimljivo je, međutim, kako se u okviru demokratske teorije rijetko mogu
pronaći detaljne eksplikacije uloge i važnosti političkoga znanja za funkcioniranje
demokratskih političkih sustava. Drugim riječima, među demokratskim teoretičari-
ma i praktičarima postoji normativna suglasnost oko važnosti političkog znanja za
demokraciju, no sustavna obrazloženja te veze, koja idu dalje od teza kako demokra-
cija funkcionira bolje kada su građani politički informirani nego kad to nisu, nisu
česta.

Još veća praznina postoji na empirijskoj razini, odnosno na području uvida u aktu-
alno stanje političkog znanja građana u suvremenim demokracijama. Za razliku od
drugih dimenzija političke kulture kao što su, primjerice, politička participacija, po-
litička tolerancija, politički interes, demokratski stavovi i vrijednosti itd., istraživanja
političkog znanja pojavljuju se više kao iznimka nego pravilo. Takva ocjena posebice
vrijedi za Hrvatsku, u kojoj je istraživanje političkog znanja gotovo u potpunosti
zanemareno. Stoga projekt *Istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda
srednjih škola u Hrvatskoj*, koji uključuje i koncept političkog znanja, predstavlja po-
kušaj detektiranja stanja političkog znanja mladih u Hrvatskoj. Ovaj rad podijeljen

¹ Prvi dio ovoga rada, tematiziranje pojma i važnosti političkog znanja, nadopunjena je i
djelomice prerađena verzija dijelova radova prethodno objavljenih, pod naslovima *Političko
znanje mladih u Hrvatskoj* (Bagić i Šalaj, 2011) i *Politička pismenost mladih u Hrvatskoj:
teorija i istraživanje* (Šalaj, 2011), u zborniku *Odgaja li škola dobre građane?* (Bagić, 2011).

je u dvije veće cjeline od kojih prva tematizira značenje i važnost političkoga znanja, posebice u odnosu na koncept političke pismenosti, a druga sadrži prikaz i interpretaciju rezultata istraživanja političkog znanja hrvatskih srednjoškolaca.

2. Pojam i važnost političkog znanja

Što točno razumijevamo pod pojmovima političkog znanja i političke pismenosti te kakav je odnos tih dvaju pojmova? Prvi sustavni pokušaji eksplikacije koncepta političke pismenosti u suvremenoj politološkoj literaturi javljaju se krajem 1960-ih i početkom 1970-ih godina kada skupina britanskih političkih teoretičara predvođenih Bernardom Crickom pokušava uvjeriti britanske obrazovne vlasti i javnost u važnost školskoga političkog obrazovanja. Pritom ističu kako bi krajnji ishod procesa političkoga obrazovanja trebala biti politička pismenost. Pod pojmom političke pismenosti razumijevaju posjedovanje znanja, sposobnosti i stavova koji su potrebni za učinkovito sudjelovanje u političkom životu (Crick / Lister, 1978). Tom su konceptualizacijom željeli naglasiti kako posjedovanje znanja o politici nije dovoljno, već ono mora biti povezano sa spremnošću i sposobnošću za političko djelovanje.²

Takva konceptualizacija političke pismenosti s trima glavnim dimenzijama - znanjima, sposobnostima i stavovima, pri čemu se sposobnosti često dalje dijele na intelektualne i participativne – i danas dominira u suvremenoj politološkoj literaturi. Tako John Patrick (1977), u jednom od prvih pokušaja sustavne analize ciljeva političkoga obrazovanja koje za svoj krajnji ishod ima razvoj političke pismenosti, navodi

² Zanimljivo je kako se u suvremenim raspravama u Engleskoj više ne govori toliko o političkom obrazovanju kojemu je krajnji cilj politička pismenost, nego o građanskom obrazovanju koje obuhvaća tri temeljne dimenzije: socijalnu i moralnu odgovornost, uključivanje u zajednicu i političku pismenost. Bernard Crick u jednom će kasnijem radu (2000: 115-117) opisati razloge za tu promjenu, pri čemu kao najvažniji navodi da je program političkoga obrazovanja iz 1970-ih godina razumijevao politiku preusko, to jest previše se fokusirao na djelovanje političkih stranaka i političkih institucija. Novim se programom, građanskim obrazovanjem, želi naglasiti važnost građanske participacije, to jest vrijednost koju ta participacija ima za pojedince i za cijelo društvo. Stoga je koncept političke pismenosti dopunjen konceptima socijalne i moralne odgovornosti i isticanjem važnosti participacije građana u zajednici u kojoj žive. Kod učenika se to odnosi na participaciju u školskim vijećima i lokalnoj zajednici jer bi bez toga iskustvenog elementa građanstva škole mogle doći u napast da jedan potencijalno zanimljiv predmet pretvore u suhoparno poučavanje činjenica. Unatoč toj promjeni, detaljnija analiza (Šalaj, 2005) pokazuje kako između pojmova političkoga i građanskoga obrazovanja, odnosno pojmova političke pismenosti i aktivnoga građanstva koji predstavljaju ishode tih tipova obrazovanja, nema velike razlike.

kako su temeljne dimenzije pismenosti znanja, intelektualne vještine, participacijske vještine i stavovi. Slično tome, Lynn Davies (2000) piše o tri glavna elementa političke pismenosti: znanja i razumijevanja, sposobnosti te vrijednosti i stavovi. Francois Audigier (1997) smatra kako se može govoriti o tri elementa, u smislu tri obrazovna postignuća, te navodi kognitivnu kompetenciju, afektivnu kompetenciju i kompetenciju za djelovanje.³

Međutim, sam koncept političke pismenosti može se razumijevati i u užem značenju. U takvom razumijevanju odnosi se na kognitivni aspekt poznavanja informacija i činjenica o politici. Tako Denver i Hands političku pismenost određuju kao „poznavanje i razumijevanje političkoga procesa i političkih pitanja“ (1990: 263), Delli Carpini i Keeter definiraju je kao „činjenično znanje o politici“ (1997: 19), a Westholm, Lindquist i Niemi smatraju kako se politička pismenost može definirati kao „poznavanje temeljnih koncepata i činjenica koje nam omogućavaju razumijevanje sadržaja političkih rasprava“ (1990: 170). Slično tome, Cassel i Lo političku pismenost svode na „znanje o temeljnim političkim konceptima i činjenicama“ (1997: 321). Očito je da se u takvom razumijevanju pojam političke pismenosti svodi na dimenziju političkoga znanja. Logično je stoga koristiti pojam političkoga znanja za označavanje te kognitivne dimenzije, dok pojam političke pismenosti uključuje, osim političkoga znanja, i sposobnosti, stavove i vrijednosti.⁴

U kojoj je mjeri političko znanje važno za funkcioniranje suvremenih demokratskih političkih sustava? Pregled recentne literature sugerira kako se tom pitanju može pristupiti iz bar dvije perspektive. S jedne strane su razmatranja u okviru normativne demokratske teorije, a s druge, doduše za sada prilično rijetka, empirijska istraživanja postojećih razina političkog znanja.

³ Većina se analitičara slaže, dakle, kako programi političkog obrazovanja za svoj glavni cilj imaju razvoj političke pismenosti koja se sastoji od tri glavne dimenzije: znanja, sposobnosti i stavova. Konkretni programi političkog obrazovanja razlikuju se s obzirom na količinu vremena i prostora koje posvećuju svakoj od navedenih dimenzija, na temelju čega se i može govoriti o različitim tipovima političkog obrazovanja.

⁴ Bitno je napomenuti da se u ovom radu govori o demokratskoj političkoj pismenosti, odnosno o tipu političke kompetencije koja se koristi u održavanju i promoviranju demokratskih načela. Moguće je zamisliti i političku pismenost koja nije povezana s demokratskim ciljevima i idealima, to jest koristi se za promoviranje nekih nedemokratskih ciljeva. Tako, primjerice, osoba privržena demokratskim idealima može biti politički nepismena, dok, s druge strane, politički pismena osoba može koristiti svoja znanja i sposobnosti za ostvarenje terorističkih ciljeva. O tim razlikama detaljno piše Robert Weissberg (2001).

U ovom radu već je spomenuto kako je u okviru demokratske teorije relativno malo prostora posvećeno sustavnom ekspliciranju važnosti političkog znanja za funkcioniranje demokracije. Ipak, u situaciji u kojoj, s širenjem političkih prava na sve šire slojeve stanovništva, svi građani dobivaju mogućnost da, barem posredno, sudjeluju u upravljanju političkom zajednicom čiji su članovi, pitanje o političkom znanju građana postaje zanimljivo i za političku teoriju. Demokratsko načelo pretpostavlja, dakle, da svaki pojedinac potencijalno zahvaćen nekom kolektivnom odlukom treba imati jednaku mogućnost utjecati na tu odluku. Kako bi to načelo bilo djelotvorno, pojedinci moraju imati prava da sudjeluju u kolektivnom donošenju odluka, to jest moraju biti pripadnici *demosa*. No, osim tih prava, pojedinci moraju posjedovati i znanja za donošenje autonomnih odluka o pojedinim pitanjima, to jest moraju postojati uvjeti i sposobnosti za prakticiranje aktivnoga građanstva. Formalno postojanje stanovitih prava, premda nipošto nevažno, zapravo malo vrijedi ako izostaje njihovo autentično uživanje. U okviru političke teorije može se razlikovati nekoliko različitih odgovora na pitanje o važnosti političkog znanja građana za funkcioniranje demokratskih sustava.

Ti su odgovori vrlo slični u segmentu dijagnoze postojećeg stanja, to jest u procjeni postojećih razina političkog znanja, a razlikuju se u preskripciji reagiranja na to postojeće stanje. Većina političkih teoretičara uvažava opće pravo glasa kao jedan od ključnih instituta demokratskih političkih sustava, a također se uglavnom slažu oko toga da najveći dio populacije nije sposoban raspravljati o složenim političkim problemima. Razlika se javlja u načinima na koje politički teoretičari tretiraju problem nedovoljnih razina znanja građana. Na temelju te razlike oni se, ostavljajući ovdje po strani druge sličnosti i razlike, mogu podijeliti u tri veće grupe.

Prvu grupu čine teoretičari koji smatraju da su razine političkog znanja građana izrazito niske, to jest nezadovoljavajuće, te na tragu takvog razmišljanja nastoje što više ograničiti političko sudjelovanje građana. Prema tom stajalištu, nakon što izaberu predstavnike koji će sljedeće četiri godine upravljati državom, građani se povlače u svoju privatnu sferu, baveći se svojim privatnim poslovima i privatnim užicima. Ta grupa teoretičara smatra kako činjenicu nedovoljne sposobnosti najvećeg broja građana da se uključe u raspravu i donošenje odluka o političkim pitanjima treba prihvatiti kao realnost te se zadovoljiti situacijom u kojoj građani svoju političku participaciju svode na glasovanje na izborima putem kojih biraju svoje političke predstavnike, to jest vrše odabir političkih elita. Pojedini autori pozitivno ocjenjuju takvo stanje, strahujući od situacije u kojoj bi se nekompetentni građani prečesto upuštali u pokušaje da utječu na donošenje političkih odluka. Kao paradigmatički primjer takvog razumijevanja uloge građana može se istaknuti Schumpetera i njegov elitistički model demokracije (1981). Schumpeter smatra da

građane, po pitanju sudjelovanja u donošenju političkih odluka, diskvalificira njihovu nezainteresiranost za politiku, iz koje on izvlači i sumnju u njihovu sposobnost da promišljeno sudjeluju u sferi politike. Stoga se Schumpeter zalaže za oblik demokracije u kojemu će najvažniju ulogu imati političke elite, a pred građane će se postavljati relativno niska razina zahtjeva jer će se njihovo sudjelovanje u politici svesti na glasovanje na izborima. U tom se modelu glasovanje, kao jedini oblik političke aktivnosti većine građana, promatra kao realnost suvremene demokracije koju treba prihvatiti. Na tragu takvog razmišljanja Sartori (1987) navodi kako bit demokracije nije vladavina naroda, već je bit da narod odabere one koji će vladati. Sartori smatra da predstavnička demokracija može funkcionirati i uz niske razine političkog znanja i političke kompetencije građana, uz uvjet postojanja kvalitetnih političkih elita.

U drugoj su grupi teoretičari koji također smatraju da je razina znanja prosječnog građanina niska, ali unatoč tome misle kako ti građani ipak mogu donositi racionalne političke odluke. Lupia i McCubbins u svojoj knjizi *The Democratic Dilemma: Can Citizens Learn What They Need to Know?* (1998) opisuju kako se većina građana pri donošenju političkih odluka koristi različitim informacijskim prečacima. Drugim riječima, većina građana promatra što o nekom političkom pitanju ili problemu misle određene osobe čije mišljenje cijene – političari, stručnjaci, novinari itd. – te na temelju toga donose svoju odluku. Na taj način građani, unatoč niskim razinama znanja, u konačnici donose racionalne političke odluke jer su njihove odluke bitno određene razmišljanjima onih koji se mogu označiti kao politički eksperti.

U trećoj su grupi politički teoretičari koji smatraju političko sudjelovanje građana osnovom demokratskih političkih sustava. I oni smatraju da je postojeća razina političkog znanja građana nezadovoljavajuća, no za razliku od teoretičara iz prve grupe koji lijek vide u ograničavanju sudjelovanja građana, njihovo je rješenje obrazovanje. Pregled povijesti političke misli svjedoči da je postojao čitav niz autora koji su tematizirali ulogu obrazovanja u pripremi građana za sudjelovanje u javnom životu. Ovdje se može istaknuti primjer Thomasa Jeffersona koji, pišući početkom 19. stoljeća, navodi kako je postojanje obrazovanih i informiranih građana neizostavan uvjet ispravnog funkcioniranja američke republike, jer samo adekvatno obrazovani građani mogu ispunjavati svoju ulogu u očuvanju republikanskog oblika vladavine. Tome dodaje: „Ne poznajem bolji način kontroliranja vlasti od onog koji vrše sami građani, a ako smatramo da oni za to nisu dovoljno sposobni, onda lijek nije da im se to pravo oduzme, već da ih se za njega osposobi“ (Jefferson, 1984: 278).

Ukoliko se s razine teorijskih promišljanja spustimo na djelovanje konkretnih političkih sustava, onda nas razmišljanje o važnosti i ulozi političkog znanja brzo vodi

prema zaključku kako je očito da puko znanje nije dovoljno za kvalitetno funkcioniranje demokratskih političkih sustava. Posjedovanje činjeničnog znanja o politici može biti iskorišteno na različite, pametne ili budalaste, načine, te iz toga proizlazi kako ono nije samodostatno za smisleno i odgovorno sudjelovanje građana u političkom procesu. Osim političkoga znanja, od građana se očekuje posjedovanje sposobnosti opisivanja, objašnjavanja i vrednovanja političkih pojava, internaliziranje određenih demokratskih stavova i vrijednosti, kao i spremnost na političko sudjelovanje.

Uvažavajući takvo stanje, Delli Carpini i Keeter (1997) ipak navode kako nam empirijska istraživanja sugeriraju da se upravo političko znanje može smatrati temeljem svih drugih dimenzija političke pismenosti. Oni navode kako su male šanse da će građani koji ne posjeduju temeljne političke informacije moći donositi odluke koje će stvarno odražavati interese javnosti. Očito je da čak i takav relativno jednostavan čin političkog djelovanja kao što je glasovanje pretpostavlja, ukoliko želimo da bude smislen, posjedovanje relativno značajne količine informacija. Osim toga, ako želimo da građani prihvate i internaliziraju demokratske stavove i vrijednosti, prethodno ih moraju poznavati i razlikovati od vrijednosti nekih drugih političkih režima. Delli Carpini i Keeter, na primjeru Sjedinjenih Američkih Država, pokazuju kako su više razine političkog znanja pozitivno povezane s drugim važnim dimenzijama političke kulture kao što su zainteresiranost za politiku, osjećaj političke učinkovitosti, politička tolerancija i privrženost demokratskim vrijednostima i stavovima. Do vrlo sličnih uvida došao je, analizirajući i sažimajući rezultate različitih istraživanja političkog znanja u Sjedinjenim Američkim Državama, Galston (2001). On pokazuje kako su više razine političkog znanja pozitivno povezane s čitavim nizom važnih dimenzija demokratske političke kulture: veća konzistentnost političkih stavova i vrijednosti s obzirom na različita politička pitanja i probleme, više razine političkog povjerenja, niže razine političke alijenacije, više razine normativne potpore demokraciji i više razine spremnosti na političko sudjelovanje.

3. Rezultati i interpretacija

Pristup mjerenju političkog znanja maturanata u ovom istraživanju nastavlja se na pristup koji je korišten u prvom istraživanju na istu temu provedenom 2010. godine na istoj populaciji (vidi u Bagić i Šalaj, 2011). Konkretno, to znači da je maturantima postavljeno 19 pitanja kojima se ispituje njihovo poznavanje određenih činjenica ili pojmova, a za svako pitanje ponuđena su im četiri odgovora, od kojih je samo jedan točan. Pitanja se mogu grupirati u tri dimenzije političkog znanja: razumijevanje temeljnih političkih pojmova (9 pitanja), poznavanje ustav-

no-političkog ustrojstva Republike Hrvatske (5 pitanja) te politička informiranost (5 pitanja). Rezultati će u nastavku biti prikazani upravo prema tri navedene dimenzije, te na ukupnoj skali političke pismenosti koja obuhvaća sve tri dimenzije, odnosno svih 19 pitanja.

Na dimenziji razumijevanja temeljnih političkih pojmova maturanti su u prosjeku točno odgovorili na polovicu postavljenih pitanja, što znači da je prosječan broj bodova na pripadajućoj skali oko 4,5 (vidi tablicu 4). Međutim, točnost odgovora na pojedina pitanja unutar ove dimenzije značajno se razlikuje. Tako je na pitanje o značenju trodiobe vlasti točno odgovorilo 8 od 10 učenika, dok je s druge strane, na pitanje na kojem su učenici trebali prepoznati organizaciju koja ne spada u sferu civilnog društva 8 od 10 učenika netočno odgovorilo (tablica 1). Većina maturanata može prepoznati definiciju diktature te definiciju organizacija civilnog društva, a oko polovina prepoznaje definiciju političke opozicije. Zanimljiva je činjenica da većina ispitanika zna teoretsku definiciju organizacija civilnog društva, ali ju nije u stanju primijeniti na konkretan primjer u kojem trebaju prepoznati na koji tip organizacija se navedena definicija ne odnosi. Čak manje od $\frac{1}{4}$ ispitanika je odabralo točan odgovor, da Centar za socijalnu skrb nije organizacija civilnog društva, što je manje od vjerojatnosti slučajnog pogađanja točnog odgovora, što znači da je značajan broj maturanata bio uvjeren da Centar ne može biti točan odgovor, vjerojatno zato što uz organizacije civilnog društva vezuju atribut „humanitarnog rada“ jednako kao i uz Centar za socijalnu skrb. Velika većina ispitanika (68%) je od ponuđenih opcija „eliminirala“ folklorna društva kao tip organizacija koja ne spada u organizacije civilnog društva, iako su ona zapravo među najčešćim i tipičnim primjerima organizacija civilnog društva. To ukazuje na zaključak kako je dio političkog znanja samo teoretski usvojeno, a da iza njega ne stoji potpuno razumijevanje naučenih pojmova te mogućnost njihove primjene u praksi. Manje od polovine maturanata može prepoznati osnovne vrijednosti i ciljeve nekih glavnih političkih opcija, kao što su demokršćanska i liberalna, s tim da je veći postotak ispitanika točno prepoznao definiciju demokršćanstva (47% u odnosu na 38%). Navedeni rezultat zasigurno otežava vlastito političko pozicioniranje maturanata, koji se nalaze u onoj fazi socijalizacije koja je vrlo važna za oblikovanje vlastitog svjetonazora.

Na skali poznavanja ustavno-političkog ustrojstva Republike Hrvatske učenici su također točno odgovorili na polovinu od pet postavljenih pitanja (prosjeak 2,5). Više od polovine anketiranih maturanata zna tko je vrhovni zapovjednik oružanih snaga Republike Hrvatske (64%), što je Ustav (63%) te da je politički sustav u RH parlamentarni (58%). Nešto slabije je poznavanje procedure izbora ministara u Vladi

(47%). Najmanji broj maturanata, tek oko 1/5 je točno odgovorio na pitanje koja dva aktera jedina mogu promijeniti Ustav RH, što je rezultat ponovo niži od vjerojatnosti slučajnog pogađanja. Navedeno pitanje je vjerojatno i najteže po formatu, jer je tražilo prepoznavanje točnih i eliminiranje netočnih opcija i kombinacija. No, s druge strane, treba imati na umu da je istraživanje provedeno netom nakon nekoliko pučkih inicijativa za promjenu Ustava te u kontekstu intenzivne debate o procedurama promjene Ustava i kriterijima za pučke inicijative. Relativna većina (38%) ispitanika se odlučilo za odgovor „Vlada i Ustavni sud“ kao točan, što ukazuje da maturanti jako slabo poznaju uloge i ovlasti različitih segmenata vlasti, iako znaju prepoznati definiciju trodiobe vlasti. Nisko poznavanje ove problematike donekle se vjerojatno može povezati i s rezultatima na trećoj dimenziji koja se odnosi na informiranost o aktualnim političkim akterima i procesima.

Tablica 1: Točni odgovori na dimenziji razumijevanje temeljnih političkih pojmova (%)

Pitanje	Točan odgovor	Točan odgovor (%)
Što podrazumijeva trodioba vlasti u suvremenim demokracijama?	Da je vlast podijeljena na izvršnu, zakonodavnu i sudsku (b).	81,3
Kako nazivamo oblik vlasti u kojem jedna osoba ili skupina samovoljno vlada ne vodeći računa o građanskim pravima drugih?	Diktatura (b)	64,3
Što su organizacije civilnog društva?	Organizacije koje dobrovoljno osnivaju zainteresirani građani (c).	62,0
Tko čini političku opoziciju?	Stranke koje nisu dio vladajuće većine u parlamentu (a).	51,9
Što od sljedećeg nije glavna osobina demokratskog poretka?	Vlast provodi uspješnu ekonomsku politiku (d).	47,6
Koja od sljedećih vrsta stranaka prihvaća određena ograničenja osobnih sloboda građana zbog zaštite morala i tradicionalnih vrijednosti?	Demokršćanska (b).	46,9
Kojim pojmom označavamo pravo vlasti da donosi odluke jer je izabrana prema opće prihvaćenim pravilima?	Legitimitet (b).	45,2
Koja od sljedećih vrsta stranaka se zalaže za minimalnu intervenciju države u ekonomske aktivnosti?	Liberalna (d).	38,2
Koja od sljedećih organizacija ne pripada sferi civilnog društva?	Centri za socijalnu skrb (d).	19,7

Tablica 2: Točni odgovori na dimenziji poznavanja ustavno-političkog ustrojstva (%)

Pitanje	Točan odgovor	Točan odgovor (%)
Tko je vrhovni zapovjednik/ica oružanih snaga Republike Hrvatske?	Predsjednik/-ica države (c).	63,8
Što je Ustav?	Temeljni pravno-politički akt države (b).	62,9
Politički sustav u Republici Hrvatskoj je ...?	Parlamentarni (c).	57,9
Kako se biraju ministri/ice u Vladi?	Predsjednik Vlade ih predlaže Saboru koji im izglasava povjerenje (a).	46,8
Koja dva aktera jedina mogu promijeniti Ustav RH?	Sabor i građani na referendumu (d).	19,0

Relativno gledajući, maturanti su ostvarili najlošiji rezultat na skali političke informiranosti, na kojoj su dominirala pitanja o aktualnim političkim akterima te njihovim ulogama i odnosima. Od pet postavljenih pitanja, maturanti su u prosjeku točno odgovorili na manje od dva (1,8). Naravno, tako loš rezultat na ovoj skali može biti posljedica i težine pitanja. No, pažljivija analiza rezultata ipak ukazuje da takav rezultat odražava nisku informiranost maturanata o aktualnim političkim odnosima i zbivanjima, a nije rezultat težine pitanja. Naime, maturanti su davali češće točan odgovor na ona pitanja koja bi se mogla okarakterizirati težima. Primjerice, dvostruko više maturanata je znalo točan odgovor na relativno teško pitanje o državama koje jesu ili nisu članice EU (40%) nego na relativno jednostavna pitanja (za one koji prate politička zbivanja i poznaju političke aktere) o sastavu vladajuće koalicije u trenutku provedbe istraživanja (19%). Zanimljivo je kako je 1/3 maturanata navela da vlast čine SDP i HDZ, što jasno indicira površnost njihove informiranosti. Također, dvostruko više maturanata zna prepoznati da je Hrvatska članica NATO saveza od 2009. godine (52%) nego li ime predsjednika Vlade u trenutku provedbe istraživanja (27%).

Tablica 3: Točni odgovori na dimenziji političke informiranosti (%)

Pitanje	Točan odgovor	Točan odgovor (%)
U kakvom je odnosu Hrvatska prema NATO savezu?	Hrvatska je članica od 2009. godine (b).	52,3
Koje godine su održani prvi višestranački izbori u Republici Hrvatskoj?	1990. (b)	43,0
U kojoj od navedenih skupina država su sve tri države članice EU?	Irska, Nizozemska, Švedska (a).	39,7
Kako se zove sadašnji predsjednik/ica Vlade Republike Hrvatske?	Zoran Milanović (a).	26,9
Koja stranka ili koalicija stranaka trenutno obnaša izvršnu vlast u RH?	SDP, HNS, IDS, HSU (c).	19,3

Gledano ukupno, učenici završnih razreda srednjih škola su točno odgovorili na oko devet od 19 postavljenih pitanja⁵. Međutim, distribucija broja ostvarenih bodova na indeksu ukupnog političkog znanja ukazuje da navedeni prosjek točnih odgovora zavarava jer je podjednak broj učenika ostvario 5 i 11 bodova (oko 9%), što ipak ukazuje na heterogenost ukupne populacije maturanata s obzirom na razinu političkog znanja. Navedena heterogenost je pogotovo očita s obzirom na vrstu srednjoškolskog programa (tablica 5). Učenici gimnazijskih programa ostvaruju gotovo dvostruko veći broj bodova na indeksu ukupnog političkog znanja (11,8) od učenika trogodišnjih strukovnih programa (6,2)⁶. Učenici koji pohađaju negimnazijske četverogodišnje programe ostvaruju rezultat koji se nalazi u rasponu između dvije navedene grupe, sa statistički značajnom razlikom u odnosu na obje. Navedeni zaključci uglavnom jednako vrijede i za sve tri pojedinačne dimenzije političkog znanja. Razlike između učenika i učenica u razini političkog znanja i informiranosti razmjerno su male, iako se uočavaju određene statistički značajne razlike (tablica 5). Djevojke imaju statistički značajno veći prosjek na testu razumijevanja temeljnih političkih pojmova od mladića⁷, dok vrijedi obratno na skali političke informiranosti na kojoj mladići imaju statistički značajno veći prosjek od djevojaka⁸. Međutim, na skali poznavanja ustavno-političkog ustrojstva Republike Hrvatske, kao ni na indeksu ukupnog političkog znanja, ne postoji statistički značajna razlika. S obzirom na činjenicu da se učenici pojedinih obrazovnih programa međusobno znatno razlikuju kako po spolnoj strukturi tako i prema socijalnom porijeklu, za ispravno valoriziranje utjecaja navedenih čimbenika na političko znanje potrebno je provesti regresijsku analizu koja će omogućiti izdvajanje doprinosa svakog pojedinog čimbenika uz izolaciju utjecaja ostalih.

Tablica 4: Deskriptivna statistika indeksa političkog znanja

	Minimum	Prosjek	Medijan	Maksimum	Standardna devijacija
Razumijevanje temeljnih političkih pojmova	0,0	4,57	5	9	1,96
Poznavanje ustavno-političkog ustrojstva	0,0	2,50	3	5	1,32
Politička informiranost	0,0	1,81	2	5	1,29
Indeks ukupnog političkog znanja	1	8,89	9	19	3,67

⁵ Analiza pouzdanosti pokazuje da je korelacija između tri dimenzije političkog znanja relativno visoka te da sumarna skala ima relativno visoku unutrašnju pouzdanost koja iznosi 0,7 mjereno Cronbachovim Alpha koeficijentom.

⁶ Razumijevanje temeljenih političkih pojmova: $F=212,61$, $df=2$, $p<0,01$; Poznavanje ustavno-političkog ustrojstva: $F=173,68$, $df=2$, $p<0,01$; Politička informiranost: $F=73,96$, $df=2$, $p<0,01$; Indeks ukupnog političkog znanja: $F=272,75$, $df=2$, $p<0,01$.

⁷ $t=4,43$, $df=1$, $p<0,05$.

⁸ $t=5,88$, $df=1$, $p<0,05$.

Tablica 5: Usporedba prosječnih vrijednosti na dimenzijama političkog znanja prema spolu i vrsti srednjoškolskog programa

		Razumijevanje temeljnih političkih pojmova	Poznavanje ustavno-političkog ustrojstva	Politička informiranost	Indeks ukupnog političkog znanja
spol	ženski	4,71	2,57	1,73	9,01
	muški	4,47	2,45	1,92	8,84
vrsta programa	gimnazija	5,98	3,34	2,46	11,78
	ostali četverogodišnji programi	4,44	2,48	1,69	8,61
	trogodišnji programi	3,24	1,62	1,33	6,19

Sudeći prema 11 pitanja koja su bila identična ili slična kao i u istraživanju provedenom na istoj populaciji i prema sličnoj metodologiji 2010. godine, može se zaključiti kako postoji određeni uzlazni trend u razini političkog znanja maturanata⁹. Naime, na devet od 11 usporedivih pitanja, koja uglavnom spadaju u dimenzije razumijevanje temeljnih političkih pojmova i poznavanje ustavno-političkog ustrojstva, utvrđena je statistički značajna razlika između dva vala istraživanja u postotku maturanata koji su dali točan odgovor, i to tako da su maturanti anketirani 2015. godine na svih devet pitanja odgovorili točno u većem postotku nego oni anketirani 2010. godine (tablica 6). Na većini pitanja razlika u korist maturanata anketiranih 2015. godine se kreće na razini od pet do osam postotnih poena, osim na tri pitanja na kojima je razlika između 11 i 18 postotnih poena, što sugerira da je pozitivan trend porasta znanja relativno blag. Ovo istraživanje ne omogućava davanje preciznog objašnjenja pozitivnog trenda u razini znanja maturanata. Dio navedenog trenda može biti artefakt samog istraživanja, odnosno manjih razlika u metodologiji istraživanja¹⁰.

⁹ Identičnim pitanjima smatramo ona kod kojih su formulacije i pitanja i ponuđenih opcija bile iste u oba vala istraživanja, dok su slična ona pitanja kod kojih je formulacija pitanja bila ista ali su se razlikovale neke opcije pogrešnih odgovora.

¹⁰ Primjerice, jedna od razlika u metodologiji istraživanja jest redoslijed pitanja. U upitniku korištenom 2010. godine test znanja je bio u sredini upitnika, dok je u istraživanju 2015. godine bio na samom početku upitnika.

Tablica 6: Usporedba postotka točnih odgovora u dva vala istraživanja na istovjetnim i sličnim pitanjima

<i>Pitanje</i>	2010. godine	2015. godine	Signifikantnost Hi-kvadrat testa
Što podrazumijeva trodioba vlasti u suvremenim demokracijama?	69,8%	81,3%	p<0,01
Koja od sljedećih organizacija ne pripada sferi civilnog društva?	14,8%	19,7%	p<0,01
Tko čini političku opoziciju?	46,2%	51,9%	p<0,01
Što od sljedećeg <u>nije</u> glavna osobina demokratskog poretka?	39,3%	47,6%	p<0,01
Koja od sljedećih vrsta stranaka se zalaže za minimalnu intervenciju države u ekonomske aktivnosti?	30,8%	38,2%	p<0,01
Koja od sljedećih vrsta stranaka prihvaća određena ograničenja osobnih sloboda građana zbog zaštite morala i tradicionalnih vrijednosti?	38,7%	46,9%	p<0,01
Što je Ustav?	55,7%	62,9%	p<0,01
Politički sustav u Republici Hrvatskoj je ...?	55,2%	57,9%	p>0,05
Tko je vrhovni zapovjednik/ica oružanih snaga Republike Hrvatske?	51,9%	63,8%	p<0,01
Kako se biraju ministri/ice u Vladi?	44,3%	46,8%	p>0,05
Koje godine su održani prvi višestranački izbori u Republici Hrvatskoj?	25,0%	43,0%	p<0,01

Bivarijatna analiza podataka pokazala je postojanje snažne veze između vrste obrazovnog programa i razine političkog znanja maturanata, što upućuje na zaključak kako sama količina određenih obrazovnih sadržaja, prije svega opće-obrazovnih i društveno-humanističkih, snažno utječe na razinu političkog znanja i informiranosti maturanata. No, valja imati na umu kako se učenici koji upisuju različite obrazovne programe značajno razlikuju prema svom socijalnom porijeklu, ali i karakteristikama svoje vršnjačke skupine, koja može utjecati na razlike u razini interesa za političke i društvene teme. Kako bi smo provjerili utjecaj obrazovnih programa na razinu političkog znanja kada se izolira utjecaj drugih čimbenika, koji se mogu javiti kao intervenirajuće varijable u odnosu između razine političkog znanja i vrste obrazovnog programa, proveli smo regresijsku analizu u koju su uključeni indikatori socijalnog porijekla maturanta (razina obrazovanja oca i majke), uspješnosti u školovanju (prosjeck ocjena), političke i društvene angažiranosti (članstvo u političkoj stranci, članstvo u nevladinim organizacijama), zainteresiranosti za političke i društvene teme (skale konzumacije medija) te utjecaj školske atmosfere.

Rezultati četiri regresijske analize, za svaku od tri dimenzije zasebno te na indeksu ukupnog političkog znanja, pokazuju kako je tip obrazovnog programa ključni čimbenik koji u najvećoj mjeri determinira razinu političkog znanja i kada se u modelu kontroliraju doprinosi drugih faktora, kao što su prosjek ocjena, socijalno porijeklo roditelja, razina informiranja kroz različite kanale, atmosfera škole te društvena i politička angažiranost učenika (tablica 7). U sva četiri regresijska modela činjenica pohađanja trogodišnjeg ili četverogodišnjeg programa u odnosu na pohađanje gimnazijskog programa jest obilježje koje ima pojedinačno najveći doprinos objašnjenju varijanci. S obzirom da je jedno obilježje „razlomljeno“ na dvije varijable, ukupni učinak tipa obrazovanja je uvjerljivo najveći¹¹. Izrazita dominacija vrste srednjoškolskog programa je nešto manja samo na dimenziji političke informiranosti, što je i razumljivo s obzirom da se sadržaji mjereni u toj dimenziji u pravilu ne obrađuju unutar redovitog kurikuluma niti jednog srednjoškolskog programa.

Uz tip obrazovanja u sva četiri modela statistički značajnim prediktorom se pokazuje još i spol te prosjek svih zaključenih ocjena na kraju prethodne školske godine. Kada je u pitanju spol, regresijska analiza otkriva drugačiji odnos između političkog znanja i spola u odnosu na zaključke ranije prikazane na bivarijatnoj razini. Naime, standardizirani regresijski koeficijent je u sva četiri modela negativan na varijabli spol, što sugerira kako postoji negativna veza između varijable spol i rezultata na indeksu političkog znanja, a s obzirom da su u binariziranoj varijabli djevojke označene s kodom 1, a mladići s kodom 0, to sugerira kako mladići imaju veći rezultat od djevojaka na sve četiri skale političkog znanja. Rezultati prikazani u tablici 5 su sugerirali obrnuti odnos na tri od četiri varijable, jer su mladići imali u prosjeku bolji rezultat samo na skali političke informiranosti, dok su djevojke imale bolji rezultat na skali razumijevanje temeljnih političkih pojmova. Međutim, detaljnija analiza razlika prema spolu maturanata prikazana u tablici 8 potvrđuje zaključke regresijske analize. Naime, u podacima prikazanim u tablici 5 nije u obzir uzeta činjenica da postoji značajna razlika u raspodjeli učenika i učenica prema tipu obrazovnog programa, pri čemu djevojke imaju značajno veći udio u gimnazijskim programima, a mladići u trogodišnjim i četverogodišnjim programima. Kada se promatraju razlike među mladićima i djevojkama unutar pojedinog tipa obrazovnog programa, kako je prikazano u tablici 8, tada se vidi kako mladići imaju veći prosjek na sve četiri skale političkog znanja u odnosu na djevojke.

¹¹ Nominalna varijabla „tip srednjoškolskog programa“ je u regresijski model uključena kao set od dvije binarizirane varijable trogodišnji program (ne/da) i četverogodišnji program (ne/da), što znači da su učenici koji pohađaju gimnazijske programe imali vrijednost „0“ na obje navedene varijable te su u tom smislu bili referentna skupina. S obzirom da su obilježja na jednom nominalnoj varijabli razbijena u dvije binarizirane varijable efekt „tipa obrazovnog programa“ treba promatrati kumulativno za dvije binarizirane varijable koje su uključene u model.

Obrazovni uspjeh mjerjen prosjekom ocjena u prethodnoj školskoj godini (predzadnjem razredu srednjoškolskog programa) ima značajan doprinos objašnjenju varijance skala političkog znanja, što još jednom pokazuje važnost škole za usvajanje političkog znanja.

Osim navedenih varijabli, značajan doprinos objašnjavanju varijance rezultata na tri testa političkog znanja i informiranosti ima članstvo u političkim organizacijama (političkim strankama i s njima povezanim organizacijama). Članstvo u političkim organizacijama je pozitivno povezano s poznavanjem ustavno-političkog ustrojstva RH i političkom informiranošću te posljedično indeksom ukupnog političkog znanja, ali nije s poznavanjem temeljnih političkih pojmova. Oko pet posto maturanata je navelo da je član neke političke organizacije ili stranke. Članstvo u političkoj organizaciji implicira veći interes za politička zbivanja, što očito rezultira sustavnim praćenjem dnevno-političkih događaja koje povećava opću političku informiranost ali doprinosi i razumijevanju ustavno-političkog ustrojstva RH. Međutim, čini se kako taj veći interes za dnevnu politiku ne utječe na razumijevanje temeljnih pojmova.

Značajnu povezanost s političkim znanjem pokazuje i skala „atmosfera škole“ koja odražava kako učenici percipiraju odnose u školi među učenicima, između učenika i nastavnika, poštivanje pravila itd. Ta veza je pozitivna, što ukazuje da učenici koji atmosferu u svojoj školi percipiraju pozitivnijom ostvaruju veći rezultat na tri od četiri skale političkog znanja, svima osim političke informiranosti. U literaturi se mogu pronaći teze koje povezuju atmosferu ili kulturu škole s političkim stavovima, pogotovo onima koji izražavaju prihvaćanje demokratske političke kulture, međutim povezanost percipirane atmosfere škole i političkog znanja je nešto teže objasniti. Ova veze se vjerojatno uspostavlja posredno, preko stavova ili pak drugih čimbenika, kao što je postojanje i razvijenost različitih vannastavnih aktivnosti.

Ostala obilježja koja su uključena u regresijske modele nisu pokazala značajan doprinos razumijevanju razlika među učenicima u razini političkog znanja. Socijalno porijeklo učenika mjereno stupnjem obrazovanja oca i majke nema statistički značajan utjecaj na razinu političke informiranosti kada se kontrolira utjecaj ostalih mjenjenih čimbenika, iako na bivarijantnoj razini postoji značajan efekt¹². Socijalno porijeklo,

¹² Analiza varijance je statistički značajna na sva četiri testa političkog znanja s obzirom na stupanj obrazovanja oca i majke. Na sve četiri varijable postoji značajna razlika između učenika čiji roditelji imaju završenu trogodišnju srednju školu i onih čiji roditelji imaju završenu višu ili visoku školu.

dakle, samo za sebe utječe na razinu političke pismenosti učenika, međutim, ovi rezultati pokazuju da se oni mogu anulirati u obrazovnom procesu, što i jest jedna od glavnih društvenih svrha općeg osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Kao što je vidljivo iz tablice 9, razlike u rezultatima na testovima političkog znanja među učenicima pojedine vrste programa s obzirom na razinu obrazovanja njihovog oca su relativno male, te znatno manje nego razlike među učenicima koji pohađaju različite obrazovne programe a njihovi očevi imaju isti stupanj obrazovanja¹³.

Intenzitet informiranja o društvenim i političkim događajima, bez obzira na korištene kanale, nema statistički značajan doprinos razumijevanju razlika među učenicima u razini političkog znanja mjenog pitanjima korištenim u ovom instrumentu. Navedeni rezultat je pomalo iznenađujući, pogotovo kada je u pitanju skala političke informiranosti. Na bivarijatnoj razini postoji slaba ali značajna korelacija između učestalosti informiranja kroz društvene mreže, internetske portale i socijalne kontakte i sve četiri skale političkog znanja¹⁴, no očito na tu vezu utječe neka od drugih varijabli koje su uključene u model, kao što je primjerice članstvo u političkim strankama, spol itd.

Za razliku od članstva u političkim organizacijama, članstvo u organizacijama civilnog društva nije značajan čimbenik političkog znanja, što je razumljivo s obzirom na heterogenost organizacija civilnog društva koje su uzete u obzir. Valja napomenuti da je 55% maturanata navelo da je član barem jedne organizacije civilnog društva, a 14% je aktivno u više organizacija koje spadaju u različite tipove organizacija civilnog društva.

¹³ Isti zaključak vrijedi i kada se promatra razina obrazovanja majke, ali su prikazani rezultati s obzirom na obrazovanje oca s obzirom da postoji veći stupanj slaganja između stupnja obrazovanja oca i tipa programa koje pohađa dijete.

¹⁴ Značajan pearsonov koeficijent korelacije koji se kreće između 0,12 i 0,15.

Tablica 7: Standardizirani regresijski koeficijenti

	Poznavanje temeljnih političkih pojmova		Poznavanje ustavno-političkog ustrojstva		Politička informiranost		Indeks ukupnog političkog znanja	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
Trogodišnji programi (ref: gimnazija)	-0,568	0,000	-0,526	0,000	-0,360	0,000	-0,617	0,000
Četverogodišnji programi (ref: gimnazija)	-0,365	0,000	-0,302	0,000	-0,291	0,000	-0,404	0,000
Spol (ref: muškarac)	-0,125	0,000	-0,149	0,000	-0,203	0,000	-0,192	0,000
Prosjeak svih zaključnih ocjena na kraju prethodne školske godine	0,143	0,000	0,193	0,000	0,109	0,001	0,186	0,000
Obrazovanje majke	0,027	0,405	-0,023	0,490	0,064	0,071	0,030	0,318
Obrazovanje oca	0,020	0,528	0,007	0,831	-0,001	0,970	0,013	0,667
Skala informiranja preko društvenih mreža, internetskih portala i u kontaktu s prijateljima i roditeljima*	-0,005	0,862	0,014	0,635	0,049	0,114	0,020	0,446
Skala informiranja preko klasičnih medija**	0,034	0,222	0,004	0,897	0,004	0,902	0,020	0,431
Atmosfera škole***	0,075	0,007	0,066	0,019	0,053	0,082	0,083	0,002
Članstvo u organizacijama civilnog društva****	-0,019	0,488	-0,035	0,212	0,045	0,134	-0,007	0,787
Članstvo u političkim organizacijama	0,051	0,062	0,085	0,002	0,101	0,001	0,093	0,000
R	0,557		0,540		0,425		0,630	
Korigirani R2	0,303		0,283		0,171		0,389	

* Korišteni su faktorski skorovi na prvom faktoru dobivenom analizom glavne komponente sedam varijabli u kojima je mjerena učestalost informiranja (od 1 – nikada do 5 – svaki dan) o političkim i društvenim događajima kroz sedam kanala. Na ovom faktoru značajnu projekciju su imali slijedeći kanali: društvene mreže, razgovor s vršnjacima, internetski portali, razgovor s roditeljima.

** Korišteni su faktorski skorovi na drugom faktoru dobivenom analizom glavne komponente sedam varijabli u kojima je mjerena učestalost informiranja (od 1 – nikada do 5 – svaki dan) o političkim i društvenim događajima kroz sedam kanala. Na ovom faktoru značajnu projekciju su imali slijedeći kanali: informativne emisije na radiju, tisak, informativne emisije na televiziji.

*** Korišteni su faktorski skorovi na prvom faktoru koji je dobiven analizom glavnih komponenti osam tvrdnji o atmosferi u školi: U našoj školi učenike se potiče na izražavanje mišljenja, U našoj školi učenike se potiče na zajedničko djelovanje na rješavanju problema, Kao učenik uvijek mogu računati na dodatnu podršku nastavnika u školi, U našoj školi učenici i nastavnici surađuju i zajednički rješavaju probleme, U našoj školi su pravila ponašanja jasna i nastavnici ih se pridržavaju, U našoj školi su pravila ponašanja jasna i učenici ih se pridržavaju, U našoj školi se potiču dobri odnosi između nastavnika i učenika, U našoj školi se potiču dobri odnosi među učenicima.

**** Varijabla je imala tri stupnja 0 – nije član niti jedne vrste organizacija civilnog društva, 1 – član je jedne ili više organizacija jednog tipa, 2 – član je dviju ili više organizacija koje spadaju u dva ili više tipova organizacija civilnog društva. U upitniku su prikupljeni podaci o članstvu u organizacijama koje spadaju u slijedeće tipove: sportski klub, humanitarna organizacija, udruga mladih, kulturno-umjetničko društvo, dobrovoljno vatrogasno društvo, udruga za ljudska prava i demokratske vrijednosti, udruga za zaštitu okoliša (ekološka udruga) te organizacija vezane uz vjersku zajednicu.

Tablica 8: Prosječna vrijednost na skalama političkog znanja s obzirom na tip obrazovnog programa i spol

	Gimnazija		Ostali četverogodišnji programi		Trogodišnji programi	
	ženski	muški	ženski	muški	ženski	Muški
Razumijevanje temeljnih političkih pojmova	5,9	6,3	4,3	4,6	2,9	3,4
Poznavanje ustavno-političkog ustrojstva	3,3	3,5	2,3	2,6	1,4	1,7
Politička informiranost	2,3	3,1	1,5	1,9	1,0	1,5
Indeks ukupnog političkog znanja	11,5	12,9	8,1	9,1	5,4	6,6

Tablica 9: Prosječna vrijednost na skalama političkog znanja s obzirom na tip obrazovnog programa i stupanj obrazovanja oca

<i>Vrsta srednjoškolskog programa maturanta</i>	<i>Razina obrazovanja oca</i>	Razumijevanje temeljnih političkih pojmova	Poznavanje ustavno-političkog ustrojstva	Politička informiranost	Indeks ukupnog političkog znanja
Gimnazija	osnovna škola	5,0	3,7	2,3	11,0
	trogodišnja srednja škola	6,0	3,3	2,3	11,7
	četverogodišnja srednja škola	5,8	3,3	2,3	11,3
	viša škola ili fakultet	6,4	3,5	2,7	12,5
	ne znam	5,3	1,8	1,6	8,7
Ostali četverogodišnji programi	osnovna škola	5,2	2,9	1,6	9,7
	trogodišnja srednja škola	4,4	2,4	1,7	8,4
	četverogodišnja srednja škola	4,4	2,5	1,8	8,7
	viša škola ili fakultet	4,5	2,6	1,6	8,7
	ne znam	3,6	2,2	1,0	6,8
Trogodišnji programi	osnovna škola	3,1	1,5	1,2	5,8
	trogodišnja srednja škola	3,5	1,7	1,4	6,6
	četverogodišnja srednja škola	3,2	1,5	1,4	6,1
	viša škola ili fakultet	3,5	1,6	1,2	6,3
	ne znam	3,0	1,7	1,3	6,0

4. Zaključak

Najugledniji suvremeni teoretičar demokracije, američki politolog Robert Dahl, u svojoj knjizi *Demokracija i njezini kritičari*, opisujući funkcioniranje demokratskih političkih sustava, navodi kako je „demokratski proces kockanje s mogućnostima da će narod, djelujući autonomno, naučiti kako ispravno postupati” (1999: 187). U toj Dahlovoj rečenici implicirano je jedno od temeljnih pitanja vezanih uz demokraciju shvaćenu kao politički režim koji obilježava vladavina naroda. To je pitanje koje zaokuplja političare i političke znanstvenike u brojnim demokratskim državama, a sažeto se može izraziti na sljedeći način: u kojoj mjeri narod, odnosno građani, kojima je u demokratskim državama dodijeljeno pravo donošenja najvažnijih političkih odluka, posjeduju znanja i sposobnosti koje su im potrebne da bi donosili kvalitetne političke odluke?

Ovaj rad tematizirao je upravo pitanje postojećih razina političkog znanja, i to političkog znanja učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj. Što nam sugeriraju rezultati istraživanja? Je li čaša napola puna ili napola prazna?

S obzirom da test znanja korišten u ovom istraživanju nije prošao kroz rigorozne postupke evaluacije te kalibriranja, na temelju njega ne možemo s pouzdanošću izvesti zaključke o ukupnoj razini znanja političkih maturanata. Međutim, činjenica da je na samo osam od 19 postavljenih pitanja točno odgovorilo više od pola anketiranih maturanata, sugerira kako razina političke pismenosti u ovoj populaciji nije izrazito visoka. Naravno, da bi se sudilo o razini političkog znanja u ovoj populaciji trebalo bi provesti usporediva istraživanja i na drugim populacijama, uključujući i različite generacije odraslih. U nedostatku navedenih podataka nemamo osnove donositi zaključke koji bi „stigmatizirali“ ovu skupinu mladih osoba koje se nalaze na vratima punopravnog građanstva. Ipak, na temelju ovih rezultata mogu se izvući neki zaključci o kvaliteti i determinantama političke pismenosti maturanata.

Prije svega, rezultati sugeriraju da je političko znanje hrvatskih maturanata površno. Tamo gdje i postoji određena razina prepoznavanja temeljnih pojmova uočava se nemogućnost primjene tog znanja na identificiranje uloga ili odnosa konkretnih aktera u političkim procesima. Najbolji primjer za to je definicija organizacija civilnog društva, koju prepoznaje većina anketiranih, dok s druge strane samo manjina uspijeva prepoznati koji tip organizacija ne spada među organizacije civilnog društva. Na istom su tragu i rezultati koji pokazuju kako većina maturanata može prepoznati definiciju trodiobe vlasti ili definiciju Ustava, ali ne može to znanje primijeniti u prepoznavanje procesa i aktera koji mogu donijeti odluku o promjeni Ustava. Navedeni zaključci nedvosmisleno ukazuju kako su potrebne određene promjene u načinu na koje se sadržaji vezani uz političku pismenost poučavaju. Čisto teorijska obrada pojmova i tema bez njihovog povezivanja s karakteristikama političkog sustava u Republici Hrvatskoj te s aktualnim političkim događajima i procesima ne ostvaruje svoju svrhu, a koju vidimo prije svega u političkom opismenjavanju mladih osoba koje ta znanja trebaju primijenjivati u svom građanskom angažmanu.

Drugi važan zaključak ovog istraživanja, koji je identičan onom utvrđenom u našem ranijem istraživanju (Bagić i Šalaj, 2011), jest postojanje supstancijalne razlike u razini političke pismenosti maturanata s obzirom na tip srednjoškolskog programa, prije svega između učenika gimnazija s jedne strane te učenika trogodišnjih strukovnih programa s druge strane. Tip srednjoškolskog programa se ponovo pokazuje kao uvjerljivo najvažniji prediktor razine političkog znanja, kada se izolira utjecaj svih ostalih relevantnih čimbenika, uključujući i socijalno porijeklo učenika. Navedeni rezultati nedvosmisleno ukazuju kako se kroz obrazovni proces oblikuju dvije sku-

pine budućih građana: jedna koja raspolaže solidnom količnom znanja i informacija o političkim procesima koja joj omogućava relativno kompetentno uključivanje u političke procese, a koja će ujedno u velikom postotku nastaviti nadograđivati to svoje znanje tijekom studija; i druga koja ne raspolaže takvim znanjima te vjerojatno neće nakon dovršetka srednjoškolskog obrazovanja više imati prilike da kroz formalno obrazovanje nadgradi svoju političku pismenost. Srednjoškolski programi rezultiraju, dakle, segmentacijom budućih građana u dvije „političke klase“, jednu koja je kompetentna sudjelovati u političkim procesima, uključujući i zagovaranje svojih parcijalnih interesa, i drugu koja za to nije kompetentna. Štoviše, čini se kako tip srednjoškolskog programa ima snagu poništiti negativno ili pozitivno socijalno nasljeđe. Naime, čini se kako učenici koji dolaze iz „boljeg“ socijalnog miljea (iz obitelji s višim stupnjem obrazovanja) ulaskom u trogodišnje srednjoškolske programe gube „politički kulturni kapital“, dok s druge strane, učenici koji dolaze iz „lošijeg“ socijalnog miljea (iz obitelji s nižim stupnjem obrazovanja) ukoliko upišu gimnazijski program anuliraju nedostatak „političkog kulturnog kapitala“. Takvi rezultati snažno ukazuju na potrebu uspostave jedinstvenog programa političke edukacije mladih kako bi se spriječilo da i dalje upravo sam obrazovni sustav proizvodi razlike u kompetencijama budućih punopravnih građana, umjesto da obavlja funkciju anuliranja razlika s kojima učenici ulaze u njega.

Literatura

- Audigier, F. (1997). *Practising Cultural Diversity in Education: Project on Democracy, Human Rights and Minorities*, Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Council of Europe.
- Bagić, D. (ur.) (2011). *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*. Zagreb: GONG.
- Bagić, D. & Šalaj, B. (2011). Političko znanje mladih u Hrvatskoj, u: Bagić, D. (ur.), *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*, Zagreb: GONG, 22-45.
- Cassel, C. & Lo, C. (1997). Theories of political literacy. *Political Behavior*, 19(4), 317-335.
- Crick, B. & Lister, I. (1978). Political Literacy, u: Crick, B. & Porter, A. (eds.), *Political Education and Political Literacy*, London: Longman & Hansard Society.
- Crick, B. (2000). *Essays on Citizenship*. London: Continuum.
- Dahl, R. (1999). *Demokracija i njezini kritičari*. Zagreb: Politička kultura.
- Davies, L. (2000). *Citizenship education and human rights education*, London: The British Council.
- Delli Carpini, M. & Keeter, S. (1993). Measuring Political Knowledge: Putting First Things First. *American Journal of Political Science*, 37(4), 1179-1206.
- Delli Carpini, M. & Keeter, S. (1997). *What Americans Know About Politics and Why It Matters*. Yale: Yale University Press.

- Denver, D. & Hands, G. (1990). Does studying politics make a difference? The political knowledge, attitudes, and perceptions of school students. *British Journal of Political Science*, 20(2), 263-288.
- Galston, W. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234.
- Habermas, J. (1984). *A Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.
- Jefferson, T. (1984). *Writings*. New York: The Library of America.
- Lupia, A. & McCubbins, M. (1998). *The Democratic Dilemma: Can Citizens Learn What They Need to Know?*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patrick, J. (1977). Political Socialization and Political Education in Schools, u: Renshon, S. (ed.), *Handbook of Political Socialization*, New York: The Free Press, 190-223.
- Sartori, G. (1987). *The Theory of Democracy Revisited*. Chatham: Chatham House Publishers.
- Schumpeter, J. (1981). *Kapitalizam, socijalizam i demokracija*. Zagreb: Globus.
- Šalaj, B. (2005). Političko obrazovanje u školama: nepotrebna politizacija obrazovanja ili važan uvjet demokracije? – Slučaj Engleske. *Politička misao*, 42(2), 77-100.
- Šalaj, B. (2011). Politička pismenost mladih u Hrvatskoj: teorija i istraživanje, u: Bagić, D. (ur.), *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškola*, Zagreb: GONG, 8-21.
- Vujčić, V. (2001). *Politička kultura demokracije*. Osijek-Zagreb-Split: Panliber.
- Weissberg, R. (2001). Democratic Political Competence: Clearing the Underbrush and a Controversial Proposal. *Political Behavior*, 23(3), 257-284.
- Westholm, A., Lindquist, A. & Niemi, R. (1990). Political Literacy and the Outside World, u: Ichilov, O. (ed.), *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*, New York: Teachers College Press, 177-204.



**Kosta Bovan
Daniela Širinić**

(NE)DEMOKRATSKI STAVOVI MATURANATA U HRVATSKOJ – PRISUTNOST I ODREDNICE

1. Uvod

Za adekvatno je funkcioniranje demokratskog sustava potrebno da u društvu prevladava demokratska politička kultura (Vujčić, 2006). Političku kulturu, općenito, možemo definirati kao distribuciju stavova građana prema političkim objektima, poput političkog sustava, procesa, djelovanja, aktera, itd. (Almond i Verba, 1989; Vujčić, 1998). Ipak, nema konsenzusa oko toga koji bi sadržaj politička kultura trebala imati da bude instrumentalna za demokratizaciju društva. Primjerice, Almond i Verba (1989) ističu važnost participativne političke kulture za demokraciju. Slično, Gibson, Duch i Tedin (1992:332) konceptualiziraju demokratskog građanina kao „pojedince koji vjeruje u individualne slobode i koji je politički tolerantan, koji zadržava određenu razinu nepovjerenja prema političkim autoritetima, ali u isto vrijeme ima povjerenja u sugrađane, koji je poslušan i u isto vrijeme spreman tražiti prava od (protiv) države, koji smatra da legalnost određuje granice države, i koji podržava temeljne demokratske institucije i procese“. Koncept demokratskog građanina prošao je svoju transformaciju iz *poslušnog* u *asertivnog* građanina (pregled u Dalton i Welzel, 2014), ali srž političkih stavova koji su nužni da se demokracija uspostavi (i opstane) bi bili anti-autoritarnost, pozitivan stav prema participaciji građana u političkim procesima, povjerenje u demokraciju (barem kao princip) i politička tolerancija. Prisutnost je ovih stavova među građanima rezultat interakcije individualnih, socijalnih i povijesnih čimbenika (Ilišin, 2011a) koja se ostvaruje kroz proces političke socijalizacije (npr. Banks i Roker, 1994; Šalaj, 2011). U tom je smislu važno istraživati političke stavove mladih, kod kojih proces političke socijalizacije još nije dovršen, a koji su ujedno nositelji buduće političke kulture zajednice (Ilišin, 2011a). Uz to, važno je ovu temu istraživati redovito kako bismo mogli zahvatiti posljedice promjena političkih sustava, poput tranzicije ili konsolidacije, te posljedice velikih negativnih događaja na političku kulturu, poput ekonomske krize.

Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati prisutnost i moguće odrednice (ne)demokratskih političkih stavova među mladima u Hrvatskoj. Ovo se istraživanje naslanja na niz sličnih istraživanja (poput Franc, Šakić, i Ivičić, 2002; Vujčić, 2006; Bagić,

2011; Ilišin, 2011a; Ilišin, 2014a; Ilišin, Gvozdanović, i Potočnik, 2015; itd.) i dio je kontinuiranog praćenja političkih stavova mladih u Hrvatskoj. U istraživanju ćemo ispitati autoritarnost, etnocentrizam, politički cinizam, stav prema rodnim ulogama i homofobiju.

Autoritarnost, zasigurno jedan od najistraživanijih političkih stavova, odnosi se na skup stavova koji uključuju konvencionalizam, rigidno mišljenje, negativne stavove i agresivnost prema grupama čijih osoba nije član te podložnost autoritetu (Altemeyer, 1998; Šiber, 1998a). Od početka se proučavanja ovog koncepta ona smatra ključnim za uspostavu totalitarnih režima i eskalaciju političkih ili nacionalnih sukoba (pregled istraživanja u Hrvatskoj i bivšoj Jugoslaviji u Šiber, 2007). Osim toga, Ilišin (2014b) navodi autoritarnost kao demokratski deficit, posljedica čega je i manja kritičnost prema funkcioniranju demokratskih institucija (Čorkalo i Stanković, 2000; Čorkalo, Kamenov, i Tadinac-Babić, 2001) te nesnošljivost prema etničkim manjinama (Radin, 2014).

Blisko vezan uz autoritarnost jest koncept **etnocentrizma** kojeg Šram (2008) definira kao kompozit stavova prema vlastitoj naciji, a koji uključuje nacionalnu zatvorenost i vjerovanje u superiornost vlastite nacije. Šiber (1998b) govori i o etnocentričnom sindromu, tendenciji osobe da percipira sebe i svijet oko sebe isključivo kroz odnos s vlastitom grupom (detaljnije o konceptu u Bizumic i Duckitt, 2012). Visoke su razine etnocentrizma povezane sa slabijim moralnim rezoniranjem (van Ijzendoorn, 1989) te s hostilnosti, ksenofobijom, općim negativnim evaluacijama i predrasudama prema vanjskim skupinama (de Vries, 2003; Bizumic i Duckitt, 2012). Istraživanja su se etnocentrizma na mladima provodila i u Hrvatskoj. Primjerice, Milas i Rihtar (1998) su pokazali da je etnocentrizam stabilna latentna dimenzija društvenih stavova srednjoškolaca; Šram (2010) je pokazao da je etnocentrizam studenata prvenstveno povezan uz percepciju imigracijsko-kulturne prijatnje i prijatnje nacionalnoj sigurnosti Hrvatske od strane manjina; Maldini (2006) je kroz pregled istraživanja zaključio da je etnocentrizam u Hrvatskoj rastao od kraja 80-ih, 90-e godine i cijeli tranzicijski proces; a Radin (2014) pokazuje da većina studenata u Hrvatskoj nije etnocentrična, iako upozorava na dio studenata kod kojih su uz visoke razine etnocentrizma povezane i visoke razine agresivnosti i ksenofobije.

Politički cinizam možemo definirati kao uvjerenje o urođenim zlim namjerama političara, političkih institucija i političkog sustava (Schyns, Nuus i Dekker, 2004), tj. uvjerenje da su političari nemoralni, licemjerni i da podređuju javne interese privatnima (Eisinger, 2000). Kao uzroci ciničnog mišljenja navode se percepcija koruptivnosti političkog sustava te medijsko izvještavanje o politici. Negativne kampanje, „skandalizacija“ politike i strateško izvještavanje o ponašanju političara dovode do

tzv. *spirale cinizma*, sustavnog povećavanja cinizma i alijenacije građana iz političkog života (Capella i Jamieson, 1997; de Vreese, 2005). Osim toga, cinizam je povezan s nizom negativnih posljedica za demokraciju – smanjenom potporom demokraciji, političkim pesimizmom, većom tendencijom glasovanja za ekstremne stranke, nižom političkom participacijom i efikasnošću, itd. (npr. Bynner i Ashford, 1994; de Vreese, 2005; Dancey, 2012; iako za distinkciju različitih vrsta političkog cinizma i potencijalnih pozitivnih efekata vidi Blanuša i Bovan, 2015).

Rodne se uloge odnose na stav prema ulogama muškaraca i žena u društvu. Načelno možemo razlikovati tradicionalne i egalitarne rodne uloge. U tradicionalnim se ulogama žene brinu za djecu i domaćinstvo te najčešće ostaju kod kuće, dok muškarci privređuju i brinu se za financijsku sigurnost obitelji. Nasuprot tome, egalitarne rodne uloge ne razlikuju muškarce i žene, tj. ne postoje unaprijed definiran skup zanimanja i interesa koji bi bio „muški“ ili „ženski“ (Larsen i Long, 1988). Prisutnost različitih rodnih uloga u društvu može imati velike posljedice na pojedince, obitelji, ali i cjelokupno društvo (Galić, 2011). Primjerice, Belić i Jovanović (2014) su pokazale da su tradicionalne rodne uloge povezane s nasiljem u obitelji (isto i Finn, 1986); rodne uloge su povezane s društvenim nejednakostima i diskriminacijom (Galić, 2011); promjena u rodnim ulogama jedna je od ključnih vrijednosnih promjena unutar procesa modernizacije društva (Ingelhart i Baker, 2000). Jednako tako, Ingelhart, Norris i Welzel (2002) ističu da proces demokratizacije ne možemo smatrati gotovim dok žene nemaju jednaka prava ni status kao muškarci u društvu (dvije trećine varijance kvalitete demokracije može se objasniti razinom jednakosti spolova). Istraživanja u Hrvatskoj pokazuju da su u najvećoj mjeri kod građana prisutni egalitarni stavovi prema rodnim ulogama, ali i da dolazi i do retradicionalizacije¹ uloga (npr. Bartolac, Kamenov i Petrak, 2011; Štimac Radin, 2014; Sinovčić, Milavić, i Trut, 2016). Osim toga, u usporedbi sa starijim građanima, mladi su skloniji egalitarnijim rodnim ulogama (Galić, 2011; Kamenov, 2011). Međutim, valja imati na umu da su mladi, unatoč zalaganju za egalitarne uloge na razini stavova, na bihevioralnoj razini skloni diskriminiraju na temelju spola (Kamenov, Huić i Jugović, 2011).

Uz tradicionalne rodne uloge možemo vezati i pojam **homofobije**, tj. iracionalni strah, mržnju, predrasude i diskriminaciju prema osobama homoseksualne orijentacije (Lavor i Šuperina, 2013). Načelno, seksualne su manjine posebno osjetljive skupine, što je rezultat povijesne prisutnosti negativnih stavova prema njima, ali i dubljih strukturalnih, kulturalnih i političkih uzroka (Herek, Gillis i Cogan, 2015).

¹ Za analize promjena rodnih uloga kroz period transformacije i tranzicije u Hrvatskoj i post-komunističkim zemljama vidjeti u Brunnbauer (2000) i Silova i Magno (2004).

Iako možemo reći da je globalno došlo do poboljšanja pozicije osoba homoseksualne orijentacije, i dalje ne postoji konsenzus o negativnom pogledu na predrasude prema njima (kao što postoji, primjerice, za predrasude na temelju rase; Herek, 2007). Homoseksualne osobe se smatraju neprirodnima, abnormalnima (Herek, Gillis i Coogan, 2009), i veliki udio njih izložen je verbalnom i fizičkom nasilju te uznemiravanju (Williams i sur., 2005; Herek, 2009). U Hrvatskoj je situacija slična; iako postoje pozitivni trendovi, u javnom prostoru postoji negativan stav prema seksualnim manjinama (Lavor i Šuperina, 2013; Ljubičić, 2015). S obzirom da demokratska politička kultura uključuje tolerantne građane, važno je proučavati stupanj homofobije u društvu, pogotovo kod mladih ljudi, koji u isto vrijeme prolaze kroz proces političke socijalizacije kao i kroz proces formiranja seksualnog identiteta.

Svaki od navedenih političkih stavova ima implikacije na funkcioniranje i kvalitetu demokracije u Hrvatskoj. Posebno je važno proučavati prisutnost i determinante tih stavova kod mladih osoba koje nisu dovršile proces političke socijalizacije. Prisutnost tih stavova, kao i njihove determinante, pomoći će nam da razumijemo procese njihovog formiranja te eventualne primjene za demokratizaciju političke kulture mladih u Hrvatskoj.

2. Prisutnost (ne)demokratskih stavova

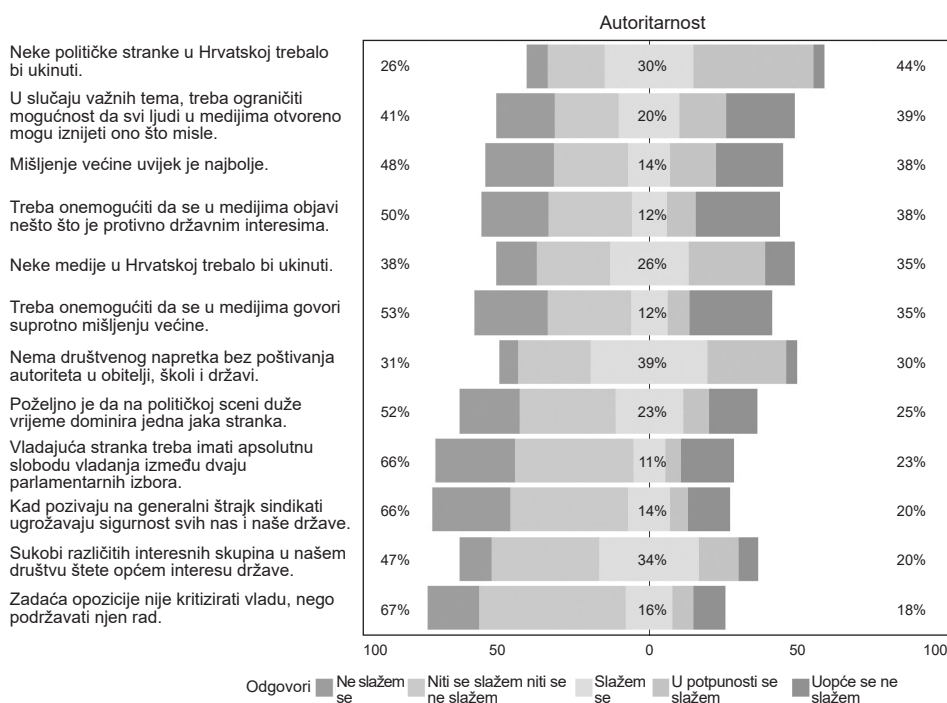
Instrumentarij istraživanja o političkoj pismenosti i stavovima maturanata u hrvatskim srednjih školama sadržavao je niz pitanja vezanih uz stavove temeljne za razumijevanje demokratske političke kulture. Stavovi su mjereni u obliku Likertove skale i uključuju 48 tvrdnji. Ispitanici su odabirom odgovora na skali slaganja od 1-uopće se ne slažem do 5-u potpunosti se slažem izražavali svoj odnos prema sadržaju pojedinih tvrdnji. Na temelju sadržaja odabrane su one tvrdnje koje skupno odgovaraju skalama nedemokratskih stavova: autoritarnost, etnocentrizam, rodne uloge, homofobija i politički cinizam.

Rezultati analize tvrdnji iz skale autoritarnosti pokazuju zabrinjavajuću prisutnost autoritarnih orijentacija jer većina maturanata (66%) smatra da je autoritet obitelji, škole i države izrazito bitan za društveni napredak. Iz rezultata je vidljiva i sklonost ograničavanju djelovanja političkih stranaka i političkog pluralizma jer se čak 70% maturanata slaže s tvrdnjom da neke političke stranke treba ukinuti. Međutim, kao što je upozorio i Bagić (2011), tvrdnje koje se odnose na ukidanje političkih stranaka, ukidanje medija, poštivanje autoriteta i sukob interesnih skupina, mogu biti i izraz političkog cinizma i reakcija na zasićenost trenutačnom političkim situacijom.

Vrlo slično rezultatima istraživanja iz 2011. koje je koristilo skoro identičan instrumentarij i uzorkovanje, faktorskom smo analizom utvrdili da su navedene čestice slabo povezane s latentnom strukturom autoritarnosti u usporedbi s ostalim tvrdnjama.

S druge strane, iako se polovina ispitanika slaže s ukidanjem nekih medija, značajan dio ispitanika je izrazio neslaganje s ograničenjem slobode govora u medijima za građane (43%) i ograničenjem djelovanja medija državnom cenzurom koji su ispitanici tvrdnjama «Treba onemogućiti da se u medijima objavi nešto što je protivno državnim interesima» (51%) i «Treba onemogućiti da se u medijima govori suprotno mišljenju većine» (53%). Zanimljivo je i da skoro polovina maturanata nema izražen stav o zadaćama političke opozicije (49%) i slobodi vladanja vladajuće stranke (40%), što ukazuje da tijekom formalnog obrazovanja veliki dio maturanata još nije formirao stavove o demokratskoj političkoj kulturi.

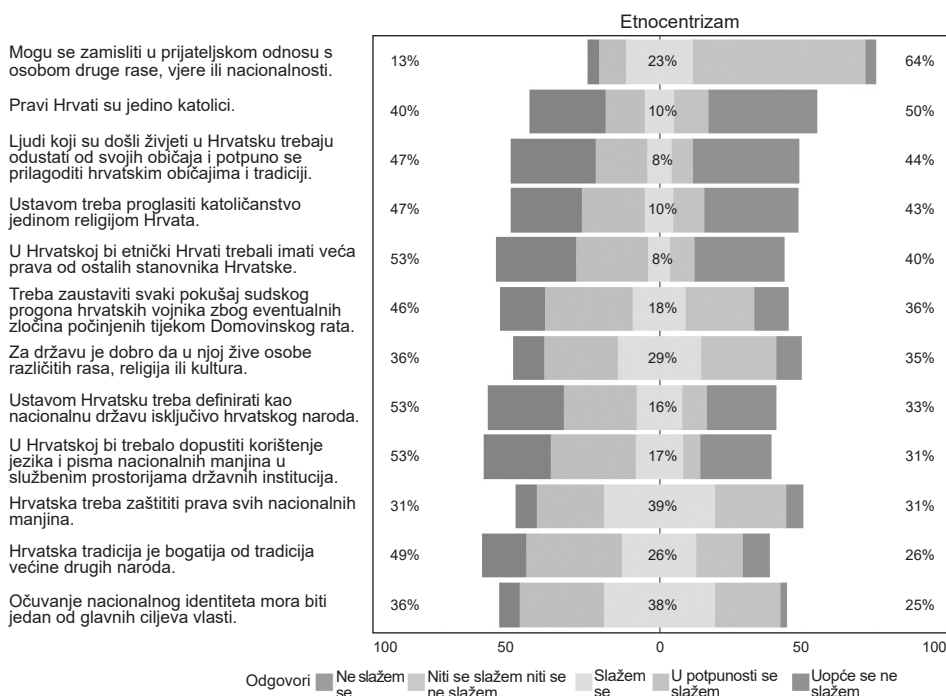
Grafikon 1. Slaganje s tvrdnjama iz skale autoritarnosti



Idući se skup pitanja tiče etnocentrizma. U skalu etnocentrizma smo uvrstili 12 čestica koje obuhvaćaju kompozit stavova prema vlastitoj naciji, ali i stavove koji

indirektno zahvaćaju tendenciju osobe da percipira svijet oko sebe isključivo kroz odnos s vlastitom grupom, poput tvrdnji koje se odnose na katoličanstvo. Rezultati ne ukazuju na dominantnost etnocentrističkih stavova. Naime odgovori većine ispitanika u skladu su s načelima demokratske političke jednakosti. Samo 8% ispitanika se ne može zamisliti u prijateljskom odnosu s osobama druge rase, vjere ili nacionalnosti i samo 13% ispitanika je izrazilo neslaganje sa zaštitom prava svih nacionalnih manjina. Ovi rezultati pokazuju značajan pomak stavova maturanata u odnosu na istraživanje 2011. godine (Bagić, 2011). Primjerice 2011. godine čak 40% maturanata smatralo je da etnički Hrvati trebaju imati veća prava od pripadnika drugih naroda, dok samo 16% maturanata dijeli taj stav u našem istraživanju, 4 godine kasnije. Kod tvrdnji koje se odnose na katolike i katoličanstvo, također je razvidno da jako mali broj maturanata ima etnocentrične stavove - samo 1/5 maturanata smatra da su pravi Hrvati jedino katolici i da Ustavom treba proglasiti katoličanstvo nacionalnom religijom.

Grafikon 2. Slaganje s tvrdnjama iz skale etnocentrizma

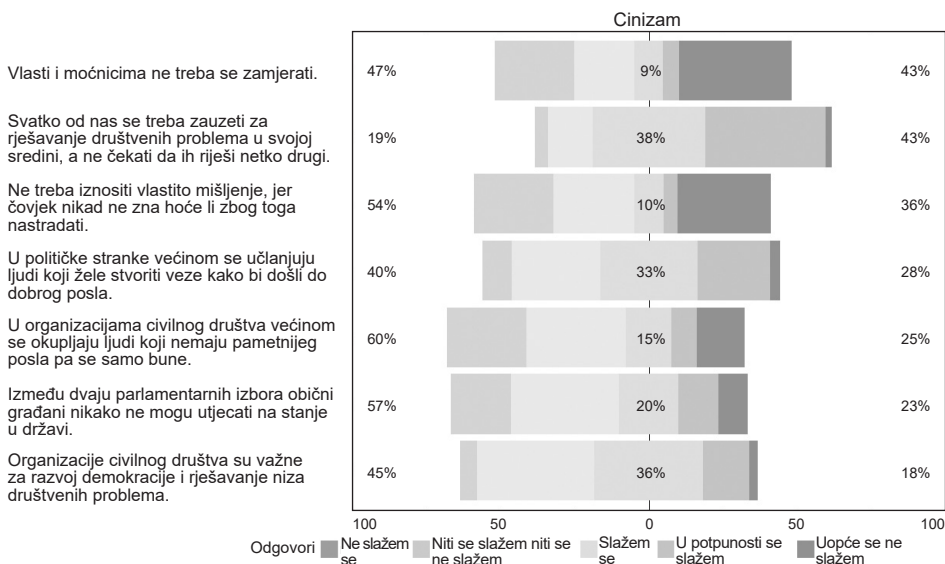


Međutim, od navedenih trendova odstupaju stavovi maturanata prema tvrdnjama koje se odnose na nacionalni identitet i pitanja ratnih zločina. Većina maturanata smatra da očuvanje nacionalnog identiteta mora biti jedan od glavnih ciljeva vlasti

i nešto manje od polovine maturanata smatra da hrvatske vojnike treba sačuvati od progona za ratne zločine. Potonji stav, o procesuiranju hrvatskih aktera u Domovinskom ratu, pokazao se kao korelat stranačkih preferencija, ali i potencijalni društveni rascjep (Bagić, 2007). Međutim, on ujedno može ukazivati i na ozbiljnije tendencije negiranja ideje pravne države i jednakosti svih pojedinaca pred zakonom (Bagić, 2011).

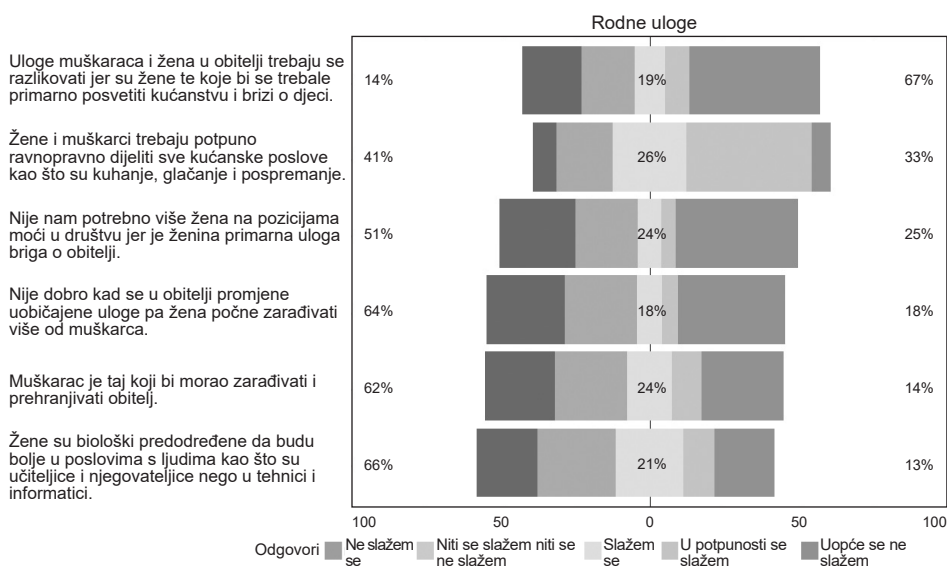
Autoritarnost i etnocentrizam predstavljaju specifičan oblik stavova koji imaju potencijal mobilizacije građana ka nedemokratskim pokretima i podršci nedemokratskih politika (npr. Kinder i Kam, 2010). Nasuprot tome, nalazi se politički cinizam koji ima potencijal za alijenaciju građana iz politike i može imati erodirajuće posljedice za demokratsku kulturu. Rezultati istraživanja ukazuju da maturanti imaju umjerene razine političkog cinizma. Primjerice, polovica ih se slaže da su organizacije civilnog društva važne za razvoj demokracije, a preko polovice ih smatra da ne treba izbjegavati zamjeranje vlasti i da valja iznositi vlastito mišljenje drugima. Ipak, valja imati na umu da više od polovice sudionika smatra da je motivacija članova u strankama isključivo instrumentalna, a trećina ih smatra da između dvaju parlamentarnih izbora obični građani nemaju utjecaja na stanje u državi. Dakle, u isto vrijeme vidimo da maturanti imaju pozitivan stav prema civilnom društvu i ulozi pojedinca nasuprot države, ali i tendenciju ka negativnom pogledu prema politici i potencijalu djelovanja građana u među-izbornom ciklusu.

Grafikon 3. Slaganje s tvrdnjama iz skale političkog cinizma



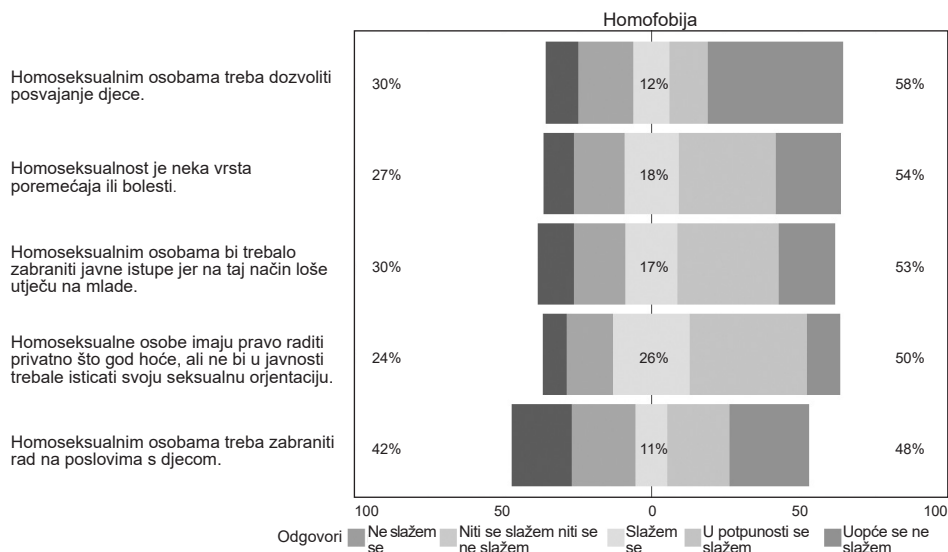
Kao što smo istaknuli u uvodu, stav prema rodnim ulogama je važan aspekt modernizacije i demokratizacije u društvu. Istraživanja u Hrvatskoj pokazuju da su mladi skloniji egalitarnijim rodnim ulogama (Galić, 2011; Kamenov, 2011). Naši rezultati ukazuju na iste zaključke. Većina se maturanata slaže s tvrdnjom da u raspodjeli kućanskih poslova ne bi trebalo biti rodni razlika. Sličan omjer slaganja i neslaganja je prisutan i kod ostalih tvrdnji. Većina ispitanika izražava neslaganje i s tvrdnjama da bi žene trebale biti kućanice koje se brinu za djecu, da ne bi smjele zarađivati više od muškarca ili biti na pozicijama moći.

Grafikon 4. Slaganje s tvrdnjama iz skale rodni uloga



Osim odnosa prema rodnim ulogama, kao oblik demokratske tolerancije možemo identificirati i stav prema seksualnim manjinama. Naši rezultati ukazuju na to da većina maturanata smatra da homoseksualne osobe ne bi u javnosti trebale isticati svoju seksualnu orijentaciju. Više od polovine maturanata smatra da je opravdano diskriminirati homoseksualne osobe tako da im se zabrane javni nastupi i skoro polovina smatra da bi osobama homoseksualne orijentacije trebalo zabraniti rad s djecom. Polovina ispitanih maturana također smatra da je homoseksualnost neka vrsta poremećaja ili bolesti, a njih čak 56% ne bi dozvolilo homoseksualnim osobama pravo na posvajanje djece. Iz rezultata je vidljivo da su homofobni stavovi jako izraženi među hrvatskim srednjoškolcima.

Grafikon 5. Slaganje s tvrdnjama iz skale homofobije



3. Odrednice (ne)demokratskih stavova

Nakon analize prisutnosti (ne)demokratskih stavova među populacijom maturanata u hrvatskim srednjim školama okrećemo se analizi čimbenika koji utječu na formiranje stavova tijekom procesa političke socijalizacije. Vrlo slično prethodnom istraživanju iz 2011., fokusirat ćemo se na analizu razlika u stavovima s obzirom na spol, vrstu srednjoškolskog programa, razinu političke pismenosti i informiranosti o društvenim događanjima, iskustvo članstva u organizacijama, i s obzirom na dva posredna indikatora socio-demografskih karakteristika obrazovane oca i majke.

Zavisne varijable, skale (ne)demokratskih stavova, konstruirane su kao prosjek stavova maturanata na odabranim česticama. Sve skale pokazuju visok stupanj unutarnje konzistentnosti i jednodimenzionalne su. Unutarnja konzistentnost skale autoritarosti mjerena Cronbachovim alpha koeficijentom iznosi 0.67, skale etnocentrizma 0.80, skale rodnih uloga 0.82, skale homofobije 0.83, a skale političkog cinizma 0.56. Napominjemo da skala političkog cinizma ima nešto slabije psihometrijske karakteristike, zbog niske razine unutarnje konzistentcije, ali smo ju odlučili ostaviti u multivarijantnoj analizi zbog važnosti političkog cinizma za demokratsku kulturu.

Prilikom konstruiranja skale autoritarnosti, etnocentrizma i cinizma, izbačene su tvrdnje s niskom razinom povezanosti s latentnom dimenzijom².

Rezultati pet regresijskih modela za svaku skalu prikazani su u Tablici 1. Sukladno prijašnjim istraživanjima, ali i glavnim premisama ovog istraživanja, vrsta srednjoškolskog programa se ističe kao najvažnija odrednica (ne)demokratskih stavova. Maturanti gimnazija pokazuju manje sklonosti autoritarnosti, etnocentrizmu, tradicionalizmu u viđenju rodni uloga i homofobiji u odnosu na ispitanike koji pohađaju strukovne škole. Razlika je nešto veća između ispitanika koji pohađaju gimnazijske programe i ispitanika koji pohađaju trogodišnje strukovne škole, nego ispitanika gimnazije u usporedbi s maturantima četverogodišnjih (i petogodišnjih) strukovnih škola. Najveća razlika s obzirom na tip programa je prisutna kod skale autoritarnosti, rodni uloga i homofobije.

Spolne su razlike posebno vidljive kod stavova o tradicionalnim ulogama muškaraca i žena i stavovima prema osobama homoseksualne orijentacije. Maturanti češće imaju tradicionalne stavove prema rodnim ulogama i neskloni su osobama homoseksualne orijentacije od maturantica.

Utjecaj razine političke pismenosti također ima očekivan smjer, maturanti koji posjeduju veću razinu pismenosti su i manje skloni (ne)demokratskim stavovima. Odnos pismenosti i (ne)demokratskih stavova najsnažniji je kod skale autoritarnosti i homofobije, što upućuje na važnost programa građanskog odgoja za razvoj demokratskog i/ili suzbijanje nedemokratskog mišljenja.

S druge strane, učestalost informiranja o društvenim događanjima značajan je prediktor samo za dio stavova. Relevantna je kod etnocentrizma, homofobije i cinizma. Značajno je da su maturanti s većom razinom informiranosti skloniji homofobnim stavovima (u slučaju etnocentrizma i cinizma vidimo isti trend), no snaga veze je značajno manja. Iako je riječ o dosta niskim povezanostima, ovaj rezultat nam zapravo pokazuje da puko izlaganje političkim informacijama nije nužno vezano uz veću razinu demokratskih stavova, a čak može imati negativni utjecaj.

² Kod autoritarnosti izbačene su tvrdnje: *Nema društvenog napretka bez poštivanja autoriteta u obitelji, školi i državi, Neke medije u Hrvatskoj trebalo bi ukinuti., Neke političke stranke u Hrvatskoj trebalo bi ukinuti., Sukobi različitih interesnih skupina u našem društvu štete općem interesu države.*, kod skale etnocentrizma: *U Hrvatskoj bi trebalo dopustiti korištenje jezika i pisma nacionalnih manjina u službenim prostorijama državnih institucija i Očuvanje nacionalnog identiteta mora biti jedan od glavnih ciljeva vlasti*, a kod skale političkog cinizma: *Između dvaju parlamentarnih izbora obični građani nikako ne mogu utjecati na stanje u državi i U političke stranke većinom se u članju ljudi koji žele stvoriti veze kako bi došli do dobrog posla.*

Stupanj religioznosti maturanata također ima značajan utjecaj na njihove (ne)demokratske stavove. Maturanti koji su manje religiozni su manje skloni ne-demokratskim stavovima, što je posebice izraženo kod skale homofobije. Načelno se religioznost veže uz veće razine autoritarnosti, etnocentrizma, homofobije i tradicionalnih rodni uloga (npr. Johnson, Brems i Alford-Keating, 1997; Čorkalo i Stanković, 2000; Šram, 2008). Međutim, novija istraživanja pokazuju da odnos religioznosti i političkih stavova nije tako jednoznačan i da treba imati na umu i medijatore, poput autoritarnosti, ali i šire društvene varijable, poput post-materijalističkih vrijednosti (Canetti-Nisim, 2004; Todosijević, Mijić i Hristić, 2015; Sinovči, Milavi i Trut, 2016).

Tablica 1. Odrednice (ne)demokratskih stavova - standardizirani regresijski koeficijenti

	Autoritarnost	Etnocentrizam	Rodne uloge	Homofobija	Cinizam
<i>Konstanta</i>	2.51 *** (0.11)	2.78 *** (0.09)	2.13 *** (0.14)	2.94 *** (0.18)	2.91 *** (0.09)
Spol	0.00 (0.02)	-0.04 [†] (0.02)	-0.37 *** (0.03)	-0.31 *** (0.04)	-0.00 (0.02)
Čet. ili pet. strukovna škola	0.17 ** (0.07)	0.20 *** (0.05)	0.10 (0.09)	0.49 *** (0.11)	0.03 (0.06)
Trogođišnja strukovna škola	0.42 *** (0.08)	0.26 *** (0.07)	0.39 *** (0.11)	0.45 *** (0.13)	0.17 * (0.07)
Skala političke pismenosti	-0.17 *** (0.03)	-0.06 ** (0.02)	-0.08 * (0.04)	-0.13 ** (0.05)	-0.01 (0.02)
Učestalost informiranja	0.04 [†] (0.02)	0.06 ** (0.02)	-0.03 (0.03)	0.12 ** (0.04)	0.04 * (0.02)
Skala članstva	0.03 (0.02)	0.02 (0.02)	0.03 (0.03)	0.04 (0.04)	0.03 (0.02)
Religioznost	-0.10 *** (0.02)	-0.11 *** (0.02)	-0.12 *** (0.03)	-0.34 *** (0.04)	-0.04 * (0.02)
Obrazovanje majke – Srednja škola	0.03 (0.07)	-0.02 (0.06)	-0.11 (0.09)	0.08 (0.12)	-0.08 (0.06)
Obrazovanje majke - Fakultet	-0.05 (0.09)	-0.02 (0.07)	-0.17 (0.11)	0.03 (0.14)	-0.12 (0.07)
Obrazovanje oca – Srednja škola	-0.01 (0.09)	0.05 (0.07)	0.09 (0.12)	-0.04 (0.14)	0.08 (0.07)
Obrazovanje oca - Fakultet	-0.07 (0.10)	0.01 (0.08)	0.12 (0.13)	-0.08 (0.16)	0.04 (0.08)
R ²	0.25	0.17	0.28	0.29	0.05
Korigiran R ²	0.23	0.16	0.27	0.28	0.03
Broj ispitanika	684	666	687	702	687

Napomena: varijable spol, vrsta srednjoškolskog program i obrazovanje roditelja su binarne varijable. Referentne grupe su: spol - muškarac, vrsta programa - gimnazijski programi, obrazovanje majke i oca - osnovna škola. Podaci su obrađeni u programu R v. 3.1.0 (2014-04-10).

*** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05, [†]p < 0.1

Zanimljivo, iskustvo članstva u organizacijama civilnog društva ili obrazovanje majke i oca nemaju utjecaj na (ne)demokratske stavove ispitanika.

Zaključno, rezultati pokazuju da vrsta srednjoškolskog programa, ali i spol, religioznost te politička pismenost, značajno doprinose (ne)demokratskim stavovima u srednjoškolskoj populaciji. Također, s obzirom na odabrane prediktore, postotak objašnjenje varijance za sve varijable (izuzevši politički cinizam) je zadovoljavajuće velik.

4. Zaključak

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati prisutnost i odrediti determinante (ne)demokratskih političkih stavova mladih u Hrvatskoj. Odabrano je nekoliko skupina političkih stavova koje imaju implikacije za demokratsku kulturu i funkcioniranje demokratskih institucija – autoritarnost, etnocentrizam, stav prema rodnim ulogama, homofobija i politički cinizam. Na temelju predstavljenih rezultata možemo reći da, načelno, mladi podržavaju demokratske vrijednosti, iako postoji nekoliko zabrinjavajućih nalaza. Što se tiče ohrabrujućih nalaza, većina maturanata ne iskazuje etnocentrične stavove, primjerice, većina ih podržava prava manjina i može sebe vidjeti u prijateljskom odnosu s pripadnicima manjina. Nadalje, visoka je razina podrške egalitarnim rodnim ulogama, primjerice, maturanti ne smatraju da žena ne bi smjela zarađivati više od muškarca niti da žene moraju biti kućanice. U okviru političkog cinizma, maturanti imaju pozitivno viđenje o ulozi i potencijalu pojedinca nasuprot države te smatraju da su civilne organizacije važan akter demokratskog razvoja. Međutim, možemo vidjeti i negativne trendove. Najprije, kod maturanata smo identificirali poprilične razine autoritarnih stavova – njih 70% smatra da bi određene političke stranke trebalo ukinuti, 66% da društvenog napretka nema bez poštivanja autoriteta, a vidljiv je i trend neprihvatanja političkog pluralizma. Nadalje, većina ih smatra da je zaštita nacionalnog identiteta ključni zadatak vlasti, a skoro polovica smatra da treba zaštititi hrvatske vojnike od progona za ratne zločine. Taj rezultat se čini posebno problematičan jer dovodi u pitanje princip pravne države, što je temelj demokratskog poretka³. Osim toga, skoro 60% sudionika smatra da se građani učlanjuju u stranke isključivo radi vlastite koristi. Posljednji nalaz, i ujedno najproblematičniji, ukazuje na visoke razine homofobije kod mladih. Više od polovice maturanata smatra da je homoseksualnost vrsta poremećaja, da homoseksualnim osobama treba zabraniti javne istupe i rad s djecom, te da bi se homoseksualne osobe trebale kloniti javnosti. U odnosu na prošli val ovog istraživanja (Bagić,

³ Za slične nalaze na uzoru opće populacije vidjeti u sažetku rezultata *Documente* - <http://nenasilje.org/publikacije/ssp07/doc/06-istrazivanje.pdf>

2011), čini se da kod maturanata vlada podjednaka prisutnost (ne)demokratskih stavova. S obzirom da je zaključivanje o razlozima za to van okvira ovog rada, ne možemo točno reći zašto nismo detektirali promjenu nabolje. Unatoč tome, očito je potrebno dodatno raditi na procesima političkog i građanskog odgoja kako bi kod mladih bio što manji udio nedemokratskih stavova.

Razmatrajući determinante proučavanih stavova, možemo uočiti da je vrsta škole najjači prediktor demokratskih stavova. Maturanti gimnazija iskazuju nižu autoritarnost, etnocentrizam, homofobiju i egalitarniji stav prema rodnim ulogama od učenika strukovnih škola. Zanimljivo, ta razlika je manja između učenika gimnazije i četverogodišnjih, odnosno, petogodišnjih strukovnih škola, nego između učenika gimnazije i trogodišnjih škola. Dakle, ne samo da gimnazijski školski program doprinosi demokratskoj kulturi, već se čini da je i važan broj godina strukovnog programa. Također je važno istaknuti kako je ovaj rezultat dobiven i u prošlom valu, ali je u ovom istraživanju dobiven veći spektar značajnih razlika između četverogodišnjih/petogodišnjih strukovnih škola i gimnazija. Čini se da je došlo do produbljenja tog jaza. Nadalje, dobivene su očekivane spolne razlike za stav prema rodnim ulogama i homofobiji – maturantice na obje ljestvice imaju demokratskije stavove. Međutim, za razliku od prošlog vala, spol nije značajni prediktor niti za autoritarnost niti za etnocentrizam. Gledajući različite oblike političke participacije, rezultati pokazuju da članstvo u nevladinim organizacijama nema efekta na političke stavove maturanata. S druge strane, učestalost informiranja povezana je s manje demokratskim stavovima (iako je povezanost poprilično niska). U suprotnosti s prošlim valom, iskustvo u političkom participiranju informiranja nema efekta na političke stavove maturanata, tj. ne možemo govoriti o prelijevanju iskustva s demokratskim procesima na demokratske stavove (uz oprez oko uzročno-posljedičnih veza). Osim toga, čini se da iskustvo s političkim informiranjem samo po sebi ili nema efekta ili ima negativni efekt na prisutnost demokratskih stavova mladih. Ovaj rezultat barem djelomično potvrđuje potrebu za razvijanjem medijske pismenosti kod mladih kao novijeg oblika građanskih kompetencija (Mihailidis i Thevenin, 2013). Važan rezultat jest povezanost između razine političke pismenosti i demokratskih političkih stavova. Drugim riječima, čini se da su znanje političkih pojmova i informiranost o političkim događajima i akterima povezani s nižom autoritarnosti, etnocentrizmom, homofobijom i egalitarnijim stavovima prema rodnim ulogama. Uz ogradu oko zaključivanja o uzročno-posljedičnim vezama, ovaj nalaz ukazuje na potrebu da programi građanskog odgoja imaju jaku komponentu političkog obrazovanja. Posljednje, valja istaknuti da je u ovom istraživanju u obzir uzet ograničen skup prediktora, što je vidljivo i u tome da 70-ak posto varijance političkih stavova nismo uspjeli objasniti. Buduća istraživanja trebala bi proširiti listu prediktora, primjerice, na socioekonomski status ili političku orijentaciju obitelji.

Literatura

- Almond, G. A., i Verba, S. (1989). *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park: Sage Publications.
- Altemeyer, B. (1998). The other „authoritarian personality.“ *Advances in experimental social psychology*, 30, 47-92.
- Bagić, D. (2007). Društveni rascjepi i stranačke preferencije na izborima za Hrvatski sabor 2003. godine. *Politička misao*, 44 (4), 93-115.
- Bagić, D. (2011). Politički stavovi maturanata i njihove determinante: Odgaja li škola dobre građane? *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškola*. Zagreb: Gong.
- Banks, M. H., i Roker, D. (1994). The political socialization of youth: exploring the influence of school experience. *Journal of Adolescence*, 17, 3-15.
- Bartolac, A., Kamenov, Ž., i Petrak, O. (2011). Rodne razlike u obiteljskim ulogama, zadovoljstvu i doživljaju pravednosti s obzirom na tradicionalnost stava. *Revija za socijalnu politiku*, 18 (2), 175-194.
- Belić, M., i Jovanović, D. (2015). Povezanost između tradicionalne uloge žene i fizičkog nasilja u porodici. *Nauka i suvremeni univerzitet*, 4, 77-86
- Bizmuic, B., i Duckitt, J. (2012). What Is and Is Not Ethnocentrism? A Conceptual Analysis and Political Implications. *Political Psychology*, 33 (6), 887-909.
- Blanuša, N. (2007). Euroskepticizam: razine istraživanja i oblici iskazivanja. *Analiza Hrvatskog politološkog društva: časopis za politologiju*, 3 (1), 325-346.
- Blanuša, N. (2011). Euroskepticizam u Hrvatskoj. U: I. Šiber (Ur.), *Hrvatska i Europa. Strahovi i nade*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti. 11-46.
- Blanuša, N., i Bovan, K. (2015). Political Cynicism and Kynicism of Croatian Citizens. Profiles of Political Thinking and Behavior. *European Quarterly of Political Attitudes and Mentalities EQPAM*, 4 (3), 1-29.
- Brunnbauer, U. (2000). From equality without democracy to democracy without equality? Women and transition in south-east Europe. *South-East Europe Review*, 3, 151-168.
- Canetti-Nisim, D. (2004). The Effect of Religiosity on Endorsment of Democratic Values: The Mediating Influence of Authoritarianism. *Political Behavior*, 26 (4), 377-398.
- Cappella, J.N. i Jamieson, K.H. (1997). *The spiral of cynicism, The press and the public good*. New York: Oxford University Press.
- Čorkalo, D., i Stanković, N. (2000). Autoritarnost i percepcija ostvarene demokracije u Hrvatskoj: Analiza odnosa na uzorku studenata. *Društvena istraživanja*, 9 (1), 67-81.
- Čorkalo, D., Kamenov, Ž., i Tadinac-Babić, M. (2001). Autoritarnost, stav prema stanju demokracije i percepcija razvojnih ciljeva Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 10 (6), 115-117.
- Dalton, R. J., i Welzel, C. (2014). Political Culture and Value Change. U: R. J. Dalton i C. Welzel (Ur.), *The Civic Culture Transformed. From Allegiant to Assertive Citizens*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-18.
- Dancey, L., (2012). The Consequences of Political Cynicism: How Cynicism Shapes Citizens' Reactions to Political Scandals. *Political Behaviour*, 34, 411-423.

- De Vreese, C. H. (2005). The Spiral of Cynicism Reconsidered. *European Journal of Communication*, 20 (3), 283-301.
- De Vries, R. (2003). Self, in-group, and out-group evaluation: bond or breach? *European Journal of Social Psychology*, 33, 609-621.
- Eisinger, R. M. (2000). Questioning cynicism. *Society*, 37, 55-60.
- Finn, J. (1986). The Relationship Between Sex Role Attitudes and Attitude Supporting Marital Violence. *Sex Roles*, 14 (5/6), 235-244.
- Franc, R., Šakić, V., Ivičić, I. (2002). Vrednote i vrijednosne orijentacije adolescenata: Hijerarhija i povezanost sa stavovima i ponašanjima. *Društvena istraživanja*, 11 (2-3), 215-238.
- Galić, B. (2011). Društvena uvjetovanost rodne diskriminacije. U: Ž. Kamenov i B. Galić (Ur.), *Rodna ravnopravnost i diskriminacija u Hrvatskoj. Istraživanje „Percepcija, iskustva i stavovi o rodnoj diskriminaciji u Republici Hrvatskoj“*. Zagreb: Vlada RH, Ured za ravnopravnost spolova. 9-27.
- Gibson, J. L., Duch, R. M., i Tedin, K. L. (1992). Democratic Values and the Transformation of the Soviet Union. *The Journal of Politics*, 54 (2), 329-371.
- Herek, G. M. (2007). Confronting sexual stigma and prejudice: Theory and practice. *Journal of Social Issues*, 63 (4), 905-925.
- Herek, G. M. (2009). Hate Crimes and Stigma-Related Experiences Among Sexual Minority Adults in the United States. Prevalence Estimates From a National Probability Sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 24 (1), 54-74.
- Herek, G. M., Gillis, J. R., i Cogan, J. C. (2015). Internalized stigma among sexual minority adults: Insights from a social psychological perspective. *Stigma and Health*, 1, 18-34.
- Ilišin, V. (2011a). Vrijednosti mladih u Hrvatskoj. *Politička misao*, 48 (3), 82-122.
- Ilišin, V. (2011b). Očekivanja mladih od pridruživanja Hrvatske Europskoj uniji. *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*. Zagreb: Gong.
- Ilišin, V. (2014a). *Sociološki portret hrvatskih studenata*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Ilišin, V. (2014b). Studenti i politika: Pragmatizam bez iluzija. U: V. Ilišin (Ur.), *Sociološki portret hrvatskih studenata*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. 221-290.
- Ilišin, V., Gvozdanović, A., i Potočnik, D. (2015). *Demokratski potencijali mladih u Hrvatskoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo.
- Ingelhart, R., i Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65 (1), 19-51.
- Ingelhart, R., Norris, P., i Welzel, C. (2002). Gender equality and democracy. *Comparative Sociology*, 1 (3), 321-345.
- Johnson, M. E., Brem, C., i Alford-Keating, P. (1997). Personality Correlates of Homophobia. *Journal of Homosexuality*, 34 (1), 57-69.
- Kamenov, Ž. (2011). Stavovi, predrasude i uvjerenja o uzrocima rodne diskriminacije. U: Ž. Kamenov i B. Galić (Ur.), *Rodna ravnopravnost i diskriminacija u Hrvatskoj. Istraživanje „Percepcija, iskustva i stavovi o rodnoj diskriminaciji u Republici Hrvatskoj“*. Zagreb: Vlada RH, Ured za ravnopravnost spolova. 92-111.

- Kamenov, Ž., Huić, A., i Jugović, I. (2011). Uloga iskustva rodno neravnopravnog tretmana u obitelji u percepciji, stavovima i sklonosti rodnoj diskriminaciji. *Revija za socijalnu politiku*, 18 (2), 195-215.
- Kinder, D. R., i Kam, C. D. (2010). *US against THEM. Ethnocentric Foundations of American Opinion*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Larsen, K. S., i Long, E. (1988). Attitudes Toward Sex-Roles: Traditional or Egalitarian? *Sex Roles*, 19 (1/2), 1-12.
- Lavor, D. P., i Šuperina, M. (2013). LGBTIQ osobe – izazov struke i društvene tolerancije. *Policija i sigurnost*, 22 (1), 159-177.
- Ljubičić, V. (2015). Iskustva Pravobraniteljice za ravnopravnost spolova u suzbijanju homofobije. *Kriminologija i socijalna integracija*, 23 (2), 253-281.
- Lubbers, M., i Scheepers, P. (2005). Political versus Instrumental Euroscepticism. Mapping Scepticism in European Countries and Regions. *European Union Politics*, 6 (2), 223-242.
- Maldini, P. (2006). Demokratizacija i vrijednosne orijentacije u hrvatskom društvu. *Analiti Hrvatskog politološkog društva: časopis za politologiju*, 2 (1), 81-103.
- Mihailidis, P., i Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 57 (11), 1611-1622.
- Milas, G., i Rihtar, S. (1998). Struktura društvenih stavova u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 6 (38), 885-905.
- Radin, F. (2014). Odnos studenata prema etnicitetu. U: V. Ilišin (Ur.), *Sociološki portret hrvatskih studenata*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. 199-220.
- Schyns, P., Nuus, M., i Dekker, H. (2004). A Conceptual and Empirical Evaluation of Political Cynicism. Izlaganje na skupu *Politcologenetmaal*, Antwert, Belgija, 27.-28.05.2004.
- Silova, I., i Mango, C. (2004). Gender Equity Unmasked: Democracy, Gender, and Education in Central/Southeastern Europe and in the Former Soviet Union. *Comparative Education Review*, 48 (4), 417-442.
- Sinović, P., Milavić, B., i Trut, V. (2016). Odnos religioznosti, stavova o nacionalizmu i o rodnim ulogama s postmaterijalističkim vrijednostima splitskih srednjoškolaca. *Revija za sociologiju*, 46 (1), 5-31.
- Šalaj, B. (2011). Politička pismenost mladih u Hrvatskoj: Teorija i istraživanje. *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*. Zagreb: Gong.
- Šiber, I. (1998a). Autoritarna ličnost, politički svjetonazor i stranačka preferencija. *Politička misao*, 35 (4), 193-209.
- Šiber, I. (1998b). *Osnove političke psihologije*. Zagreb: Politička kultura.
- Šiber, I. (2007). *Političko ponašanje. Istraživanja hrvatskog društva*. Zagreb: Politička kultura.
- Šram, Z. (2008). Etnocentrizam, autoritarne tendencije i religioznost: relacije na uzorku zagrebačkih studenata. *Migracijske i etničke teme*, 24 (1-2), 49-66.
- Šram, Z. (2010). Etnocentrizam, percepcija prijetnje i hrvatski nacionalni identitet. *Migracijske i etničke teme*, 26 (2), 113-142.
- Štimac Radin, H. (2014). Studentska populacija o ravnopravnosti spolova i političkoj participaciji žena. U: V. Ilišin (Ur.), *Sociološki portret hrvatskih studenata*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. 321-342.

- Štulhofer, A. (2007). Euroskepticizam u Hrvatskoj: s onu stranu racionalnosti? U: K. Ott (Ur.), *Pridruživanje Hrvatske Europskoj uniji 4: Izazovi sudjelovanja*. Zagreb: Institut za javne financije. 135-154.
- Taggart, P. i Szczerbiak, A. (2002). Crossing Europe: Patterns of Contemporary Party-Based Euroscepticism in EU Member States and the Candidate States of Central and Eastern Europe. Izlaganja ne skupu *European Consortium for Political Research Joint Workshops, Turin, 21.-27.2002.*
- Todosijević, B., Mijić, E., i Hristić, Lj. (2015). Postmaterialism, religiosity and ethnocentrism: Interactive effects on political preferences. *Psihologija*, 48 (3), 233-249.
- van Ijzendoorn, M. H. (1989). Moral Judgment, Authoritarianism, and Ethnocentrism. *The Journal of Social Psychology*, 129 (1), 37-45.
- Vujčić, V. (1998). Dimenzije političke kulture. *Politička misao*, 35 (1), 119-137.
- Vujčić, V. (2006). Razumijevanje demokracije kod mladih u Hrvatskoj. *Analiza Hrvatskog politološkog društva: časopis za politologiju*, 2 (1), 57-80.
- Wesels, B. (2007). Discontent and European Identity: Three Types of Euroscepticism. *Acta Politica*, 42, 287-306.
- Williams, T., Connolly, J., Pepler, D., i Craig, W. (2005). Peer Victimization, Social Support, and Psychosocial Adjustment of Sexual Minority Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (5), 471-482.



SOCIJALNA I POLITIČKA PARTICIPACIJA MATURANATA

1. Uvod

Istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola obuhvaća više segmenata – od političkih znanja i informiranosti preko vrijednosti i stavova do participacije. U ovom se dijelu studije, nakon uvida u politička znanja, stavove i vrijednosti učenika, akcent stavlja na različite pokazatelje njihove participacije. Pritom se maturante promatra kao integralan dio mlade generacije što znači da s drugim podskupinama mladih dijele niz zajedničkih obilježja.

Jedno od tih generacijskih obilježja jest slabija politička participacija mladih u institucionalnoj ili tradicionalnoj politici u usporedbi sa starijima, s tim da je posljednjih desetljeća registrirano i opadanje političke participacije svih građana. Indikatori silaznog trenda političke participacije građana – uključujući i mladih – u suvremenim demokratskim društvima ponajprije su stalno smanjivanje njihova izlaska na izbore i učlanjivanja u političke stranke, dok je za mlade još karakteristična manja zainteresiranost za politiku, niže razine političkog znanja, rjeđa stranačka identifikacija te, u većini slučajeva, manje povjerenje u političke institucije i aktere (Forbrig, 2005; Ilišin, 2005; Quintelier, 2007; Kestilä-Kekkonen, 2009; Rossi, 2009; Farthing, 2010; Riley i dr., 2010; Marzana i dr., 2012; Persson, 2012; Sloam, 2013).

Tendencija distanciranosti mladih od formalne politike objašnjava se utjecajima životnog ciklusa, specifičnih generacijskih iskustava i određenih sociopovijesnih (epohalnih) događaja (Braungart & Braungart, 1989; De Graaf, 1999; Ilišin, 1999; Kimberlee, 2002; Norris, 2003; Fahmy, 2006). Konkretno, kada se međugeneracijske razlike promatraju iz rakursa teorije životnih ciklusa niža participacija mladih u institucionalnoj politici produkt je životnog iskustva oblikovanog promjenama individualnih okolnosti. Kako se te okolnosti mijenjaju, mijenja se i političko ponašanje pojedinaca na način da raste zainteresiranost za politiku, kao i spremnost na bar neke oblike političkog angažmana. Pritom oni pojedinci koji su bili politički aktivni u mlađoj životnoj dobi u pravilu nastavljaju s angažmanom u istim ili drugim organizacijama, a pridružuju im se i neki od vršnjaka koji ranije nisu bili politički angažirani. Ukratko se može reći da je efekt životnog ciklusa trajan i istosmjern jer počiva na uvijek prisutnim nejednakostima u životnom iskustvu mladih i starijih,

a paralelno s porastom godina života intenzivira se i proces integracije pojedinaca u određeno društvo. U tom je kontekstu uočljiva pravilnost da političko učenje obilježava mladenačku dob, dok je politička participacija najintenzivnija u srednjoj i starijoj životnoj dobi (Hague i dr., 2001). Utjecaj generacijske pripadnosti proizlazi iz specifičnih problema i interesa određene dobne kohorte te promijenjenih okolnosti socijalizacije svakog pojedinog naraštaja mladih. Tako se pojedine generacije prepoznaju po specifičnim vrijednostima i obrascima ponašanja što se tijekom života učvršćuje. Na taj način uspostavlja se posebnost određenog naraštaja spram prethodnih i budućih generacija, pri čemu trajnost nekih usvojenih vrijednosti i obrazaca ponašanja može dijelom biti transformirana pod utjecajem životnog ciklusa i epohalnih zbivanja. Na koncu, sociopovijesne okolnosti potencijalno mogu utjecati na sve dobne kohorte, a imaju tendenciju niveliranja eventualnih međugeneracijskih razlika budući da svi pripadnici određenog društva u određenom vremenu prolaze kroz neka slična iskustva.

Participacija suvremene omladine u formalnoj politici nije niža samo u usporedbi sa starijima nego i u usporedbi s generacijama mladih unazad nekoliko desetljeća. Razlozi takvoga odnosa mladih prema institucionalnoj politici prepoznaju se u velikim društvenim transformacijama unutar kojih se zbivaju i promjene u političkoj sferi te promjenama u procesu (političke) socijalizacije novih generacija mladih, kao i u funkcioniranju političkih institucija i aktera, osobito u pogledu njihove odgovornosti za interese i potrebe mladih. Razumijevanje deficitarnog angažmana mladih u institucionalnoj politici nije moguće bez analitičkog uvida u tzv. novu političnost mladih, odnosno tipove društvenog angažmana koji funkcioniraju kao svojevrsni supstitut ili kompenzacija za tradicionalni politički angažman (Norris, 2003; Marsh i dr., 2007; Sloam, 2012). Pokazalo se, naime, da mladi preferiraju izvaninstitucionalne političke aktivnosti (kao što su demonstracije, bojkoti i potpisivanje peticija) te aktivnosti u organizacijama civilnog društva koje su zaokupljene rješavanjem konkretnih partikularnih ali nerijetko i globalnih društvenih problema, a često su aktivni i u volonterskom i humanitarnom radu (Kahne, Sporte, 2008; Quénart, 2008; Youniss, Levine, 2009; Flanagan, Levine, 2010). Osim toga, suvremena mladež je dominantno usredotočena na sadašnjost, s ciljem da se što prije ostvare neposredni rezultati, a što je povezano s njihovim iskustvom odrastanja u suvremenim, izrazito dinamičnim društvenim okolnostima i potrebom za samorealizacijom (Harris i dr., 2010; Benedicto, 2013). Društveni (građanski) angažman s političkim konotacijama, koji je u razvijenim demokracijama prisutan gotovo pola stoljeća, u novije je doba – osobito među mladima – dopunjen aktivnostima na društvenim mrežama, blogovima i portalima što se dijelom tretira kao široko dostupna i interaktivna platforma za proširenje političkog angažmana mladih (Benet, 2008; Quintelier, Vissers, 2008; Benedicto, 2013).

U kontekstu ove rasprave važno je istaknuti da se u alternativnim oblicima angažmana smanjuju dobne i rodne razlike – inače, uvelike prisutne u institucionalnoj političkoj participaciji – no da izražajnije postaju obrazovne i socioekonomski uvjetovane nejednakosti (Marien i dr, 2010; Sloam, 2013; Henn, Foard, 2014). To faktički znači da je širenje novih oblika političkog angažmana ograničenog dosega u razvoju demokracije u suvremenim društvima: ono pridonosi aktiviranju nekih skupina koje su u formalnoj politici većinom marginalizirane (npr. mladi i žene), no iz tih se skupina natprosječno regrutiraju participanti viših stupnjeva obrazovanja i višeg socijalnog porijekla (što faktički slijedi istovjetne trendove u klasičnoj politici). U recentnom razdoblju, obilježenom rastućim socijalnim nejednakostima, može se očekivati kako će uočeni trend jačati i učvršćivati se, čime će veliki broj mladih i nadalje ostati isključen iz bilo kojeg oblika političkog angažmana. Uz perpetuiranje starih socijalnih nejednakosti i u novim oblicima političnosti mladih upozorava se da ti oblici mogu biti korišteni kao prostor za potencijalno nedemokratsku participaciju, kao što su pokreti inspirirani ksenofobijom, antiimigrantskim raspoloženjem i slično (Barber, 2008). Međutim, ono što je, bar za sada nesporno, jest saznanje kako alternativni oblici političkog angažmana ne mogu u cijelosti kompenzirati opadanje klasičnih formi političkog djelovanja nužnih za opstanak i razvoj reprezentativne demokracije (Norris, 2003; Benet, 2008; Dalton, 2011; Sloam, 2012, 2013).

Već je spomenuto da uključenost mladih u nove oblike političkog angažmana predstavlja svojevrsnu alternativu za angažman u konvencionalnoj politici, a ovdje treba dodati kako se nove forme omladinskog političkog angažmana istodobno mogu promatrati kao prijelazna etapa ka većoj institucionalnoj političkoj participaciji. Drugim riječima, aktivnost u raznim građanskim inicijativama i udrugama za dio mladih funkcionira kao poligon za stjecanje znanja i vještina potrebnih za kompetentnu participaciju u tradicionalnim političkim institucijama i procesima. Štoviše, istraživački rezultati pokazuju kako participacija u nekim inicijativama i organizacijama civilnog društva povećava zainteresiranost mladih za tradicionalnu politiku te vjerojatnost za kasniji politički angažman u njoj. U isto vrijeme na participaciju mladih i u novim i u tradicionalnim oblicima političkog djelovanja utječe još niz faktora: prije svega, to je obrazovanje, a osobito ono građansko, socijalizacija u obiteljima u kojima su roditelji obrazovani i politički aktivniji, te socioekonomska razvijenost i demokratska tradicija društva u kojemu žive (Esser, De Vreese, 2007; Cross, Young, 2008; Quintelier, 2008; Lopes i dr., 2009; Flanagan, Levine, 2010; Saha, Print, 2010; Persson, 2012; Henn, Foard, 2014). Završavajući raspravu o institucionalnim i alternativnim oblicima političkog angažmana može se konstatirati da se najadekvatnijim čine pristupi koji polaze od pretpostavke o pluralizaciji oblika političke participacije suvremene generacije mladih. To znači da mladi preispituju i kombiniraju tradicionalne i nove oblike političkog angažmana na kompleksnije

načine i koristeći sva dostupna sredstva (Barber, 2008; Hustinx i dr., 2012; Benedicto, 2013).

Odnos mladih prema politici u tzv. novim demokracijama, odnosno tranzicijskim društvima, u osnovi se ne razlikuje od onog u etabliranim demokracijama. No, potreba za omladinskim angažmanom u bivšim socijalističkim zemljama je veća ako se ima na umu da oni žive u društvu s razmjerno kratkim demokratskim iskustvom i da je za demokratsku konsolidaciju nužna adekvatna participacija svih građana. Politički angažman mladih u Hrvatskoj sličan je omladinskom angažmanu u drugim postsocijalističkim zemljama, a kojeg karakterizira niža participacija u formalnoj politici u odnosu na generaciju mladih u socijalističkom razdoblju, kao i manja uključenost u nekonvencionalne oblike političkog djelovanja u usporedbi s vršnjacima u razvijenim demokratskim društvima (Ilišin, 2005). U Hrvatskoj su također ustanovljene i razlike na međugeneracijskom planu: mladi manje od starijih iskazuju interes za politiku i spremnost na izlazak na izbore, njihova je stranačka vezanost primjetno niža, rjeđe su članovi političkih stranaka i znatno su manje zastupljeni u tijelima vlasti na svim razinama (Ilišin, 2005, 2006, 2007; Gvozdanović, 2015).

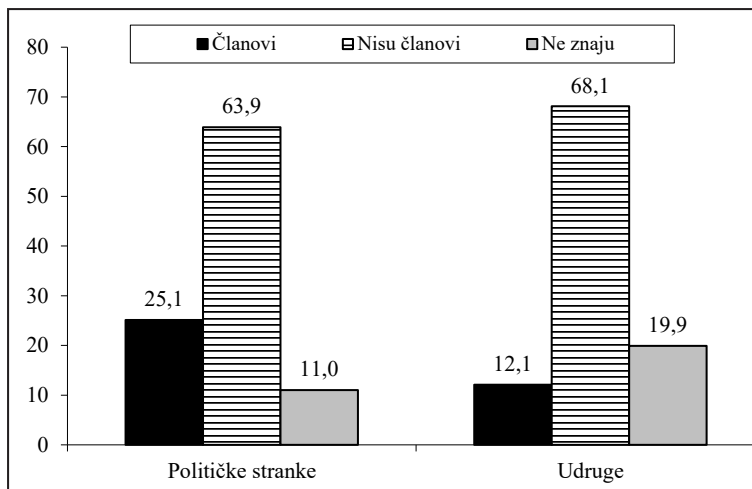
Politička participacija maturanata srednjih škola u ovom je istraživanju fragmentarno ispitana, no prikupljeni podaci omogućuju osnovni uvid u taj segment političke pismenosti. Tako se, s jedne strane, analizira šire shvaćen interes za politiku promatran preko načina informiranja o društvenim događajima te učlanjenosti ukućana u političke stranke i organizacije civilnog društva. S druge strane, ispitano je osobno sudjelovanje učenika u različitim građanskim i političkim aktivnostima te učlanjenost u različite organizacije zajedno s motivacijom za odabrano članstvo. Kao što je uvodno rečeno, srednjoškolci se promatraju kao sastavni dio mladih, a dosadašnja su istraživanja pokazala da ih karakterizira niža razina psihosocijalne zrelosti te općenito slabije razumijevanje demokracije i manja uključenost u društvene i političke procese i institucije u usporedbi s drugim relevantnim podskupinama mladih kao što su studenti, nezaposleni i zaposleni (Ilišin, 2005, 2015; Ilišin i dr., 2013; Ilišin, Spajić-Vrkaš, 2015). Dobro je poznato da su mladi heterogena populacijska skupina i da su međusobno raslojeni sukladno raslojenosti društva čiji su integralni dio. Otuđa slijedi kako ni naznačene podskupine mladih nisu potpuno homogene. U skladu s tim, uz distribuciju odgovora ispitanika, primjenom hi-kvadrat testa analiziraju se i eventualne razlike između učenika završnih razreda srednjih škola s obzirom na njihov spol, stupanj obrazovanja oca, tip obrazovnog programa, prosječan školski uspjeh i regionalnu pripadnost. U analizi koja slijedi prikazuju se i interpretiraju samo one razlike koje su statistički značajne na razini $p = .005$ i manje.

2. Neke pretpostavke za socijalnu i političku participaciju učenika

Na značajke socijalne i političke participacije pojedinaca može ukazivati niz okolnosti i obrazaca ponašanja. U ovom se istraživanju referiramo samo na obiteljske okolnosti – konkretno, na učlanjenost nekog od ukućana u političku stranku i/ili organizaciju civilnog društva – i izvore informiranja o društvenim događajima.

Pretpostavka je da su mladi, posebice dok su u formativnom razdoblju, kao što je to slučaj sa srednjoškolcima, u većoj mjeri izloženi utjecaju političkih stavova roditelja. Ta izloženost ne mora biti izravna, odnosno rezultat rasprava sa starijim članovima obitelji, i vjerojatnije je da mladi te stavove ponajviše usvajaju kao pasivni promatrači. Na to ukazuju, primjerice, podaci iz istraživanja provedenog 2012. godine (Ilišin i dr., 2013: 112) koji pokazuju da svaki drugi ispitanik mlađi od 18 godina nikada s roditeljima ne komunicira o društvenim i političkim događajima, dok ih po dvije petine izjavljuje ili da se u političkim stavovima slaže s roditeljima ili da ne mogu procijeniti stupanj (ne)slaganja, a s dobi raste i broj onih koji deklariraju političko neslaganje s roditeljima. U ovom istraživanju maturanata raspoložemo s podacima koji govore o elementarnoj informiranosti učenika o političkim stavovima ukućana, tj. odgovorima na pitanja je li netko od ukućana član neke političke stranke ili udruge (grafikon 1).

Grafikon 1: Članstvo ukućana u političkim strankama i udrugama (%)



Podaci su unekoliko iznenađujući, jer govore o dvostruko većoj učlanjenosti ukućana u političke stranke nego u udruge¹. Moguće je pretpostaviti da znatan broj učenika naprosto ne zna koje se sve organizacije tretiraju kao udruge, ali očito je i da je informiranost o političkom opredjeljenju ukućana veća. Međutim, činjenica da čak četvrtina učenika izjavljuje da je bar jedan njihov ukućanin član neke političke stranke izaziva bar tri pitanja: ili su ispitanici (ne)namjerno procijenili političku participaciju svojih bližnjih², ili se privlačnost političkih stranaka drastično povećala, ili je dio ispitanika stranačko simpatizerstvo krivo protumačio kao stranačko članstvo. U svakom slučaju, može se reći da najmanje dvije trećine anketiranih srednjoškolaca odrasta u obiteljima nesklonim građanskom i političkom aktivizmu, kao i da dio njih živi u obiteljskom okruženju koje potencijalno može znatno pridonositi njihovoj političkoj socijalizaciji.

Usporedba članstva ukućana u promatranim organizacijama s obilježjima maturanata pokazala je da u tom pogledu gotovo da i nema odstupanja jer su ustanovljene tek dvije statistički značajne razlike. Tako maturanti koji postižu bilo odličan bilo dobar školski uspjeh češće izjavljuju da je netko od njihovih ukućana član političke stranke. Osim toga, među maturantima s dobrim uspjehom natprosječan je i broj onih koji o članstvu ukućana nemaju spoznaja ($\chi^2 = 15,06$; $p = .005$). Istodobno, maturanti gimnazija više od ostalih tvrde da je netko iz njihove obitelji član neke udruge, dok maturanti trogodišnjih strukovnih škola natprosječno to ne znaju ($\chi^2 = 16,83$; $p = .002$). Iz ovih se pokazatelja može zaključiti tek to da su maturanti četverogodišnjih škola i oni boljeg školskog uspjeha nešto informiraniji o građanskoj i političkoj participaciji svojih ukućana.

Prethodni podaci u ovom istraživanju političke pismenosti pokazali su da je informiranost maturanata o elementarnim činjenicama iz hrvatskog političkog života vrlo slaba. To je razlog više da se analizira način informiranja o društvenim događajima, a dobiveni podaci sugeriraju da je to informiranje prilično manjkavo (tablica 1).

¹ U Hrvatskoj je početkom prosinca 2015. godine bilo registrirano 153 političkih stranaka i 53.160 organizacija civilnog društva. To može upućivati na izraženu potrebu respektabilnog broja građana za civilnim i političkim angažmanom, a svakako sugerira da se ne bi trebali žaliti na sužen izbor političkih opcija.

² Sudeći po podacima jednog drugog recentnog istraživanja (Gvozdanović, 2015) koji govore o cca 13% članova političkih stranaka među građanima Hrvatske, moglo bi se konstatirati da su ispitanici srednjoškolci precijenili učlanjenost svojih ukućana u političke stranke. Ako je to točno, moglo bi se dalje pretpostaviti da, unatoč raširenoj javnoj odbojnosti spram političkih stranaka i istraživačkim pokazateljima o minimalnom povjerenju u stranke (Ilišin, 2005, 2015; Gvozdanović, 2015), maturanti drže da uključenost ukućana u političku stranku ostavlja bolji dojam o građanskom i političkom aktivizmu obitelji nego aktivnost u udrugama.

Tablica 1: Rang-ljestvica načina informiranja maturanata o društvenim događajima

Izvori informiranja	a.s.	Učestalost (%)	
		Svaki dan	Nikada
1. Društvene mreže	4.32	65,6	4,7
2. Razgovori s vršnjacima	4.04	47,3	5,1
3. Vijesti na internetskim portalima	3.94	43,1	6,4
4. Razgovori s roditeljima	3.84	37,9	6,6
5. Informativne emisije na televiziji	3.62	30,4	9,8
6. Tisak	3.03	16,0	17,8
7. Radio	2.58	11,3	27,3

Naime, najvažniji izvor informiranja – što ga svakodnevno koristi ga gotovo dvije trećine maturanata - jesu društvene mreže. Drugi na ljestvici su razgovori s vršnjacima, što se također ne može smatrati pouzdanim izvorom informacija o važnim društvenim događanjima, a tek nešto manje to se može reći i za razgovore s roditeljima. Funkciju informiranja prije svega obavljaju mediji i što se maturanata tiče najskloniji su internetskim portalima, televizija još uvijek zadržava status važnog izvora informiranja, dok tiskovine i radio tek sporadično dopiru do učenika³. Vidljivo je, dakle, da su maturanti znatno više orijentirani na izvore informiranja koji su u priličnoj mjeri obilježeni fragmentarnošću i pristranošću.

Preferencije ispitanih načina informiranja primjetno su povezane s promatranim obilježjima maturanata, a jedino stupanj obrazovanja oca ne ostvaruje značajan utjecaj (tablica 2).

Premda je korištenje društvenih mreža među maturantima najraširenije, njihov odabir najviše ovisi o obilježjima ispitanika. Pokazalo se da informiranje putem društvenih mreža linearno raste s prosječnim školskim uspjehom i zahtjevnosti obrazovnog programa (pa su na vrhu gimnazijalci, a na dnu maturanti trogodišnjih strukovnih škola) te da društvene mreže češće koriste djevojke i učenici iz Slavonije (nasuprot Dalmaciji). Slično je i s internetskim portalima i televizijom: sklonost njima također raste s prosječnim uspjehom i zahtjevnosti obrazovnog programa. Najboljim učenicima i gimnazijalcima u preferiranju portala pridružuju se maturanti iz Zagreba i Slavonije (za razliku od onih iz Dalmacije i Sjeverne Hrvatske), dok televizijske emisije najčešće prate ponovo učenici iz Slavonije, a rjeđe oni iz Sjeverne Hrvatske, Moslavine, Korduna, Banije i Like. Tiskane medije najredovitije prate učenici tro-

³ Ta dva masovna medija jedina su koja, promatrajući zajedno dnevni i tjedni ritam, koristi manjina ispitanika.

godišnjih strukovnih škola, ali među njima je i najviše onih koji nikada ne posežu za novinama, dok slušanje informativnih emisija na radiju raste sa školskim uspjehom. Razgovore o društvenim događajima i s roditeljima i s vršnjacima češće vode maturantice. Kada je riječ o razgovorima s vršnjacima, i njihova učestalost raste s ocjenama ispitanika, dok s roditeljima najrjeđe razgovaraju maturanti trogodišnjih strukovnih škola.

Tablica 2: Učestalost korištenja izvora informiranja s obzirom na obilježja ispitanika – statistički značajne razlike

Izvori informiranja	Regija	Tip srednje škole	Prosjek ocjena	Spol
Društvene mreže	$\chi^2 = 62,04$; p = .000	$\chi^2 = 63,73$; p = .000	$\chi^2 = 29,73$; p = .000	$\chi^2 = 23,71$; p = .000
Vijesti na internetskim portalima	$\chi^2 = 33,88$; p = .004	$\chi^2 = 34,66$; p = .000	$\chi^2 = 24,04$; p = .001	
Informativne emisije na televiziji	$\chi^2 = 34,19$; p = .003	$\chi^2 = 21,07$; p = .002	$\chi^2 = 19,14$; p = .004	
Informativne emisije na radiju			$\chi^2 = 21,44$; p = .002	
Čitanje tiska		$\chi^2 = 33,37$; p = .000		
Razgovori s roditeljima			$\chi^2 = 19,25$; p = .004	$\chi^2 = 36,77$; p = .000
Razgovori s vršnjacima		$\chi^2 = 26,03$; p = .000		$\chi^2 = 14,42$; p = .002

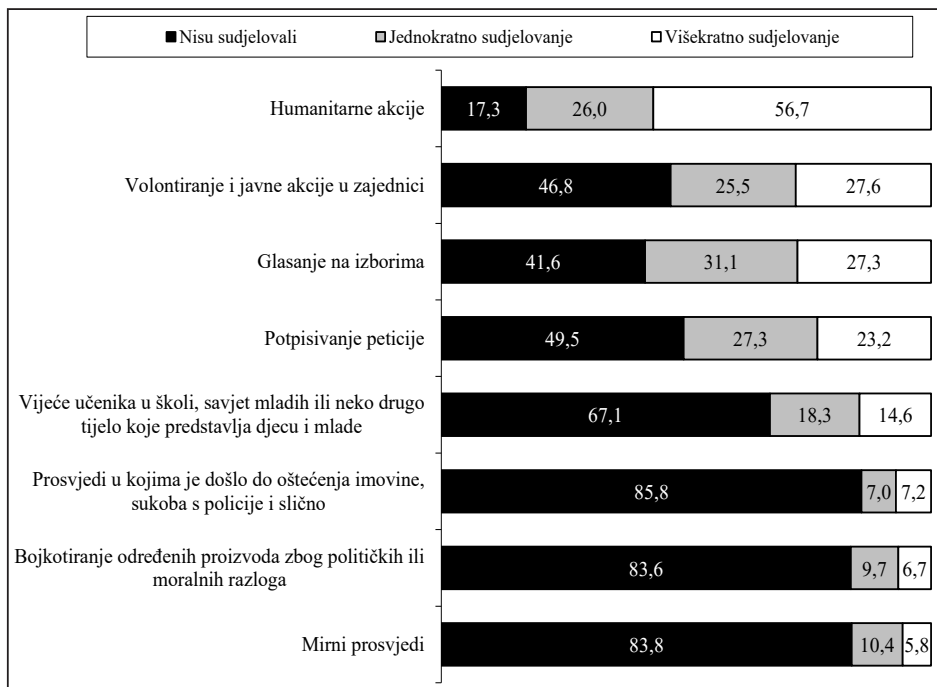
Navedene razlike mogu se sažeti u zaključak da na učestalost korištenja promatranih izvora informiranja najviše utječu tip obrazovnog programa i školski uspjeh, i to tako da gotovo sve načine informiranja češće koriste gimnazijalci i maturanti s boljim školskim uspjehom. Na osnovi toga moglo bi se ustvrditi da su obrazovne kompetencije povezane s većom potrebom za informiranjem, odnosno s većim interesom za društvene događaje.

3. Socijalna i politička participacija

Prethodni podaci sugeriraju da su maturanti osrednje zainteresirani za društvena i politička zbivanja, pri čemu preferirani načini informiranja ukazuju na dobivanje razmjerno reduciranog uvida u društveni i politički život. To zasigurno ne predstavlja osnovu za adekvatnu društvenu i političku participaciju, no ta participacija ovisi i o nizu drugih faktora koji ovdje nisu ispitivani.

Podaci o sudjelovanju maturanata u raznim formalnim i neformalnim aktivnostima daju zanimljivu sliku njihove građanske participacije (grafikon2).

Grafikon 2: Sudjelovanje maturanata u građanskim aktivnostima (%)



Humanitarne akcije jedini su tip aktivnosti u kojima je većina ispitanika sudjelovala. Kada se jednokratno i višekratno sudjelovanje promatraju zajedno, vidi se da je – uz dominantne humanitarne aktivnosti – većina maturanata sudjelovala još u volonterskim akcijama, glasanju na izborima i potpisivanju peticija. S druge strane, dvije trećine njih nije sudjelovalo u radu nijednoga predstavničkog tijela mladih, a preko četiri petine nije bojkotiralo određene proizvode niti sudjelovalo u bilo kakvom tipu prosvjeda.

Kao što pokazuju podaci u tablici 3, maturanti se međusobno znatno razlikuju u preferiranju ponuđenih aktivnosti, s tim da sudjelovanje u formalnim tijelima mladih ne varira s obzirom na korištena obilježja, kao i da stupanj obrazovanja oca ponovo nije proizveo nijednu statistički značajnu razliku.

Tablica 3: Sudjelovanje u građanskim aktivnostima s obzirom na obilježja ispitanika – statistički značajne razlike

Građanske aktivnosti	Regija	Tip srednje škole	Prosječna ocjena	Spol
Humanitarne akcije		$\chi^2 = 30,92$; p = .000	$\chi^2 = 15,93$; p = .003	$\chi^2 = 22,52$; p = .000
Volontiranje i javne akcije u zajednici				$\chi^2 = 13,08$; p = .000
Potpisivanje peticije	$\chi^2 = 27,77$; p = .002	$\chi^2 = 33,17$; p = .000		
Bojkotiranje određenih proizvoda zbog političkih ili moralnih razloga	$\chi^2 = 49,45$; p = .000	$\chi^2 = 35,49$; p = .000		$\chi^2 = 36,98$; p = .000
Mirni prosvjedi	$\chi^2 = 34,26$; p = .000	$\chi^2 = 39,92$; p = .000	$\chi^2 = 15,80$; p = .000	$\chi^2 = 36,97$; p = .000
Prosvjedi u kojima je došlo do oštećenja imovine, sukoba s policijom ili među prosvjednicima	$\chi^2 = 52,47$; p = .000	$\chi^2 = 96,40$; p = .000	$\chi^2 = 25,56$; p = .000	$\chi^2 = 41,62$; p = .000
Glasanje na izborima		$\chi^2 = 108,46$; p = .000	$\chi^2 = 14,91$; p = .005	$\chi^2 = 14,85$; p = .000

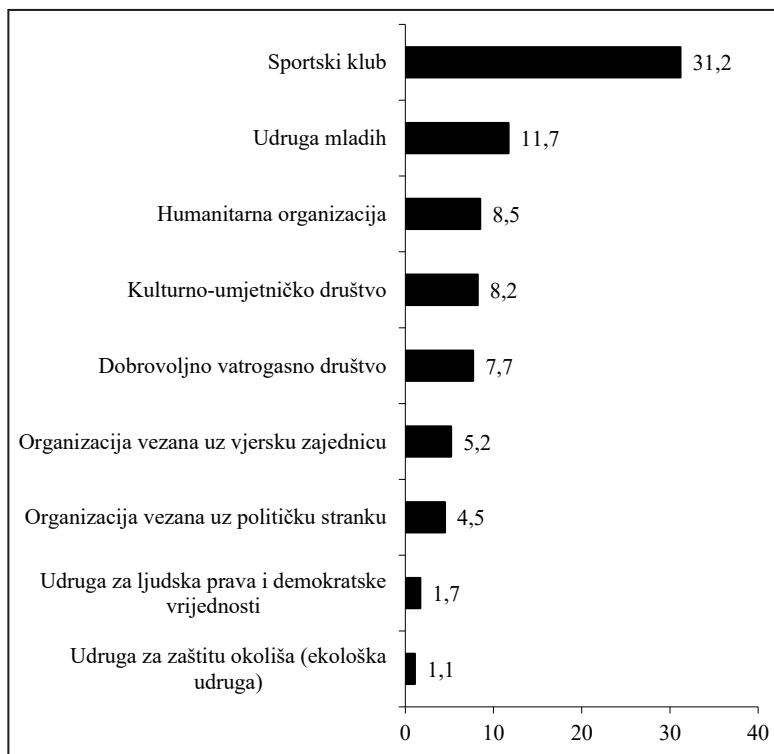
Najviše diferenciranja, i to tendencijski identičnog, ustanovljeno je u pogledu sudjelovanja u mirnim i nasilnim prosvjedima. U oba slučaja muškarci su zastupljeniji (npr. u mirnim prosvjedima sudjelovalo je 23% maturanata i 9% maturantica), učenici trogodišnjih strukovnih škola (za razliku od gimnazijalaca) i oni koji postižu slabiji uspjeh u školi, kao i maturanti iz Dalmacije (nasuprot Zagrebu i Sjevernoj Hrvatskoj). U humanitarnim akcijama natprosječno su sudjelovale žene, to više što im je školski uspjeh bolji, a ispodprosječno sudjelovanje bilježe maturanti trogodišnjih strukovnih škola. Isto se pokazuje s glasanjem na izborima: djevojke su u izborima sudjelovale češće od muškaraca, a izlazak na izbore raste s ocjenama (primjerice, na izbore je do sada izašlo 68% odličnih i 51% dobrih učenika) i zahtjevnosti obrazovnog programa (68% gimnazijalaca naspram 33% maturanata trogodišnjih strukovnih škola)⁴. Peticije su znatno češće potpisivali gimnazijalci (57%) od maturanata trogodišnjih strukovnih škola (36%) te učenici iz Slavonije (nasuprot Istri, Primorju i Gorskom kotaru, Moslavini, Baniji, Kordunu i Lici). Zanimljivo je da su u bojkotiranju određenih proizvoda više sudjelovali učenici trogodišnjih strukovnih škola (25%) od gimnazijalaca (13%), zatim muškarci (23%) od žena (10%), te maturanti iz Istre, Primorja i Gorskog kotara (29%) nasuprot onima iz Sjeverne Hrvatske, Zagreba i okolice (cca 10%). Na koncu, u volontiranju su tek nešto više sudjelovale učenice (58%) od učenika (52%). Gledajući integralno, participacija

⁴ Ove disproporcije uvjetovane su u prvom redu dobnim razlikama, jer su maturanti trogodišnjih škola godinu dana mlađi od ostalih srednjoškolaca. S tim su djelomice povezane i rodne razlike, jer u trogodišnjim strukovnim školama većinu čine muškarci.

maturanata u raznim građanskim aktivnostima varira primarno s obzirom na tip obrazovnog programa i rodnu pripadnost, a primjetno manje s obzirom na školski uspjeh i regionalnu pripadnost. Iako razlike nisu jednoznačne, može se konstatirati da se maturanti gimnazija izdvajaju po većoj participaciji – osim kada je riječ o prosvjedima, koje preferiraju maturanti trogodišnjih strukovnih škola – a dijelom to vrijedi za žene i učenike s boljim ocjenama, dok su regionalne razlike sporadične i nesistematske.

Iz distribucije odgovora prikazanih u grafikonu 3 vidljivo je da je među maturanti-ma dominantan socijalni aktivizam, što je i očekivano. Prije komentara prikazanih rezultata treba reći da je ukupno 42,1% ispitanih maturanata član jedne ili više organizacija (najčešće u jednoj do dvije)⁵.

Grafikon 3: Članstvo maturanata u organizacijama (%)



⁵ Ostale ispitanike, njih 57,9%, čine oni koji su izričito naveli da nisu članovi nijedne organizacije i oni koji na to pitanje nisu odgovorili, odnosno nisu zaokružili nijednu organizaciju.

Rang-ljestvica članstva jasno pokazuje kako su maturanti ponajviše orijentirani na one organizacije u kojima mogu realizirati neke svoje afinitete i interese, zatim na one usmjerene na rješavanje konkretnih problema, a ponajmanje na one koje se bave širim aspektom društvenih problema i interesa. Među potonjima ističu se političke organizacije u koje je učlanjen svaki drugi maturant. S tim u vezi treba napomenuti da su srednjoškolci ona podskupina mladih koja se najrjeđe odlučuje za učlanjivanje u političke stranke te da u posljednjem desetljeću raste broj mladih u Hrvatskoj koji se pridružuju političkim strankama.⁶

Usporedba participacije maturanata u promatranim organizacijama s njihovim obilježjima pokazala je da su razlike nesistematične i relativno malobrojne (tablica 4).

Tablica 4: Članstvo u organizacijama s obzirom na obilježja ispitanika (%)

Obilježja ispitanika	Sportski klub	Humanitarna organizacija	DVD	Vjerska organizacija	Politička stranka
<i>Regija</i>			$\chi^2 = 46,97$; $p = .000$		$\chi^2 = 19,44$; $p = .002$
Zagreb i okolica			2,1		2,1
Sjeverna Hrvatska			12,6		6,3
Moslavina, Kordun, Banija i Lika			20,2		2,4
Slavonija			11,3		3,3
Istra, Primorje i Gorski kotar			4,7		1,9
Dalmacija			4,4		8,8
<i>Obrazovni program</i>	$\chi^2 = 27,54$; $p = .000$	$\chi^2 = 13,93$; $p = .001$	$\chi^2 = 16,64$; $p = .000$		$\chi^2 = 11,46$; $p = .003$
Gimnazija	21,8	12,7	2,7		7,3
Ostale srednje škole	31,5	5,4	9,1		4,5
Trogodišnja struk. škola	41,2	9,0	10,6		1,7
<i>Spol</i>	$\chi^2 = 67,10$; $p = .000$			$\chi^2 = 9,39$; $p = .002$	
Ženski	20,3			7,3	
Muški	43,0			3,2	
UKUPNO	31,5	18,5	7,8	5,2	4,5

⁶ U istraživanju mladih iz 2013. godine (Ilišin, 2015) ustanovljeno je da je cca 11% mladih učlanjeno u neku političku stranku pri čemu prednjače zaposleni i nezaposleni mladi (po cca 14%), studenti su na razini prosjeka, a srednjoškolci ispod prosjeka (cca 5%). Ujedno se pokazalo da se članstvo mladih u hrvatskim političkim strankama od 2004. godine udvostručilo jer je tada cca 5% mladih bilo učlanjeno u stranke, a 9% starijih (Ilišin, 2005).

Prvo, analiza je pokazala kako članstvo u udrugama mladih i kulturno-umjetničkim društvima ne ovisi ni o jednom promatranom obilježju⁷. Drugo, članstvo u analiziranim organizacijama nije povezano s njihovim školskim uspjehom i stupnjem obrazovanja oca. Treće, ponovo najviše statistički značajnih razlika proizvodi tip obrazovnog programa, a sporadično spol i regionalna pripadnost.

Očito je da se i među današnjim srednjoškolcima perpetuiraju rodno uvjetovane razlike u pogledu sportskih aktivnosti u kojima i nadalje muškarci participiraju znatno više od žena, a vjerojatno je da su i razlike na osnovi tipa obrazovnog programa dobrim dijelom uvjetovane spolnom strukturom promatranih vrsta srednjih škola. Gimnazijalci su više od ostalih učlanjeni u humanitarne organizacije, a najrjeđe su članovi dobrovoljnih vatrogasnih društava. Članstvo u DVD-ima je i regionalno uvjetovano: natprosječno su uključeni maturanti iz Moslavine, Korduna, Banije i Like, a najmanje učenici iz Zagreba te iz Dalmacije, Istre, Primorja i Gorskog kotara, što je unekoliko iznenađujuće s obzirom na izloženost tih podneblja ljetnim požarima. Učlanjivanju u političke stranke maturanti su to skloniji što je obrazovni program koji pohađaju zahtjevniji, dok po pitanju regionalne pripadnosti natprosječnu učlanjenost bilježe maturanti iz Dalmacije i Sjeverne Hrvatske. Na koncu, vjerske organizacije preferiraju učenice.

Osim što participacija u većini ispitivanih organizacija varira ponajprije pod utjecajem tipa obrazovnog programa i, sporadično, spola i regionalne pripadnosti, ustanovljene su i povezanosti participacije maturanata s članstvom njihovih ukućana u političke organizacije i udruge. Maturanti iz obitelji u kojima je netko od starijih ukućana član političke organizacije češće su i sami članovi političke organizacije ($\chi^2 = 64,19$; $p = .000$). Štoviše, čak 73% maturanata učlanjenih u neku političku organizaciju dolazi iz takvih obitelji. Ili, drukčije rečeno, od svih maturanata koji su izjavili da je netko od njihovih ukućana član političke stranke, njih 13% su članovi neke političke organizacije – dakle, gotovo tri puta češće nego maturanti općenito. U isto vrijeme, članstvo ukućana u nekoj udruzi utječe na veću participaciju maturanata u humanitarnim organizacijama ($\chi^2 = 22,88$; $p = .000$) i udrugama mladih ($\chi^2 = 22,79$; $p = .000$). Pokazalo se, naime, da 27% maturanata koji su članovi humanitarnih organizacija i 25% onih koji su članovi udruga mladih dolaze iz obitelji gdje je netko od ukućana također uključen u neku udruhu, odnosno od svih učenika koji odrastaju u obiteljskom okruženju obilježenom sudjelovanjem ukućana u radu udruga njih 19% su članovi humanitarnih organizacija, a 24% udruga mladih. To je u oba slučaja dvostruko više nego kod maturanata općenito.

⁷ Članstvo u udrugama za ljudska prava i demokratske vrijednosti te ekološkim udrugama nije dodatno analizirano zbog premalog broja ispitanika.

Ovi nalazi jasno upućuju na selektivan utjecaj obiteljskog okruženja, odnosno odrastanja u obiteljima u kojima su neki ukućani politički i/ili građanski angažirani. Važno je saznanje da orijentacija ukućana na politički ili civilni angažman djeluje na angažman maturanata u istom smjeru, iako u ograničenom opsegu. Konkretnije, odluka maturanata da participiraju u radu političkih organizacija uvelike je pod utjecajem činjenice da je netko od ukućana već član političke stranke. Pri tome je indikativno da politički angažman ukućana maturante potiče samo na istovjetan oblik participacije, a ne i na veći angažman u udrugama. Isto se zbiva u slučaju kada je netko od ukućana uključen u udrugu, što stimulativno djeluje na maturante u pogledu udruga, ali ne i političkih organizacija. Uočljivo je, također, da je utjecaj političkog angažmana ukućana snažniji od utjecaja njihova građanskog angažmana, na temelju čega je moguće pretpostaviti kako se politička opredjeljenja u znatnoj mjeri generacijski prenose.

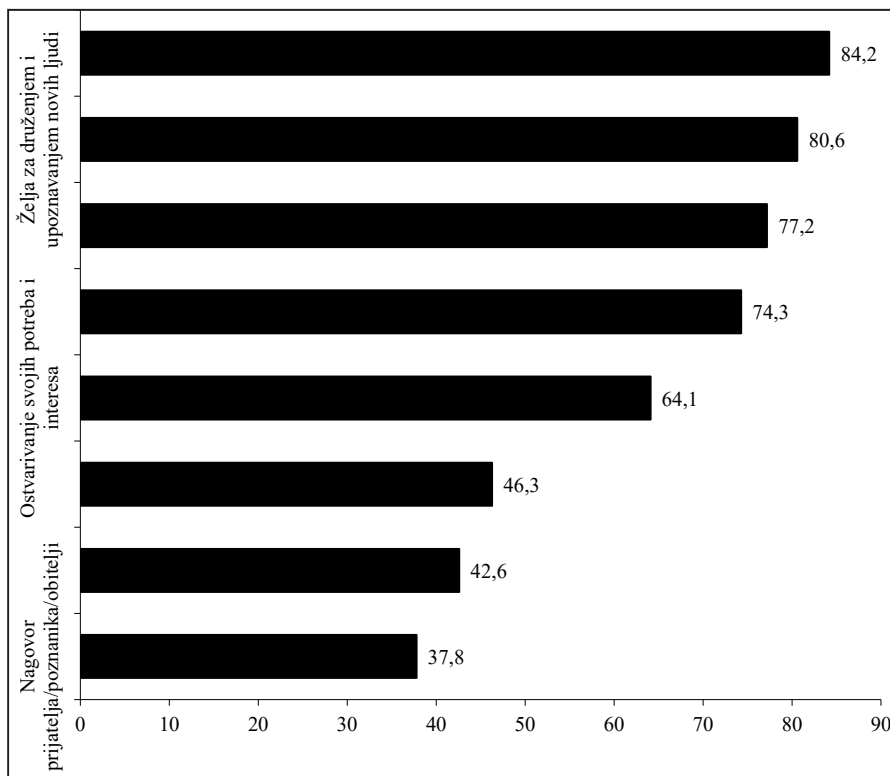
Potonji podaci dobar su uvod u analizu motivacije maturanata za priključivanje određenim organizacijama. U grafikonu 4 prikazana je distribucija odgovora samo za one maturante koji su članovi barem jedne od ispitivanih organizacija (N = 483), a rang-ljestvica je konstruirana na osnovi odgovora “mnogo” i “vrlo mnogo”⁸.

Kako su maturanti učlanjeni u raznorodne organizacije, njihovi su motivi isprepleteni i predstavljaju mješavinu moralno-altruističkog, socijalnog i instrumentalnog usmjerenja⁹. Zanimljivo je kako manjina ispitanika iskazuje potrebu za promoviranjem osobnog mišljenja. Osim toga, još rjeđe participacija predstavlja tek jedan od načina da maturanti utroše dio raspoloživog slobodnog vremena, a najrjeđe je plod nagovora drugih osoba. Stoga se ukratko može komentirati da se u odluci hoće li se i kojoj organizaciji priključiti maturanti ponajprije rukovode potrebom za korisnim radom i socijalnim kontaktima u suradnji s drugima, što im treba omogućiti i stjecanje novih znanja i vještina, i zadovoljavanje osobnih potreba i interesa.

⁸ Ordinarna ljestvica sadržavala je četiri stupnja kojima su ispitanici odgovarali koliko je svaki pojedini motiv pridonio odluci da se učlane u organizaciju: 1 = nimalo; 2 = malo; 3 = mnogo; 4 = vrlo mnogo.

⁹ Takav trihotomni model razloga pridruživanja mladih političkim strankama razradili su M. Bruter i S. Harrison (2009), no on je primjenjiv i kada je riječ o motivaciji za građansku participaciju. Ti su autori pokazali kako su glavni razlozi učlanjivanja u političke stranke moralni motivi (zasnovani na ideološkim i altruističkim usmjerenjima), zatim profesionalni (odnosno materijalistička i instrumentalistička usmjerenost), a najmanje socijalni motivi (potreba za grupnom integracijom, upoznavanjem novih ljudi i stjecanjem prijatelja).

Grafikon 4: Motivacija maturanata za članstvo u organizacijama (%)



Usporedba motiva za učlanjivanje u različite organizacije s obilježjima maturanata pokazala je da većina ispitanih motiva ne varira s obzirom na obilježja ispitanika pri čemu rodno obilježje ne igra važnu ulogu. Konkretnije, samo su tri motiva povezana s nekim od obilježja ispitanika, i to opet ponajviše s tipom obrazovnog programa (tablica 5).

Najviše varira motivacija trošenja viška slobodnog vremena: ovaj motiv natprosječno navode maturanti iz Slavonije, oni čiji je otac niže razine obrazovanja, polaznici trogodišnjih strukovnih škola te slabiji učenici. Na suprotnoj strani su maturanti iz Zagreba i okolice, potomci akademski obrazovanih očeva, gimnazijalci i učenici s najboljim školskim ocjenama. Slični su trendovi i kada je riječ o podlijevanju nagovorima ljudi iz okoline, čemu su najskloniji maturanti trogodišnjih strukovnih škola slabijeg školskog uspjeha, za razliku od gimnazijalaca s najvišim ocjenama. Suprotna je tendencija prisutna u slučaju motiva da se angažmanom u izabranim organizacijama steknu nova znanja i vještine – taj motiv natprosječno ističu gimnazijalci iz Za-

greba, Istre, Primorja i Gorskog Kotara, a najrjeđe učenici trogodišnjih strukovnih škola iz Slavonije i Dalmacije.

Tablica 5: Motivacija za članstvo u organizacijama s obzirom na obilježja ispitanika (%)

Obilježja ispitanika	Stjecanje novih znanja i vještina na neformalan način	Višak slobodnog vremena	Nagovor prijatelja / poznanika / obitelji
<i>Regija</i>	$\chi^2 = 31,68$; $p = .000$	$\chi^2 = 30,21$; $p = .001$	
Zagreb i okolica	89,1	30,2	
Sjeverna Hrvatska	75,9	44,9	
Moslavina, Kordun, Banija i Lika	82,8	48,3	
Slavonija	69,1	52,7	
Istra, Primorje i Gorski kotar	89,7	43,3	
Dalmacija	66,9	45,4	
<i>Obrazovni program</i>	$\chi^2 = 33,40$; $p = .000$	$\chi^2 = 50,66$; $p = .000$	$\chi^2 = 36,32$; $p = .000$
Gimnazija	89,1	23,6	30,7
Ostale srednje škole	79,2	41,6	33,5
Trogodišnja struk. škola	64,9	59,2	48,7
<i>Prosječan školski uspjeh</i>		$\chi^2 = 22,15$; $p = .000$	$\chi^2 = 22,86$; $p = .000$
Odličan		24,2	22,0
Vrlo dobar		42,9	37,1
Dobar		51,2	46,7
<i>Stupanj obrazovanja oca</i>		$\chi^2 = 24,33$; $p = .000$	
Osnovna škola		57,5	
Trogodišnja struk. škola		51,7	
Četverogodišnja sred. škola		40,5	
Viša škola ili fakultet		31,2	
UKUPNO	77,2	42,4	37,8

Temeljem navedenih razlika mogu se očitati i različiti uvjeti svakodnevnoga života ispitanih maturanata: na jednoj su strani oni relativno privilegiranog položaja, a na drugoj oni čije su mogućnosti znatno sužene. Na to naročito ukazuju razlike u pogledu provođenja viška slobodnog vremena kao motiva: dok maturanti gimnazija, oni s dobrim ocjenama, oni iz obitelji višeg društvenog statusa i oni koji žive u razvijenijim regijama imaju širi izbor aktivnosti za popunjavanje slobodnog vremena, kao i dovoljno materijalnih sredstava za te aktivnosti, učenici trogodišnjih strukovnih škola, manje uspješni učenici, oni koji odrastaju u obiteljima nižeg socijalnog statusa, te oni koji prebivaju u ruralnim ili malim urbanim sredinama raspolažu sa siromašnijim izborom aktivnosti i s manje potrebnih financijskih sredstava. Ujedno

se postavlja pitanje i koliko su nepovoljniji uvjeti njihove socijalizacije utjecali na to da razviju relativno malobrojne afinitete i interese.

Zanimljivo je da su ispitivani motivi još manje vezani uz pojedine vrste organizacija, odnosno da je većina motiva podjednako prisutna kod ućlanjivanja u sve vrste ispitivanih organizacija. Ova tvrdnja proizlazi iz rezultata usporedbe vrsta organizacija u kojima maturanti participiraju s njihovom motivacijom. Ustanovljene su samo tri, vrlo logične, povezanosti. Tako se pokazalo da članovi sportskih klubova natprosječno ističu da ih motivira ostvarivanje svojih potreba i interesa ($\chi^2 = 12,80$; $p = .000$), da članovi humanitarnih organizacija natprosječno navode osjećaj da u suradnji s drugima mogu mijenjati stvari na bolje ($\chi^2 = 10,99$; $p = .001$), a članovi političkih organizacija natprosječno iskazuju potrebu da se čuje njihov glas ($\chi^2 = 12,66$; $p = .000$). Drugim riječima, sudjelovanje u sportskim aktivnostima primarno ovisi o afinitetima i osobnim potrebama, dok je angažman u humanitarnim i političkim organizacijama motiviran potrebom da se osobno utječe i pridonese rješavanju nekog konkretnog ili šireg kruga problema.

4. Zaključne napomene

Rezultati analize socijalne i političke participacije maturanata na tragu su dosadašnjih istraživačkih nalaza o mladima i njihovoj participaciji. Pokazalo se da ispitani maturanti odrastaju u obiteljima čiji članovi u većoj mjeri inkliniraju političkom nego civilom aktivizmu. Podaci sugeriraju kako dio učenika prolazi neki oblik političke socijalizacije u obiteljskom okruženju iz kojeg crpe i određene informacije o društvenim zbivanjima. Maturanti su općenito znatno više orijentirani na nepouzdate izvore informiranja – kao što su društvene mreže i vršnjaci – nego na tradicionalne masovne medije. Stoga ne iznenađuje što se njihovo znanje o elementarnim činjenicama hrvatskog političkog sustava i života pokazalo deficitarnim. Većina maturanata preferira neformalne oblike participacije, kao što su sudjelovanje u humanitarnim akcijama, volontiranje i potpisivanje peticija. Vrlo malo ih sudjeluje u raznim prosvjedima i bojkotima određenih proizvoda. Formalni angažman je slabije izražen: tri petine ih je izašlo na izbore, a trećina ih ima iskustvo djelovanja u vijeću učenika ili nekom drugom tijelu za djecu i mlade. Razine socijalne i političke participacije su očekivane: najviše maturanata, otprilike svaki treći, član je nekog sportskog kluba, a trostruko rjeđe udruge mladih, kulturno-umjetničkog društva i DVD-a. Svaki dvadeseti je član političke organizacije, a izrazito rijetko su članovi ekoloških udruga i organizacija za ljudska prava. Na vrhu ljestvice motiva onih koji su članovi jedne i/ili više promatranih organizacija jest potreba maturanata da rade

nešto korisno te želja za druženjem i upoznavanjem novih ljudi, stjecanje novih znanja i vještina kao i osjećaj da u suradnji s drugima mogu stvari mijenjati na bolje. Upola rjeđe, tj. manjina maturanata tvrdi da ih motivira višak slobodnog vremena i nagovor bliskih osoba.

Ispitani maturanti nisu homogeni u pogledu analiziranih pokazatelja socijalne i političke participacije. Najveće i sustavno diferenciranje zasniva se na različitim tipovima obrazovnog programa, a potom postignutom školskom uspjehu. Ta obilježja učenike završnih razreda srednjih škola dijele na one koji pohađaju gimnazije i imaju najviše prosječne ocjene kao obrazovno kompetentniju skupinu i one koji se školuju u trogodišnjim strukovnim programima i postižu (naj)slabiji školski uspjeh kao obrazovno manje kompetentnu skupinu. Ustanovljeno je kako su obrazovno kompetentniji maturanti općenito više zainteresirani za društvena i politička zbivanja što je vidljivo iz njihova većeg korištenja gotovo svih izvora informiranja i boljeg poznavanja građanskog i političkog angažmana članova obitelji u kojima žive te većeg aktivizma i formalne participacije u organizacijama usmjerenim na ostvarivanje širih društvenih ciljeva. Istodobno, skupina obrazovno manje kompetentnih maturanata ostavlja dojam prilične nezainteresiranosti i distanciranosti od društvenog angažmana. Maturante donekle diferenciraju i regionalne i rodne razlike no one nisu sustavnoga karaktera i ponajprije ukazuju na razlike u procesu socijalizacije koje proizlaze iz specifičnosti spolne pripadnosti i sredine u kojoj učenici odrastaju. Vrlo je važno saznanje da stupanj obrazovanja oca gotovo uopće ne utječe na ispitivane indikatore socijalne i političke participacije maturanata. Na osnovi toga se može zaključiti kako socijalno porijeklo dominantno utječe na mlade u razdoblju prije upisa u srednju školu, a nakon toga tek neizravno i sa smanjenim opsegom. Ukoliko je takva pretpostavke točna, uloga obrazovnih programa u političkoj socijalizaciji mladih postaje još važnija.

Literatura

- Barber, T. (2008). Participation, citizenship, and well-being: Engaging with young people, making a difference. *Young*, 17(1), 25-40.
- Benedicto, J. (2013). The political cultures of young people: an uncertain and unstable combinatorial logic. *Journal of Youth Studies*, 16(6), 712-729.
- Benet, W. (2008). Changing citizenship in the digital age. *Civic life online: learning how digital media can engage youth*, 1-24.
- Braungart, R.; Braungart, M. (1989). Political Generations, u: Braungart, R.; Braungart, M. (eds): *Research in Political Sociology*. New York: JAI Press, 281-319.
- Bruter, M.; Harrison, S. (2009). Tomorrow's Leaders? Understanding the Involvement of Young Party Members in Six European Democracies. *Comparative Political Studies*, (42)10: 1259-1291.

- Cross, W.; Young, L. (2008). Factors Influencing the Decision of the Young, Politically Engaged to Join a Political Party: An investigation of the Canadian Case. *Party Politics*, 14(3), 345-369.
- Dalton, R. J. (2011). *Engaging Youth in Politics. Debating Democracy's Future*. New York & Amsterdam: International Debate Education Association.
- De Graaf, N. D. (1999). Event history data and making a history out of cross-sectional data - How answer to question "Why cohorts differ"? *Quality & Quantity*, 33(3), 261-276.
- Esser, F.; De Vreese, C. H. (2007). Comparing Young Voters' Political Engagement in the United States and Europe. *American Behavioral Scientist*, 50(9), 1195-1213.
- Fahmy, E. (2006). *Young Citizens. Young People's Involvement in Politics And Decision Making*. Aldershot: Ashgate.
- Farthing, R. (2010). The politics of youthful antipolitics: representing the 'issue' of youth participation in politics. *Journal of Youth Studies*, 13(2), 181-195.
- Flanagan, C. A.; Levine, P. (2010). Civic engagement and the transtion to adulthood. *Future of Children*, 20(1), 159-179.
- Forbrig, J. – ed. (2005). *Revisiting Youth Political Participation. Challenges for Research and Democratic Practice in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Furlong, A.; Cartmel, F. (2007). *Young people and social change: individualization and risk in late modernity*. Maidenhead: Open University Press.
- Gvozdanović, A. (2015). *Percepcija i stavovi ispitanika o građanstvu* (istraživački izvještaj). Zagreb: Institut za društvena istraživanja / GOOD inicijativa.
- Hague, R.; Harrop, M.; Breslin, S. (2001). *Komparativna politika i vladavina*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.
- Harris, A.; Win, J.; Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth. 'Ordinary' young people and contemporary forms of participation. *Young*, 18(1), 9-32.
- Henn, M.; Foard, N. (2014). Social differentiation in young people's political participation: the impact of social and educational factors on youth political engagement in Britain. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 360-380.
- Hustinx, L.; Meijs, L.; Handy, F.; Cnaan, R. (2012). Monitorial Citizens or Civic Omnivores? Repertoires of Civic Participation Among University Students. *Youth & Society*, 44(1), 95-117.
- Ilišin, V. (1999). *Mladi na margini društva i politike*. Zagreb: Alinea.
- Ilišin, V. (2005). Političke vrijednosti, stavovi i participacija mladih: kontinuitet i promjene, u: Ilišin, V. (ur.): *Mladi Hrvatske i europska integracija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 65-139.
- Ilišin, V. (2006). *Mladi u lokalnoj vlasti u Hrvatskoj / Youth in Croatian Local Government*. Zagreb: DIM.
- Ilišin, V. (2007). Hrvatski sabor 2003.: obrasci političke regrutacije parlamentarne elite. *Politička misao*, 44(4), 55-91.
- Ilišin, V. (2015). Paradoksi demokratskog potencijala suvremene generacije mladih, u: Ilišin, V.; Gvozdanović, A.; Potočnik, D. (ur.): *Demokratski potencijali mladih u Hrvatskoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja / Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo, 15-45.

- Ilišin, V.; Bouillet, D.; Gvozdanović, A.; Potočnik, D. (2013). *Mladi u vremenu krize / Youth in the Time of Crisis*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja / Friedrich Ebert Stiftung.
- Ilišin, V.; Spajić-Vrkaš, V. (2015). *Potrebe, problemi i potencijali mladih u Hrvatskoj* (istraživački izvještaj). Zagreb: Ministarstvo socijalne politike mladih.
- Kahne, J. E.; Sporte, S. E. (2008). Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
- Kestilä-Kekkonen, E. (2009). Anti-party sentiment among young adults: Evidence from fourteen West European countries. *Young*, 17(2), 145-165.
- Kimberlee, R. (2002). Why Don't Young People Vote at General Elections? *Journal of Youth Studies*, 5(2), 85-97.
- Lopes, J.; Benton, T.; Cleaver, E. (2009). Young people's intended civic and political participation: does education matter? *Journal of Youth Studies*, 12(1), 1-20.
- Marien, S.; Hooghe, M.; Quintelier, E. (2010). Inequalities in Non-institutionalised Forms of Political Participation: A Multi-level Analysis of 25 countries. *Political Studies*, 58, 187-213.
- Marsh, D.; O'Toole, T.; Jones, S. (2007). *Young People and Politics in the UK: Apathy or Alienation?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Marzana, D.; Marta, E.; Pozzi, M. (2012). Social action in young adults: Voluntary and political engagement. *Journal of Adolescence*, 35, 497-507.
- Norris, P. (2003). *Young People & Political Activism: From the politics of loyalties to the politics of choice?* Strasbourg: Council of Europe.
- Persson, M. (2012). Social network position mediates the effect of education on active political party membership. *Party Politics*, 18(1), 1-25.
- Quénart, A. (2008). The Form and Meaning of Young People's Involvement in Community and Political Work. *Youth & Society*, 40(2), 203-223.
- Quintelier, E. (2007). Differences in Political Participation between Young and Old People. *Contemporary Politics*, 13(2), 165-180.
- Quintelier, E. (2008). Who is Politically Active: The Athlete, the Scout Member or the Environmental Activist? Young People, Voluntary Engagement and Political Participation. *Acta Sociologica*, 51(4), 355-370.
- Quintelier, E.; Vissers, S. (2008). The Effect of Internet Use on Political Participation. *Social Science Computer Review*, 26(4), 411-427.
- Riley, S.; More, Y.; Griffin, C. (2010). The 'pleasure citizen'. Analyzing partying as a form of social and political participation. *Young*, 18(1), 33-54.
- Rossi, F. M. (2009). Youth Political Participation: Is This the End of Generational Cleavage? *International Sociology*, 24(4), 467-497.
- Saha, L. J.; Print, M. (2010). Student school elections and political engagement: A cradle of democracy? *International Journal of Educational Research*, 49, 22-32.
- Sloam, J. (2012). New Voice, Less Equal: The Civic and Political Engagement of Young People in the United States and Europe. *Comparative Political Studies*, 20(10), 1-26.
- Sloam, J. (2013). 'Voice and Equality': Young People's Politics in the European Union. *West European Politics*, 36(4), 836-858.
- Youniss, J.; Levine, P. (2009). *Engaging young people in civic life*. Nashville: Vanderbilt University Press.

PARTICIPATIVNA DEMOKRACIJA, UČENJE ZA AKTIVNO GRAĐANSTVO I ŠKOLSKA KULTURA

1. Participativna demokracija i učenje za građanstvo: teorijska analiza

Demokratske institucije su *conditio sine qua non* demokratskog društva i države, no razvoj i stabilnost demokracije, osobito suvremene, ovisi i o političkom znanju, informiranosti, stavovima i ponašanju koje građani uče na različite načine, preko različitih izvora i u različitim razdobljima života. Ideja o obrazovanom građanstvu ima dva čvrsta oslonca (Dewey 1916/1966). S jedne strane, demokratska se vlast uspostavlja po načelu općeg prava glasa, što znači da ne može biti uspješna sve dotle dok građani koji tu vlast izabiru ne razumiju što ona mora činiti kako bi njima bilo dobro. S druge strane, demokracija je i model društvenog života, što znači da svaki građanin mora svoje djelovanje uskladiti s djelovanjem drugih i uzeti u obzir ponašanje drugih kako bi odredio i usmjerio svoje vlastito ponašanje.

1.1. Građanin u predstavničkoj i participativnoj demokraciji

Međutim, u normativnoj teoriji Zapada, rasprava o odnosu između demokracije i obrazovanja zatvorena je za građane. U klasičnom liberalnom modelu građanstvo je status koji se pravno uređuje prema načelima slobode i jednakosti u pravima i obvezama svih pripadnika političke zajednice, uključujući pravo i obvezu sudjelovanja na izborima za predstavnike vlasti. Iako to nužno ukazuje na potrebu stjecanja određenih političkih znanja i vještina, u predstavničkoj se demokraciji naglasak stavlja na metodu izbora, funkcioniranje demokratskih institucija i kompetentnost političkog liderstva i državne administracije za donošenje i provođenje odluka, a ne na kompetentnost građana. Građani su privatne osobe čije ponašanje određuju osobni interesi. Svatko, makar intuitivno, zna što je njegov najbolji interes i na izborima daje svoj glas onom političkom akteru za kojega drži da će taj interes najbolje zastupati. U tim je okvirima svako propitivanje smislenosti ili opravdanosti glasa pojedinca besmisleno, zbog čega postaje suvišno postaviti i pitanje o njegovoj kompetentnosti ili nekompetentnosti za sudjelovanje u izboru vlasti.

Potonje je osobito naglašeno u elitističkom modelu visokofomalizirane demokracije Josepha Schumpetera (1942/1956; Christiano 2015). U navedenom se modelu polazi od teze da građani ne razumiju političke procese i da se stoga njihovo sudjelovanje u demokratskom odlučivanju mora ograničiti na izbor političke elite. Prihvatanje meritokratskog načela u režimu kojemu je ishodište opće pravo glasa nužno vodi formalnom, a ne supstantivnom korištenju argumenta slobode i jednakosti građana pa je sasvim legitimno u takvom instrumentalnom obrascu zanemariti pitanje prava pojedinca na obrazovanje kao bitne pretpostavke učinkovitog obavljanja građanske uloge. Sukladno tome se prihvaća, zdravorazumski gledano, apsurdna teza da su građani, koji malo ili nimalo znaju o politici i kojima isključivo upravljaju uski osobni interesi, tijekom procesa nadmetanja političkih elita, u stanju prepoznati potencijalno najkompetentnije aktere za uspostavu učinkovite i odgovorne vlasti te da su, štoviše, nakon izbora u stanju nadzirati i smijeniti vlast ukoliko ona radi protiv njihovih interesa. Ili, drugim riječima, alajući se za uvođenje egalitarnijeg modela demokracije u kojemu bi se političkim liderima ograničio prostor manipulacije izbornim tijelom, Robert Dahl (1959; 1989) podsjeća da je demokracija posebna po tome što svojim građanima, između ostaloga, može osigurati maksimalne uvjete za cjelovit razvoj, slobodno odlučivanje i moralnu odgovornost. Potonje znači prihvatiti moralna načela i donositi odluke kroz kritičko propitivanje i argumentiranje alternativa i njihovih posljedica. Teorijom pluralističnih interesnih skupina nudi mogućnost zaštite načela jednakosti kroz kolektivno odlučivanje građana o pitanjima koja oni relativno dobro poznaju. Egalitarnost se postiže, između ostaloga, učinkovitom participacijom i prosvijećenim razumijevanjem građana. Učinkovita participacija znači postojanje jednakih i produktivnih uvjeta za iskazivanje mišljenja u javnom prostoru prije donošenja javnih politika, a prosvijećeno razumijevanje jednake i učinkovite uvjete za učenje o alternativnim politikama i njihovim mogućim posljedicama.

Ograničavanje uloge pojedinca-građanina na periodičnog glasača zbog njegove političke neupućenosti i egoizma, dovodi se u pitanje šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog stoljeća tekstovima u kojima se demokratska legitimnost i učinkovitost ne povezuju više toliko s kvalitetom institucionalnog djelovanja koliko s mogućnošću široke participacije građana u predlaganju, propitivanju i donošenju odluka od zajedničkog interesa (Florida 2013). Za Benjamina Barbera (1984) demokracija prvenstveno znači upravljanje ili vladanje sobom (*self-rule*) pa zagovara uvođenje participativne demokracije u kojoj se građanima omogućuje samo-upravljanje barem kad je riječ o nekim zajedničkim interesima i barem kroz neko vrijeme. Za razliku od „slabe (*thin*) demokracije“, u kojoj preko izbora građani gube važan dio svoje suverenosti, ostvarenje ideje autonomnog i participativnog građanstva vodi „jakoj demokraciji“. Ona povezuje „intimnost i ostvarivost“ lokalne participacije s „moći i odgovornosti“ participacije na višoj razini pa predstavlja dodanu vrijednost

predstavničkoj demokraciji republikanskog tipa. Smisao i cilj „jake demokracije“ za Barbera, dakle, nije rušenje reprezentativne političke prakse nego obnova ideje autonomnog građanstva osnaživanjem građanskog aktivizma.

Usprkos kritici (v. npr. Ottmann 1995)¹, ideja participativne demokracije je, objedinjujući pitanja egalitarnosti, inkluzivnosti i razvoja socijalnih i političkih kapaciteta svakog građanina (Pateman 1970), preusmjerila rasprave o temeljima demokracije prema aktivnom građanstvu. Ta je promjena imala i snažno uporište u Gabrielu Almondu i Stanleyju Verbi (1963) koji su i ranije tvrdili da za učinkovitost demokracije nisu toliko presudne institucije ili „objektivna“ strana politike, koliko mišljenja i stavovi građana o političkim procesima te o ulozi pojedinca i mogućnosti njegova utjecaja na te procese, tj. „subjektivna“ strana. „Subjektivnu“ dimenziju su odredili kao političku kulturu (*civic culture*) i opisali njezina tri tipa: *parohijalnu*, *podaničku* i *participacijsku*. Za razliku od parohijalne, koju čine politički neosviješteni pojedinci, i podaničke, koju čine politički pasivni i obeshrabreni građani, participacijsku kulturu razvijaju građani koji razumiju političke institucije i procese, jasno artikuliraju svoje političke zahtjeve i motivirani su individualno i kolektivno sudjelovati u njihovu ostvarenju.

Drugi važan poticaj bila je teorija socijalnog kapitala Jamesa S. Colemana (1988) i, osobito, Roberta Putnama (1994; 1995; Šalaj 2007) kojom se propagira stav da je, pored povjerenja i društvenih normi o suradnji, aktivna participacija građana u organizacijama civilnog društva središnja komponenta socijalnog kapitala i ključna pretpostavka stabilne demokracije. Demokratska su društva premrežena vertikalnim i horizontalnim vezama. Za razliku od vertikalnih mreža koje uključuju aktere nejednakog statusa i moći, primjerice građane i vlast, horizontalne mreže čine akteri ujednačenog statusa i moći koji se slobodno udružuju radi zaštite zajedničkih interesa. Društva bogata horizontalnim mrežama obilježava visok stupanj socijalnog kapitala, što je, prema Putnamu, pokazatelj njihove demokratske vitalnosti i stabilnosti.

Russel J. Dalton (2006) je zaokret prema participativnom građanstvu povezo sa smjenom generacija. Stariji, konvencionalni tip građanina, kojega određuje osjećaj dužnosti prema državi i vlasti, zbog čega redovito izlazi na izbore, iako je inače politički pasivan, zamjenjuje angažirani tip građanina, koji svoju građansku ulogu promatra kroz prizmu prava i sloboda, a ulogu vlasti kroz prizmu obveza u zaštiti

¹ Michael Walzer je (prema: Ottmann 1995) šezdesetosmaški politički aktivizam nazvao „slijedom skupova na kojima vlada tip vječno zaposlenog aparata“ i tvrdio da rezultat aktivističke mobilizacije nije politika velikog broja građana nego vladavine onih koji za politiku „imaju najviše slobodnih večeri“.

tih prava i sloboda. Noviji tip građanina manje zanima konvencionalna politička participacija, više je usmjeren na konkretne građanske akcije, kritičniji je prema djelovanju vlasti, politički je neovisniji i motiviraniji za djelovanje u skladu sa svojim moralnim i političkim načelima pa se za njega može reći da predstavlja stup Barberove „jake demokracije“.

Deliberativna teorija ide još dalje u emancipaciji kompetentnog građanstva propagirajući ideju da je razložna i argumentirana rasprava primarni izvor političkog legitimiteta, a ne puko glasovanje. Snažan poticaj tome bila je teorija komunikativne akcije Jürgena Habermasa (1981; Bohman i Rehg 2014) u kojoj objašnjava da društveni poredak bitno ovisi o kapacitetu društvenih aktera da prepoznaju intersubjektivnu validnost različitih tvrdnji o kojima ovisi suradnja. Ideja o racionalnosti suradnje ugrađena je u njegovu diskurzivnu teoriju deliberativne demokracije u kojoj naglašava važnost racionalne argumentacije u javnoj debati o praktičnim pitanjima kao pretpostavci učinkovitog djelovanja političkih institucija.

Na tom tragu, Amy Gutmann i Dennis F. Thompson (2002;) određuju deliberativnu demokraciju kao oblik vlasti u kojoj slobodni i ravnopravni građani zajedno sa svojim političkim zastupnicima racionalnim argumentima opravdavaju svoje odluke. Cilj je osigurati uzajamno razumijevanje i konsenzualno prihvaćanje odluke koja potom na određeno vrijeme postaje obvezna za sve aktere deliberativnog procesa. Time se ne unaprjeđuje samo kvaliteta kolektivnog odlučivanja, nego i osigurava pošten odnos između građana i vlasti. U takvom su modelu građani autonomni akteri koji utječu na odluke vlasti ili na institucionalni proces kojim se one donose. Logično, za uspjeh deliberacije ključno je da svi sudionici razumiju sadržaj odluke i razloge kojima se ona opravdava, kao i da taj proces shvaćaju kao kontinuiranu debatu tijekom koje se odluke kritički propituju i unaprjeđuju.

Polazeći od deliberativne i kritičke teorije, Marrion Young (2000) pak zagovara ideju inkluzivne političke diskusije kao temelja za uspostavu tzv. „duboke“ (*deep*) demokracije. U njezinu su središtu društvene razlike, a cilj je doći ne samo do najučinkovitije nego i do najpravednije odluke. Inkluzivna politika osigurava ravnopravnu participaciju politički obespravljenim i marginaliziranim građanima, što znači da pretpostavlja pluralnost komunikacije i kritički odnos prema postojećim političkim normama i praksama.

Iako se pojmovi „participacija“ i „deliberacija“ često koriste kao sinonimi, riječ je o dvije različite, iako povezane procedure. Jeffrey D. Hilmer (2010) tvrdi da se, za razliku od deliberativne teorije koju prvenstveno zaokuplja pitanje modusa odlučivanja, teorija participativne demokracije podjednako bavi i modusima i područjima

participacije. Antonio Florida (2013) pojašnjava da participativna demokracija polazi od direktne akcije građana, dok je deliberativna utemeljena na razmjeni argumenata, recipročnom rezoniranju i javnoj debati koja prethodi odluci. Stoga, tvrdi on, deliberativna procedura ne mora biti participativna, i obratno.

1.2. Participacija građana i obrazovanje

Učinkovitost participacije i deliberacije nužno ovisi o tome s kojim znanjima, vještinama i stavovima raspolazu akteri tih procesa. Bez odgovarajućih kompetencija, građanin ne može koristiti svoj glas za ostvarenje svojih društvenih i političkih ciljeva, niti može aktivno sudjelovati u deliberativnom procesu u kojemu se razmjenjuju razložni argumenti i konsenzualno dolazi do odluke ili rješenja problema koji će utjecati na strukturalne promjene i postati društvenom normom. Aktivno građanstvo, stoga, predstavlja ne samo političku i društvenu, nego i pedagošku kategoriju. Biti građanin ne znači samo *de iure* imati prava nego, štoviše, raspolagati korisnim znanjima, vještinama i stavovima na temelju kojih se ta prava *de facto* štite i uživaju pojedinačno i u zajednici s drugima.

Iako su mnogi autori (Dewey (1916/1966; Kohlberg 1980; Gutmann 1987; Giroux 1989) odranije upozoravali da je obrazovanje građana jamstvo vitalnosti demokracije, zahtjev školama da djecu i mlade pripremaju za demokraciju počinje se sustavnije postavljati tek u devedesetim godinama prošlog stoljeća. Do tog se vremena pod terminom demokratsko obrazovanje uglavnom vode rasprave o raspoloživosti škola i dostupnosti obrazovanja za svu djecu (Campbell et al. 1966; Scharf 1977). Učinkovitost obrazovanja se povezuje s akademskom izvrsnošću, njeguje se individualizam i kompetetivnost i razvija pseudo-demokratski okoliš za učenje u kojemu se poučava o participaciji i angažiranosti kao o građanskim vrlinama, ali se one rijetko prakticiraju u školi (Barr 2007). Dio razvijenih zemalja uveo je minimalistički liberalni model političkog obrazovanja u kojemu se poučava o temeljima demokracije, ali bez stjecanja stvarnog iskustva participacije i rada u zajednici (Vujčić 2005). Klasična normativna teorija još imala velik utjecaj na poimanje „dobrog“ građanina, zbog čega će još neko vrijeme ostati nejasno može li se i treba li se građanstvo učiti u školi i na koji način (Tonge, Mycock i Jeffrey 2012; Print i Lange 2012).

Promjene će potaknuti potreba iznalaženja teorijskih, političkih i praktičnih odgovora na pitanja demokratske revitalizacije, ali i tranzicije (Qualifications and Curriculum Authority 1998; Levin 1998; Bahmueller i Patrick 1999; Crick 2000; Torney-Purta 2002; Arthur, Davies i Hahn 2008). „Stare“ se demokracije suočavaju

s problemom društvene i političke nezainteresiranosti građana te s netrpeljivosti prema pripadnicima drugih kultura, za što se rješenje traži u obnovi demokratskih vrijednosti i praksi. „Nove“ demokracije se pak, u pokušaju konsolidacije novog društvenog i političkog poretka, suočavaju s ostacima totalitarnih praksi, osobito u priznanju i zaštiti prava i sloboda pojedinca-građanina. No postoje i izazovi vezani za gospodarsku i političku globalizaciju. U „starim“, a osobito u „novim“ demokracijama, u većinskim i manjinskim skupinama, raste strah da će globalizacijski procesi, praćeni vrijednosnom i kulturnom unifikacijom zajedno s masovnim migracijama, dovesti do gubitka vlastite kulture i identiteta (Demaine 2002). Odgovor na te probleme sve manje se traži u djelovanju vlasti, a sve više u osnaživanju građana za participaciju, što onda uključuje i pitanje njihove odgovarajuće pripreme kroz formalni i neformalni sustav odgoja i obrazovanja.

No izravan su poticaj za te promjene bili porazni rezultati istraživanja političkog znanja, stavova i ponašanja mladih u „starim“ demokracijama. U SAD-u je utvrđeno da mladi manje razumiju ulogu građana od njihovih roditelja, njihovo znanje o politici, funkcioniranju vlasti i civilnom društvu je površno, nemaju povjerenja u demokratske institucije te su nezainteresirani za političku participaciju (Delli Carpini i Keeter 1996; Nie, Junn i Stehlik-Barry 1996; Niemi i Junn 1998; Lutkus et al., 1999). Slični trendovi zabilježeni su i u Europi (Council of Europe 1995;). Prema izvještaju o istraživanju političkih stavova mladih Austrijanaca (Friesl et al. 1993), mladi su 1968. bili motivirani za intervenciju u političke procese svim sredstvima, dok su se oni iz 1990. odlučili na pasivno promatranje. Uzroke takvog ponašanja najprije treba tražiti, kako sami mladi tvrde (Concil of Europe 1998), u dominaciji protekcionističkih i paternalističkih obrazaca starijih generacija u sklopu kojih im se njima participacija.

Međunarodna su istraživanja građanskog znanja i angažiranosti osnovnoškolaca (Torney-Purta, Schwille i Amadeo 1999; Torney-Purta et al. 2001; Amadeo et al. 2002; Torney-Purta 2002; Print, Ørnstrøm i Skovgaard Nielsen 2002) upozorila i da učenici te dobi u većini zemalja površno razumiju temeljne demokratske vrijednosti i institucije te da su nepovjerljivi prema tradicionalnim oblicima političkog uključivanja, s izuzetkom glasovanja. Istovremeno je skrenuta pozornost na složen odnos između političkog znanja, stavova i angažiranosti. Bolji rezultat na testu znanja nije automatski značio veću posvećenost demokraciji ili učestaliji angažman. Neke države su se na ljestvici smjestile nisko po znanju, ali visoko po angažiranosti. Učenici koji su izjavili da će kad postanu punoljetni glasovati na izborima, rijetko su sudjelovali u civilnim akcijama. U nekim su europskim zemaljama najbolji poznavatelji demokracije pokazali nizak stupanj potpore pravima imigranata ili žena, a u većini tzv. „novih“ demokracija, prosječna je potpora ženskim pravima bila is-

pod međunarodnog minimuma. Istovremeno, nije bilo bitne razlike u poznavanju demokracije među učenicima iz tzv. „starih“ i „novih“ europskih demokracija. Od deset zemalja u svijetu za koje su prosječni rezultati bili statistički značajno iznad međunarodnog prosjeka, četiri su bile „nove“ europske demokracije, a među deset zemalja koje su se smjestile ispod međunarodnog prosjeka, bile su po dvije „nove“ i „stare“ europske demokracije.

S druge su strane empirijski dokazi o vezi između političke informiranosti i participacije bili optimistični. Pokazalo se da su informiraniji građani politički učinkovitiji te da imaju konzistentnije i stabilnije stavove koje mogu smisleno i racionalno povezivati s političkom participacijom (Delli-Carpini i Keeter 1996). Neinformirani ili slabo informirani građani, pak, nisu dovoljno razumjeli javne rasprave o društvenim pitanjima, odbijali su alternative i rijetko su sudjelovali u odlučivanju (Popkin i Dimock 1999).

Povezivanje krize demokracije s ponašanjem građana i shvaćanje da njihova učinkovita participacija ovisi o stjecanju odgovarajućih znanja i vještina, potakla je ozbiljne rasprave o društvenim i političkim zadaćama odgoja i obrazovanja. Sve se češće moglo čuti da priprema za aktivno građanstvo mora početi što ranije, biti što strukturiranija i provoditi se što sustavnije. To je značilo da se odgovarajući koncepti i prakse moraju uvesti u škole (Print, Ørnstrøm i Skovgaard Nielsen 2002; Spajić-Vrkaš 2013), no nije se još znalo kako to i ostvariti u visoko birokratiziranom sustavu koji je isključivo orijentiran na akademska znanja i vještine i u kojemu u ime „još nezrelih“ učenika, odluke donose odrasli (Barr 2007).

U nekim razvijenim demokracijama, kao što su SAD, Kanada, Velika Britanija i Australija, odgojno-obrazovne promjene kreću „iznutra“. U većini drugih zemalja, uključujući „nove“ europske demokracije, presudan utjecaj imale su međunarodne i europske organizacije. Caroline Lodge (2005) je uvođenje koncepta i prakse participacije učenika u škole dovela u vezu s gotovo univerzalno prihvaćanje *Konvencije o pravima djeteta Ujedinjenih naroda* iz 1989². Ona određuje pravo svakog djeteta, ne samo na slobodno izražavanje svojega mišljenja o stvarima koje se njega tiču, nego i

² Puni tekst Konvencije na engleskom jeziku dostupan je na: <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>. Službeni prijevod dokumenta, koji se i danas službeno koristi u Hrvatskoj, objavljen je u Službenom listu SFRJ, br. 15/1990. Prijevod dokumenta na hrvatski jezik V. Spajić-Vrkaš objavljen je u: Spajić-Vrkaš (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo: Zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (dostupan na: http://www.dijete.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=107).

pravo da to mišljenje bude saslušano i poštovano u skladu s njegovom dobi i zrelošću. Sloboda izražavanja je određena kao traženje, primanje i davanje informacija i ideja bilo koje vrste i u mediju koje odabere dijete, no ono što je bilo najvažnije za uvođenje participacije učenika u školu, jest to da su obvezu ostvarivanja uvjeta za uživanje tih prava na sebe preuzele države-članice.

Drugi važan međunarodni poticaj bilo je donošenje UN-ove *Rezolucije o Desetljeću obrazovanja za ljudska prava* od 1995. do 2004.³ u svrhu promicanja ljudskih prava, međunarodnog razumijevanja i mira odgojem i obrazovanjem. U njoj se od zemalja članica tražilo da izrade nacionalne akcijske planove odgoja i obrazovanja za ljudska prava kao podlogu za izradu i uvođenje odgovarajućih programa u sve škole, pripremu nastavnika kako bi učinkovito provedli takve programe te na praćenje, evaluiranje i izvještavanje o procesu i ishodima provedbe.

U Europi se intenzivno traga za zajedničkim modelom pripreme djece i mladih za aktivno demokratsko građanstvo nakon Drugog samita Vijeća Europe 1997. godine. Promicanje demokratskih vrijednosti, kulturne različitosti i aktivnog građanstva određeno je kao jedno od četiri stratejska cilja izgradnje Europe kao „širokog područja demokratske sigurnosti”⁴, a njegovo je ostvarenje dovedeno u vezu s odgojem i obrazovanjem za demokratsko građanstvo (Spajić-Vrkaš 2007). Vijeće Europe je iste godine pokrenulo višegodišnji istoimeni projekt da bi se pojasnili ključni koncepti i kompetencije demokratskog građanina (Audigier 2000), odredile učinkovite obrazovne strategije i metode učenja u školi i izvan nje (Birzéa 2000; Duer, Spajić-Vrkaš i Ferrera Martins 2000), testirali novi oblici demokratske prakse (Carey i Forrester 2000), ponudili odgovarajući modeli stručne pripreme i usavršavanja nastavnika (Gollob et al. 2004) te uspostavili sustavi osiguranja kvalitete (Birzéa et al. 2005).

„Demokratsko građanstvo“ je određeno kao složen pojam koji objedinjuje političku, kulturnu, socijalnu, ekonomsku, europsku i globalnu dimenziju. U skladu s tim je i odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo određen kao niz složenih praksi učenja i poučavanja koje se ostvaruju suradnjom formalnoga i neformalnog odgojno-obrazovnog sektora s ciljem pripreme djece, mladih i odraslih za aktivno i

³ Tekst Rezolucije dostupan je na: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Decade.aspx>.

⁴ Prema Bečkoj deklaraciji s Prvog samita Vijeća Europe 1993. godine (dostupno na: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680536c83>).

odgovorno sudjelovanje u odlučivanju na različitim razinama. Pretpostavka je bila da se na taj način stječu proceduralna, aplikativna i transformativna znanja i vještine, razvija kritički odnos prema društvenoj stvarnosti i usvajaju vrijednosti i stavovi koji pridonose unaprjeđenju građanske i političke kulture. Naglašavajući da je to područje ključno za uspostavljanje snošljivijih i pravednijih europskih društava, Odbor ministara Vijeća Europe 1999. usvaja *Deklaraciju i program odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana*⁵, a tri godine kasnije i *Preporuku o odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo*⁶. Vladama je preporučeno da tom području daju prioritet u svojim odgojno-obrazovnim politikama i reformama, da s europskim načelima i smjernicama upoznaju struku i javnost te da potiču i podrže odgovarajuće inicijative na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini.

U Europskoj se uniji istovremeno propagira pojam aktivnog građanstva u svezi s promicanjem europske dimenzije u obrazovanju (Naval, Print i Veldhuis 2002). Potonje već ima politički prioritet⁷ i predstavlja strateški okvir za promjene nacionalnih sustava odgoja i obrazovanja u skladu s potrebama tzv. „psihološke integracije“ Europe, pa uključuje i pitanja razvoja europskog identiteta i građanstva te jačanja društvene kohezije. Predviđeno je da se pod europskom dimenzijom objedine znanja o povijesti, načelima i pravnim standardima europskog ujedinjenja te o europskim institucijama i mehanizmima, kao i odgovarajuće vještine i dispozicije bitne za aktivno sudjelovanje građana u integracijskim procesima (Commission of the European Communities 1993; European Communities 1998; Lewicka-Grisdale i McLaughlin 2002). Međutim, u provedbi se zakazalo, dijelom zbog snažnog nacionalnog otpora europskoj dimenziji, dijelom zbog nepostojanja odgovarajuće pravne podloge za njezinu provedbu na nacionalnoj razini, dijelom zbog nejasnoća koje su pratile određenje njezina sadržaja, a dijelom i zbog toga što su tržišni interesi imali prioritet u europskim odgojno-obrazovnim strategijama (Osler i Starkey 1999; Karlsen 2002). Posljedica navedenog bila je redukcija sadržaja europske dimenzije na razmjene učenika i studenata te nastavnika i programa.

⁵ Tekst Deklaracije je dostupan na: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805359c1.

⁶ Tekst Preporuke je dostupan na: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804f7b87.

⁷ Cf. *Resolution on the European Dimension* Vijeća, usvojena 1988. na Vijeću ministara pri Europskom vijeću (dostupno na: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A41988X0706\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A41988X0706(01))).

Koncept aktivnog građanstva, međutim, postao je jedan od prioriteta Europske unije u izradi zajedničkih odgojno-obrazovnih politika i politika za mlade. Sastavni je dio pokazatelja kvalitete odgoja i obrazovanja na svim razinama i promicanja dobrobiti mladih (Commission of the European Communities 2001a), a potom i sustava ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (European Commission 2007). Aktivno građanstvo je uvršteno i među temeljna načela dobre europske vladavine (Commission of the European Communities 2001b), a skupini eksperata je povjerena izrada pokazatelja kvalitete aktivnog građanstva (Hoskins et al. 2005).

Međutim, rezultati prvih istraživanja o provedbi europskih smjernica za razvoj aktivnog građanstva u „starim“ i „novim“ demokracijama, nisu bili optimistični. U obje skupine zemalja zabilježen je jaz između političkih deklaracija i obrazovne prakse (Bîrzéa 2004; Kerr 2004), osobito u deset tranzicijskih zemalja (Harrison i Baumgartl 2001). Pokazalo se da na to utječu brojni čimbenici, no da je prvenstveno riječ o nedostatku političke volje, iskazanoj kroz zanemarivanje provedbenih instrumenata, kao i o niskom stupnju kompetentnosti državne administracije za uvođenje odgovarajućih programa u nacionalne sustave odgoja i obrazovanja.

Nekoliko godina kasnije, došlo je do značajnih promjena. Većina se europskih i izvan europskih demokratskih zemalja odlučila za uvođenje građanskog odgoja i obrazovanje u osnovne i/ili srednje javne škole (Schulz et al. 2010; Eurydice 2012), no među njima su zadržane velike razlike kad je riječ o promicanju aktivnog građanstva kroz participaciju učenika u odlučivanju u školi i volontiranju u zajednici (Hahn 1998; 1999; Arthur, Davies Hahn 2008)⁸. U posljednjem istraživanju *International Association of the Evaluation of Educational Achievement* za Europu (Schultz et al. 2010) u vezi navedenog, govori se o dvostrukoj strategiji. S jedne se strane promiče znanje i razumijevanje demokratskih političkih koncepata, institucija i procesa, za što se koristi izraz *civic education*, a s druge se strane, pod nazivom *citizenship education*, govori o participaciji i angažiranosti učenika u školi i lokalnoj zajednici. Prvim se pristupom naglasak stavlja na znanje i razumijevanje, čime se prvenstveno razvija politička i (ljudsko) pravna pismenost, a drugim na vještine, vrijednosti i stavove, što odgovara ideji participativnog i angažiranog građanstva.

Ta dva aspekta, danas, više ili manje određuju ciljeve, sadržaje i metode građanskog odgoja i obrazovanja u svim europskim zemljama (Eurydice 2010; 2012; Schulz et

⁸ Primjerice, C. Hahn (1999) je, uspoređujući prakse građanskog obrazovanja u Danskoj, Nizozemskoj i Engleskoj, zaključila da danski sustav potiče razvoj učenika kao deliberativnog građanina, dok su Nizozemska i Engleska bliže modelu pravičnog proceduralizma.

al. 2010). Među ciljevima se najčešće navodi razvoj političke pismenosti i vještina analitičkog i kritičkog mišljenja, prihvaćanje demokratskih vrijednosti te poticanje aktivne participacije i angažiranosti učenika u školi i lokalnoj zajednici (Eurydice 2012). U većini je europskih zemalja pravno uređeno i pitanje učeničke participacije u odlučivanju prema nekom od sljedeća tri modela: izbori za predstavnika razreda i sudjelovanje u radu razrednog vijeća, izbori za vijeće učenika i djelovanje predstavnika učenika u upravljačkim tijelima. Veće razlike među zemljama uočene su u metodi učeničkih izbora i ulozi njihovih predstavnika u tijelima odlučivanja u školi.

Caroline Lodge (2005) navodi da izbor modela participacije ovisi o tome u kojoj mjeri se priznaje učenicima zrelost za odlučivanje, što se uzima kao optimalna razina njihova sudjelovanja (pasivni objekti promjena nasuprot aktivnim i konstruktivnim akterima) i koja je svrha sudjelovanja (instrumentalna - unaprjeđenje učinkovitosti škole nasuprot razvojne - suradnja radi unaprjeđenja učenja u školi kao zajednici). Polazeći od potonjeg kriterija, autorica je opisala četiri pristupa participaciji: a) kontrola kvalitete (učenici se koriste kao pasivan izvor informacija u procesu vanjske evaluacije i nadzora), b) informativni resursi (učenici su izvor informacija, ali ne sudjeluju u dijalogu kojim se određuje pravac promjena); c) usklađivanje i nadzor (učenici su izvor informacija i uključeni su u rasprave o promjenama, ali samo do unaprijed određene razine, zbog čega je moguće lako manipulirati njihovim glasovima) i d) dijalog (učenici su aktivni sudionici promjena i slobodno izražavaju svoje mišljenje u dijaloškom procesu kojim se zajednički planiraju i uvode promjene). Različiti pristupi participaciji u školi govore o tome da postoje različita shvaćanja učenja za participaciju, a time i različita shvaćanja zadaća i učinkovitosti građanskog odgoja i obrazovanja.

Upravo su istraživanja učinaka uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u škole potvrdila višestruki pozitivan utjecaj takvih programa na razvoj učenika kao aktivnog građanina kad je klasični nastavni pristup reduciran i kad učenici, umjesto predavačke nastave, uče kroz participaciju u odlučivanju i volontiranje u zajednici (Niemi i Junn 1998; Galston 2001; Torney-Purta et al. 2001; Maiello, Oser i Biedermann 2003; Niemi i Finkel 2007; Campbell 2008; Schulz et al. 2010). Između ostaloga, potvrđeno je da uključivanje potiče učenike na dublje razumijevanje i praktičnu primjenu naučenih demokratskih koncepata i vrijednosti, pridonosi njihovu povjerenju u ljude i demokraciju, jača samopouzdanje i odgovornost, uči poštivati razlike, potiče na solidarnost i suradnju te motivira za akciju. Participacija i učenje na taj način postaju dio jedinstvenog razvojnog procesa kroz koji se uloge, autoriteti i odgovornosti svih školskih aktera horizontalno distribuiraju i uzajamno podupiru kroz razmjenu i pregovaranje prema zajedničkom cilju.

Način na koje se komunicira, zajednički konstruira znanje i nalaze novi obrasci

razumijevanja, daje smisao učenju, pa Caroline Lodge (2005) predlaže da kritički dijalog postane osnova života i rada škole. No Jason J. Barr (2005) napominje da sudjelovanje u učeničkim izborima, koje je postalo gotovo univerzalna školska praksa, samo po sebi nije dostatno za razvoj učenika kao aktivnog građanina. Nastava građanstva i učenički izbori trebaju voditi razvoju kulture povjerenja, pravednosti i skrbi u svim školskim odnosima, što znači da se škole moraju otvoriti za diskusije i debate o kontroverznim, a životno relevantnim pitanjima. No upravo je taj zahtjev, kako ističe Barr, najveći izazov školama zbog rigidnih kurikularnih standarda i birokratskog upravljanja.

1.3. Uloga školske kulture u pripremi aktivnog građanstva

Iz prethodno rečenoga proizlazi da rasprava o pripremi učenika za aktivno građanstvo mora, osim programskih ciljeva i tema te nastavnih metoda i oblika, uključiti i pitanje cjelokupnog školskog konteksta. Malo je, naime, vjerojatno da će se istraživački, dijaloški ili kritički pristupi učenju za građanstvo naći u školama koje su vođene „čvrstom“ rukom, u kojima je uspostavljena stroga hijerarhija moći i odgovornosti, u kojima su pisana pravila važnija od međuljudskih odnosa, u kojima se prioritet daje kognitivnim ciljevima i u kojima načelo vrijednosne neutralnosti i objektivnosti završava u akademskom formalizmu.

Kad je građanski odgoj i obrazovanje usmjeren na razvoj aktivnog građanstva, to nužno znači uvođenje novih nastavnih sadržaja i netipičnih nastavnih metoda u kojima se koriste prednosti suradnje i timskog rada, istraživanja, vrednovanja postojećeg stanja i strategijskog planiranja. Osim sudjelovanja u izborima i rada u učeničkim predstavničkim tijelima te rada u zajednici, učenici vode i/ili sudjeluju u projektima, igraju uloge u fiktivnim političkim izborima ili situacijama, simuliraju suđenja, provode studije slučaja, raspravljaju o društveno kontroverznim temama te organiziraju i/ili sudjeluju u debatama, javnim tribinama, protestnim skupovima, itd. Istraživanja potvrđuju da korištenje takvih metoda učenja pretpostavlja otvoreno razredno i školsko ozračje (Maiello, Oser i Biedermann 2003), demokratsko vođenje škole (Campbell 2008) te poštivanje načela različitosti i inkluzivnosti (Apple i Benne 1995), što zajedno čini demokratsku školsku kulturu.

Termin „školska kultura“ uveo je Willard Waller (1932) kao opći naziv za školske ceremonije, rituale, običaje, odnose i simbole. U literaturi se susreću i drugi termini, najčešće „školsko ozračje“, a o odnosima među njima postoje različita mišljenja. Benjamin Schneider (1990), primjerice, tvrdi da su „školska kultura“ i „školsko ozračje“ komplementarni, da se „ozračje“ počelo istraživati krajem tridesetih godina

prošlog stoljeća u okviru organizacijske psihologije i uz primjenu kvantitativne metodologije, dok je „kultura“ postala zanimljiva različitim istraživačima kvalitativne orijentacije krajem sedamdesetih godina, nakon čega se potonji izraz prihvatio kao okvir za istraživanje složenih odnosa u školi.

Usprkos važnom Willardovu doprinosu, školska kultura je ostala izvan istraživačkog interesa sljedećih nekoliko desetljeća zbog prevlasti pozitivističko-metodološkog redukcionizma koji je složene teme i kontekste u pravilu proglašavao istraživački beznačajnima. Međutim, nakon uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u škole, zanemarivanje istraživanja školske kulture kao konteksta provedbe, manje je bilo uzrokovano metodološkim propustima, a više općeprihvaćenim mitovima o depolitiziranom znanju koje prenosi škola i o nezrelosti učenika za bavljenje političkim pitanjima.

Te su mitove nastojali dekonstruirati kritički pedagozi (Apple 1979/1990; Shor 1980; Giroux 1985; 1989; McLaren 1987; 1989; Sleeter 1991;) stavom da škole nisu mjesta isporuke vrijednosno neutralnih znanja već vrijednosno opterećen instrument društvene reprodukcije. Za Petera McLarena (1987:75), primjerice, razredi nisu samo mjesta učenja nego „kulturne arene u kojima se heterogeni ideološki i društveni oblici bore za opstanak“. Obrazovni ciljevi, kurikulumi, strategije vrednovanja i organizacija školovanja za kritičke su pedagoge ideološki konstrukti u funkciji očuvanja nepravednog društvenog poretka. Naglašavajući demokratsku zadaću škole, analizirali su nesklad između eksplicitnih i implicitnih normi, vrijednosti i vjerovanja te razotkrivali skrivene mehanizme kojima se kroz nastavu i izvannastavno učenje prenose hijerarhijski kodovi i time prijeći emancipacija i priprema učenika za aktivno i angažirano građanstvo. Rješenje su vidjeli u uvođenju transformativnog modela učenja i poučavanja koji ne znači samo supstantivne promjene nastavnih sadržaja i načina učenja nego i preobrazbu kulturnog konteksta škole.

Iako su kritički pedagozi nedvojbeno dali ogroman doprinos razumijevanju odnosa između obrazovanja i demokracije, današnji interes za istraživanje školske kulture ipak nije izravno proizišao iz njihovih tekstova. Za to su bili zaslužniji drugi izvori. Prvo, antropolozi su, istražujući školski neuspjeh djece pripadnika manjinskih i marginaliziranih skupina, tvrdili da taj problem nije moguće objasniti smetnjama u kognitivnom funkcioniranju djeteta ili obiteljskom depriviranošću, što je dugo bilo općeprihvaćeno tumačenje, nego kulturnim diskontinuitetom, odnosno neskladom između vrijednosti koje promiče škola i onih koje promiču obitelj i lokalna zajednica (Ogbu 1982; Gibson i Ogbu 1991). Drugo, slijedeći Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna (1967), istraživači u području društvenih znanosti se sve više okreću kvalitativnim istraživačkim metodama kako bi što vjernije i cjelovitije objasnili in-

dividualno iskustvo u interakciji i/ili pripadajućem mu kontekstu. Treće, potreba za unaprijeđenjem ishoda učenja u školi prema zahtjevima tržišta, upućuje istraživače obrazovanja na organizacijske znanosti koje populariziraju shvaćanje da je kultura organizacije ključ njezina uspjeha (Schein 1985; Cameron i Quinn 1999).

Zbog shvaćanja da je učinkovitost organizacije funkcija njezine kulture, organizacijske su znanosti izvršile presudan utjecaj na istraživače obrazovanja koji su tragali za odgovorom na pitanje o unaprijeđenju kvalitete rada škola. Ključnu ulogu u tome imala je teorija trirazinske hijerarhijske organizacije kulturnih elemenata Edgara H. Scheina (1985). Na prvu je razinu smjestio kulturne artefakte i prakse (simboli, rituali, mitovi i obrasci ponašanja) koji su svima vidljivi, iako njihovo značenje ne mora uvijek svima biti i razumljivo; drugu razinu, na kojoj se određuje pravac djelovanja, čine vrijednosti, dok komponente treće razine (odnos prema okolišu te priroda stvarnosti i istine, ljudskog bića, ljudskog djelovanja i međuljudskih odnosa) funkcioniraju kao čvrsti referentni okviri koje članovi organizacije uzimaju „zdravo za gotovo“.

Na tom je tragu, ali i uz korištenje antropoloških kategorija (Burnett 1970), školska kultura određena kao integralno načelo ili „lijepak“ za niz eksplicitnih i implicitnih školskih pravila, vrijednosti, vjerovanja, običaja, simbola, ceremonija i rituala, koji odgojno-obrazovnoj ustanovi daju poseban ton, karakter, *esprit* ili identitet (Sarason 1982; Stoll 1989; Fullan 1992; Eisner 1994; Hargreaves 1995; Stoll i Fink 1996.; Deal i Peterson 1999; 2001; Glover i Coleman 2005; McLaughlin 2005). Terrence E. Deal i Kent D. Peterson (1999) su mnoštvo komponenti razvrstali u tri horizontalno postavljene kategorije: stavovi i vjerovanja (sklop više ili manje eksplicitnih pretpostavki koje školski akteri imaju o svrsi, temeljnim zadaćama i učinkovitosti škole), kulturne norme (pisana i nepisana pravila koja određuju što je prihvatljivo, uobičajeno ili očekivano ponašanje u školi) i odnosi među školskim akterima (verbalna i neverbalna komunikacija u različitim situacijama i na različitim razinama). Raspravljajući o integracijskom načelu mnoštva kulturnih komponenti, Elliot W. Eisner (1994) je prednost dao središnjim vrijednostima i objasnio da su upravo one zajednički orijentiri za sve školske aktere i bitna komponenta školske kulture.

Na tom tragu, velika većina dosadašnjih istraživanja u tom području usmjerena je na identifikaciju komponenti koje pozitivno i/ili negativno utječu na učinkovitost škole iz perspektive učitelja (Sammons, Hillman i Mortimore 1995; Maslowski 2006), a koji su doveli do tipologija školskih kultura. David Hargreaves (1995) je, stavljajući naglasak na kriterije unutarnje kontrole i kohezije, identificirao tradicionalističku, kolaboracionističku, kontroliranu, anomičnu i optimalnu školu te zaključio da je

jedino potonja učinkovita. Louise Stoll i Dean Fink (1996) su preko kriterija napredovanja i učinkovitosti razlikovali dinamičnu (*moving*), kružeću (*cruising*) i lutajuću (*strolling*) školu, školu koja se bori za opstanak (*struggling*) i utopljeničku (*sinking*) školu, a učinkovitost su povezali samo sa prva dva tipa. Terrence Deal i Kent Peterson (1999) su popularizirali ideju o postojanju toničkih i i toksičkih školskih kultura. Toničke ili zdrave se prepoznaju po snažnom osjećaju zajedništva, horizontalnim odnosima moći, dijaloškom rješavanju problema te kolektivnoj vitalnosti i optimizmu. U njima dominiraju vrijednosti osobnog dostojanstva, suradnje i odgovornosti svih za učenje i razvoj. Toksičke ili nezdrave školske kulture nastaju kao posljedica dugotrajnih neuspjelih pokušaja da se riješe gorući problemi ustanove, pa u njoj počinju prevladavati negativni stavovi koji prerastaju u norme ponašanja. Riječ je o fragmentiranim ustanovama bez zajedničke svrhe, u kojima prevladava pasivnost, pesimizam i nedostatak odgovornosti za uspjeh učenika. Njihov ključni problem je samovoljno vodstvo koje zapostavlja individualni uspjeh i nagrađuje konformizam, zbog čega je takvu školu nužno „ozdraviti“ rekulturalizacijom.

Navedene tipologije rasvjetljavaju ulogu koju kulturni kontekst škole ima u radu škole, no njihova je glavna svrha pridonijeti razumijevanju veze između školske kulture i akademske, a ne građanske učinkovitosti. Stoga je razumljivo da se u tim tipologijama složenost školske kulture reducira na one komponente kojim se osigurava prenošenje i usvajanje sadržaja tradicionalnih nastavnih predmeta, koji se pak sve više odmjeravaju prema tržišnim, a ne prema kriterijima struke. Takvim se pristupom nužno sužava prostor za uređenje škole prema idejama profesionalne autonomije i aktivnog građanstva. Birokratsko naglašavanje učinkovitosti u striktno akademskim terminima koji su izgubili svoju humanističku svrhu, natjerao je škole da marginaliziraju svoju humanističku zadaću, čime je doveden u pitanje i proces njihove demokratizacije i razvoj učenika kao aktivnog građanina. U svezi s tim, Terry Wrigley (2003) s pravom upozorava da je politika učinkovitosti u škole uvela testomaniju i vratila nedemokratske nastavne prakse.

Stavljanje naglaska na akademsku učinkovitost umanjio je važnost istraživanja kulturnih komponenti po kojima se škola prepoznaje kao demokratska ili nedemokratska zajednica učenja i, osobito, uloge koju školske kulture na različitom stupnju demokratizacije imaju u razvoju učenika kao aktivnog građanina.⁹ Neka od tih pitanja postavljena su u novijim komparativnim ispitivanjima građanskog odgoja i obrazovanja. U europskim je izvještajima (Eurydice 2005; 2012) sudjelovanje učenika u odlučivanju uzeto kao ključna komponenta demokratske (participativne) školske

⁹ Jason J. Barr (2007) će u svezi s tim ustvrditi da je zbog nedostatka istraživanja o postignućima demokratskih škola zanemareno važno pitanje demokratizacije nedemokratskih škola.

kulture. U međunarodnom ispitivanju *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Schulz et al. 2010) praćeno je više komponenti, uključujući odnose među učenicima, poticanje učenika na izražavanje vlastitog mišljenja čak i kad je ono suprotno mišljenju većine, sagledavanje problema iz različitih perspektiva, poštivanje drugih i drugačijih te iniciranje rasprava o političkim pitanjima od strane učenika. U publikaciji Vijeća Europe (Dürr, Spajić-Vrkaš i Ferreira Martins 2000; Dürr 2003), identificirano je šest komponenti škole koja djeluje kao demokratska mikro-zajednica, među kojima su horizontalna distribucija prava i odgovornosti, promicanje suradnje i partnerstva, poticanje društvenog uključivanja i kohezije te uspostava sigurne i podupiruće okoline. Jason J. Barr (2007) je istražujući javne i privatne škole došao do zaključka da se demokratska škola prepoznaje, između ostaloga, po usmjerenosti na učenika, participaciji učenika u određivanju nastavnih sadržaja, metoda i pravila ponašanja, poštivanju mišljenja učenika i kulturne različitosti te po dovođenju lokalne zajednice u školu, a ne škole u lokalnu zajednicu. Jamie Audsley i suradnici (Audsley et al. 2013) govore o „školi građana“ u kojoj je aktivno građanstvo sastavni dio eksplicitne misije škole. Njezin je fokus na demokratskoj i participativnoj kulturi, učenju kroz akciju, uključivanju građanskog odgoja i obrazovanja u razvojnu strategiju škole i općem radu na unaprjeđenju odgojno-obrazovnih standarda ustanove.

Istraživanjem učeničke percepcije obilježja školske kulture hrvatskih autora u kojemu su praćene i komponente školske kulture i stupanj demokratizacije školske kulture (Batarello et al. 2010) utvrđeno je da se osnovne škole u Hrvatskoj nalaze na različitom stupnju demokratizacije, osobito u pogledu priznanja učeničkog glasa te razvoja samostalnosti i kritičkog mišljenja. U istraživanju je identificirano pet tipova školske kulture: *suvremena demokratska škola* koja vodi računa o kulturama lokalne zajednice i učenike potiče na rad u zajednici; ***škola prava i odgovornost***, koja traži od učenika da znaju svoja prava i odgovornosti, jača njihovu samostalnost i potiče sudjelovanje u odlučivanju; *škola njegovanja nacionalnog identiteta* u kojoj se najveća pozornost posvećuje njegovanju nacionalne i lokalne tradicije; *responsivna škola* koja osobito skrbi za učenike s poteškoćama u učenju i ponašanju, i *autoritarna škola* u kojoj se problemi ne rješavaju, nego se traži i kažnjava krivac. Kad su ti tipovi uspoređeni s konkretnim školama, pokazalo se da se tipska obilježja u stvarnosti različito kombiniraju, pri čemu neke kombinacije predstavljaju povoljniji, a neke nepovoljniji kontekst učenja za aktivno građanstvo.

U naknadna dva istraživanja (Spajić-Vrkaš 2015; Pažur 2016) s nešto izmijenjenim instrumentom, dobivene su slične tipologije. Najnovijim su istraživanjem (Pažur 2016) ispitane sličnosti i razlike u percepciji školske kulture između učenika i nastavnika. Potvrđene su slabosti procesa demokratizacije hrvatskih škola iz pret-

hodnih istraživanja i, štoviše, utvrđeno je da se taj proces često izokreće u proces discipliniranja učenika, čak i kroz nastavu građanskog odgoja i obrazovanja. Inverzija se ne događa samo u školama s autoritarnom kulturom, nego i u školama koje njihovi glavni akteri opažaju kao demokratske i egalitarne. Većina učenika je, naime, potvrdila da ih njihovi nastavnici potiču na slobodno izražavanje svog mišljenja, što se slaže i s odgovorima nastavnika, no pokazalo se da nastavnici zanemaruju teme iz njihova svakodnevnog života, kao i članke iz časopisa za djecu i mlade te da se rijetko s učenicima dogovaraju o sadržajima i metodama učenja. Štoviše, osim predavanja, najviše koriste metodu pitanja i odgovora, a zanemaruju metode kojima se potiče dijalog i dogovaranje. Slični obrasci zamijećeni su i u procesu donošenja odluka. S jedne strane, učenike se potiče da aktivno sudjeluju u izborima za svoje predstavnike i u situacijama kad se donose školske odluke, no njihovi prijedlozi nisu obvezujući za djelatnike i upravu škole pa je razumljivo da je velik broj učenika potvrdio da svoje izbore ne shvaća ozbiljno. U zaključku izvještaja se ističe da se umjesto kulture emancipacije u hrvatskim školama promiče kultura šutnje, ovisnosti i neodgovornosti koja, dugoročno gledano, ima pogubne posljedice za razvoj učenika kao aktivnog građanina i škole kao demokratske zajednice učenja, za što, kako Berto Šalaj (2015) tvrdi, najveću odgovornost snose hrvatske demokratske institucije ().

2. Teme, aktivnosti i kontekst učenja za aktivno građanstvo u hrvatskim srednjim školama: rezultati istraživanja

Oslanjajući se na rezultate prethodne analize, ovim se dijelom istraživanja političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj željelo utvrditi što čini tekst i kontekst razvoja političke pismenosti i učenja za aktivno građanstvo u hrvatskim školama. U upitniku je taj zadatak operacionaliziran preko sljedeće tri varijable:

- obrada odgovarajućih tema u nastavi tijekom školovanja (peterostupanjska ljestvica od 1 = uopće nisu prisutne do 5 = previše su prisutne)
- postojanje odgovarajućih dodatnih programa i aktivnosti u školi te uključenost i zadovoljstvo učenika tim programima i aktivnostima (peterostupanjska ljestvica: 1 = ne provodi se; 2 = provodi se, ali ne sudjelujem; 3 = sudjelujem, ali mi se ne sviđa; 4 = sudjelujem i sviđa mi se)
- prisutnost odabranih komponenti školske kulture (peterostupanjska ljestvica od 1 = uopće ne do 4 = gotovo uvijek)

2.1. Zastupljenost odgovarajućih tema u nastavi

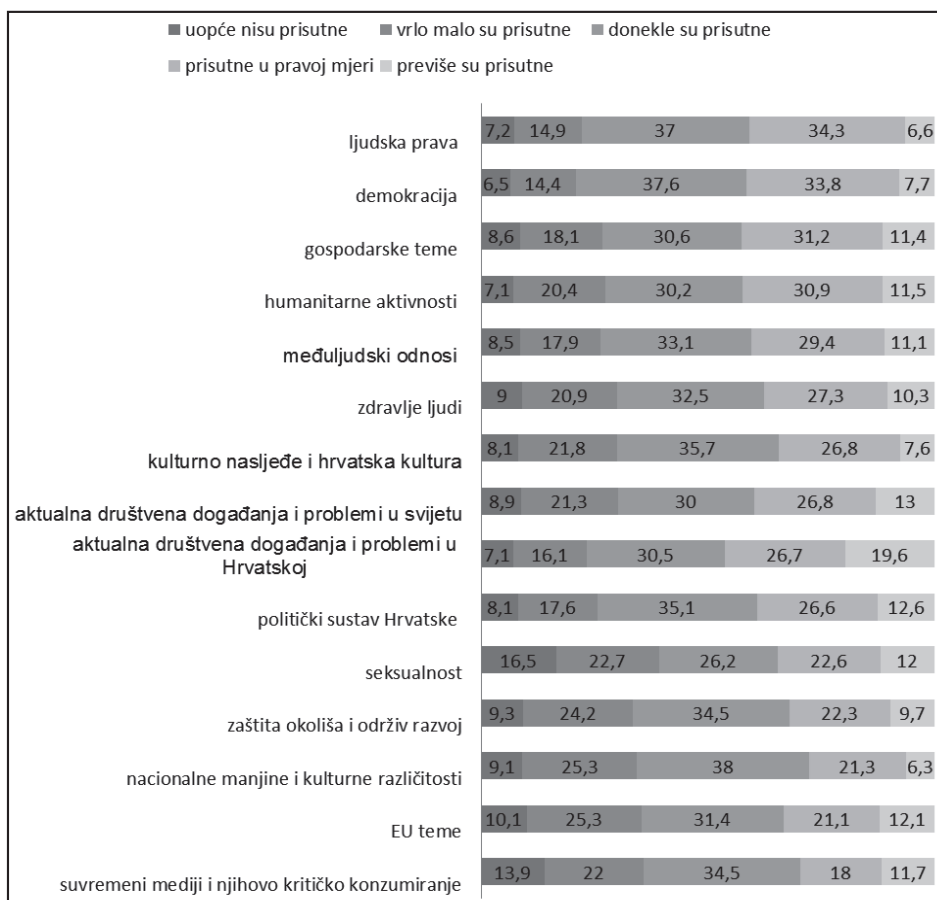
Rezultati ovoga, kao i ranijih istraživanja (Bagić i Šalaj 2010; Ilišin et al. 2013; Spajić-Vrkaš 2015) o tome što hrvatski učenici znaju o ljudskim pravima, demokraciji i građanstvu te kako ocjenjuju ulogu formalnog odgoja i obrazovanja u procesu njihove pripreme za ulogu građanina, kontinuirano potvrđuju da hrvatske škole nisu primjereno odgovorile na izazove razvoja hrvatskog demokratskog društva. Tijekom posljednja dva desetljeća broj škola u kojima se uvode teme i programi relevantni za unaprjeđenje političke pismenosti i građanske kompetencije djece i mladih znatno se povećao, no učinci nisu ohrabrujući. Iako među školama postoje zamjetne razlike, općenito, hrvatski učenici slabo poznaju značenje najvažnijih koncepata, vrijednosti i načela demokratskog društva, relativno ih velik broj demokraciju brka s autoritarnim i totalitarnim režimima, nedostatno poznaju međunarodni i europski kontekst demokratskih promjena, a nezanemariv broj ih dobrog građanina shvaća kao osobu koja prvenstveno brine o sebi i svojoj obitelji. Nadalje, učenici su nezadovoljni onim što im škole pružaju u tom području, a osobite nedostatke vide u slaboj povezanosti građanskog odgoja i obrazovanja s društvenim predmetima i svakodnevnim životom, kao i u zanemarivanju razvoja kritičkog mišljenja.

I ovo istraživanje potvrđuje da se u mnogim školama ne pridaje potrebna pozornost obradi tema koje pridonose razumijevanju demokracije i uloge građanina. Učenici završnih razreda srednje škole potvrdili su da je svih 15 ispitanih tema u prosjeku bilo tek donekle obrađivano tijekom njihova školovanja. Razlika u učestalosti obrađivanja između najviše rangirane teme („aktualna društvena događanja i problemi u Hrvatskoj: gospodarska kriza, političke aktualnosti“, $M=3,35$; $SD=1,171$), i dvije najniže rangirane teme („seksualnost“, $M=2,91$; $SD=1,259$; „nacionalne manjine i kulturna različitost“, $M=2,91$; $SD=1,036$), vrlo je mala i praktički zanemariva. Ti su krajnji rezultati smješteni oko sredine peterostupanjske skale, što znači da je i preostalih 12 tema bilo tek „donekle“ obrađivano, odnosno da ni jedna nije bila favorizirana, ali ni sasvim zanemarena u osnovnoj i srednjoj školi.

Prema podacima u grafikonu 1 proizlazi da između 20% i 40% učenika završnih razreda srednje škole ili nije učilo ili je rijetko učilo o spolnosti, suvremenim medijima, nacionalnim manjinama i kulturnoj različitosti, Europskoj uniji, zaštiti okoliša i održivom razvoju, aktualnim svjetskim problemima poput ratova, terorizma i migracija, te, što je iznenađujuće, o hrvatskoj kulturi i nasljeđu, kao i o zdravlju ljudi. Istovremeno je između jedne petine i jedne trećine učenika za svaku od 15 tema izjavilo da je u njihovu obrazovanju bila prisutna „u pravoj mjeri“. Najčešće obrađivane teme su „ljudska prava“ (34,3%) i „demokracija“ (33,8%). Ni udio uče-

nika koji smatraju da su odabrane teme previše obrađivane u nastavi nije zanemariv. Jedna petina je u kategoriju „previše su bile prisutne“ svrstala aktualna društvena događanja i probleme u Hrvatskoj, svaki deseti je isto mišljenje imao za 10 od 15 tema, dok ih nešto manji broj smatra da su previše obrađivane i teme „ljudska prava“, „demokracija“, „kulturno naslijeđe i hrvatska kultura“ te „nacionalne manjine i kulturna različitost“.

Grafikon 1: Zastupljenost odgovarajućih tema tijekom 12 godina školovanja (%)



Učenici se u svojim procjenama zastupljenosti pojedinih tema tijekom školovanja statistički značajno razlikuju i po vrsti srednjoškolskog programa koji pohađaju i po regionalnoj pripadnosti.

Srednjoškolski se program pokazao prediktivnim kad je riječ o učestalosti obrade sedam od 15 tema, što je najizraženije u odnosu na temu „demokracija“. Gimnazijalci su statistički značajno povoljnije ocijenili zastupljenost te teme u svom prethodnom školovanju od svojih vršnjaka iz četverogodišnjih i trogodišnjih stručnih škola ($F=19,85$; $p<0,01$), što je i njihova jedina prednost u odnosu na dvije skupine učenika iz stručnih škola. Naime, učenici četverogodišnjih stručnih škola drže da je tema „aktualna društvena događanja i problemi u Hrvatskoj“ bila zastupljenija u njihovu obrazovanju od gimnazijalaca ($F=6,41$; $p<0,01$). U odnosu na gimnazijalce i učenike trogodišnjih stručnih škola, također, češće tvrde da su obrađivali teme iz područja međuljudskih odnosa ($F=6,30$; $p<0,01$) i gospodarstva ($F=8,61$, $p<0,01$). Nadalje, učenici iz obje stručne škole češće od gimnazijalaca navode da su obrađivali teme iz područja zaštite okoliša i održivog razvoja ($F=6,75$; $p<0,01$). Učenici trogodišnjih stručnih škola su, u odnosu na vršnjake iz preostale dvije skupine, pozitivnije ocijenili zastupljenost tema „seksualnost“ ($F=10,048$; $p<0,01$) te „suvremeni mediji i njihovo kritičko konzumiranje“ ($F=5,45$; $p<0,01$). Uočene razlike među skupinama u procjeni zastupljenosti tema „ljudska prava“, „aktualna društvena događanja i problemi u svijetu“, „Europska unija“, humanitarne aktivnosti“, „politički sustav Hrvatske“, „kulturno nasljeđe i hrvatska kultura“, „nacionalne manjine i kulturna različitost“ te „zdravlje ljudi“, nisu statistički potvrđene.

Regionalna pripadnost također se pokazala kao dobar prediktor zastupljenosti devet od 15 odabranih tema. Statistički značajne razlike, uglavnom u korist škola sjeverozapadne i sjeveroistočne Hrvatske, utvrđene su za obradu tema ljudskih prava, demokracije, aktualnih društvenih događanja i problema u svijetu, međuljudskih odnosa, gospodarstva, kulturnog nasljeđa i hrvatske kulture, nacionalnih manjina i kulturne različitosti, zaštite okoliša i održivog razvoja te zdravlja ljudi. Učenici iz škola sjeverozapadne Hrvatske i Istre statistički značajno povoljnije ocjenjuju zastupljenost teme „ljudska prava“ od svojih vršnjaka iz južne Hrvatske ($F=3,70$; $p<0,01$). Tema „demokracija“, također smješta sjeverozapadnu Hrvatsku u povoljniji položaj od južne Hrvatske ($F=2,65$; $p<0,01$). U odnosu na učenike iz zagrebačke regije, učenici iz škola sjeverozapadne i sjeveroistočne Hrvatske češće navode teme „aktualna društvena događanja i problemi u svijetu“ ($F=3,77$; $p<0,01$), „međuljudski odnosi“ ($F=4,06$; $p<0,01$) i „gospodarske teme“ ($F=6,25$; $p<0,01$), a zanimljivo je da su učenici iz sjeveroistočne Hrvatske, za razliku od vršnjaka iz zagrebačke regije, optimističniji i u pogledu obrade tema „kulturno nasljeđe i hrvatska kultura“ ($F=3,97$; $p<0,01$), „nacionalne manjine i kulturna različitost“ ($F=2,304$; $p<0,01$) te „zaštita okoliša i održivi razvoj“ ($F=2,42$; $p<0,01$). Uočene regionalne razlike u zastupljenosti tema „aktualna društvena događanja i problemi u Hrvatskoj“, „Europska unija“, „humanitarne aktivnosti“, „politički sustav Hrvatske“, „seksualnost“ te „suvremeni mediji i njihovo kritičko konzumiranje“, nisu se pokazale statistički značajnima.

Kako bi se utvrdilo jesu li odgovori srednjoškolaca na pitanje o zastupljenosti odabranih tema koje su relevantne za učenje građanstva povezani i logički strukturirani, podaci su podvrgnuti faktorskoj analizi koja je polučila četiri interpretabilne dimenzije koje objašnjavaju 58,68% ukupne varijance:

- Prvi faktor, *zdravlje, međuljudski odnosi i hrvatska kultura* koji u ukupnoj varijanci sudjeluje s 29,28%, okupio je sljedećih nekoliko tema koje, promatrane zajedno, govore o kvaliteti života u Hrvatskoj: zdravlje, zaštita okoliša i održivi razvoj, humanitarne aktivnosti (pomoć djeci, starijima i nemoćnima), seksualnost, međuljudski odnosi (komunikacijske vještine, nenasilno rješavanje sukoba, izgradnja kvalitetnih odnosa, solidarnost), kulturno nasljeđe i hrvatska kultura te nacionalne manjine i kulturne različitosti.
- Drugi faktor, *događanja u Hrvatskoj, Europi i svijetu te kritičko praćenje medija* koji obuhvaća 11,88% ukupne varijance, okuplja teme vezane za informiranost, kao što su aktualna društvena događanja i problemi u Hrvatskoj (gospodarska kriza, političke aktualnosti), aktualna društvena događanja i problemi u svijetu (ratovi, terorizam, migracije), Europska unija te suvremeni mediji i njihovo kritičko konzumiranje.
- Treći faktor, *hrvatske političko-gospodarske teme* kojemu pripada 10,14% ukupne varijance, sažima pitanja političkog ustroja Hrvatske, poduzetništva, prava radnika, potrošnje i zapošljavanja.
- Četvrti faktor - *demokracija i ljudska prava*, sa 7,37% ukupne varijance, obuhvaća dvije opće teorijske teme.

2.2. Provođenje odgovarajućih programa i aktivnosti u školi

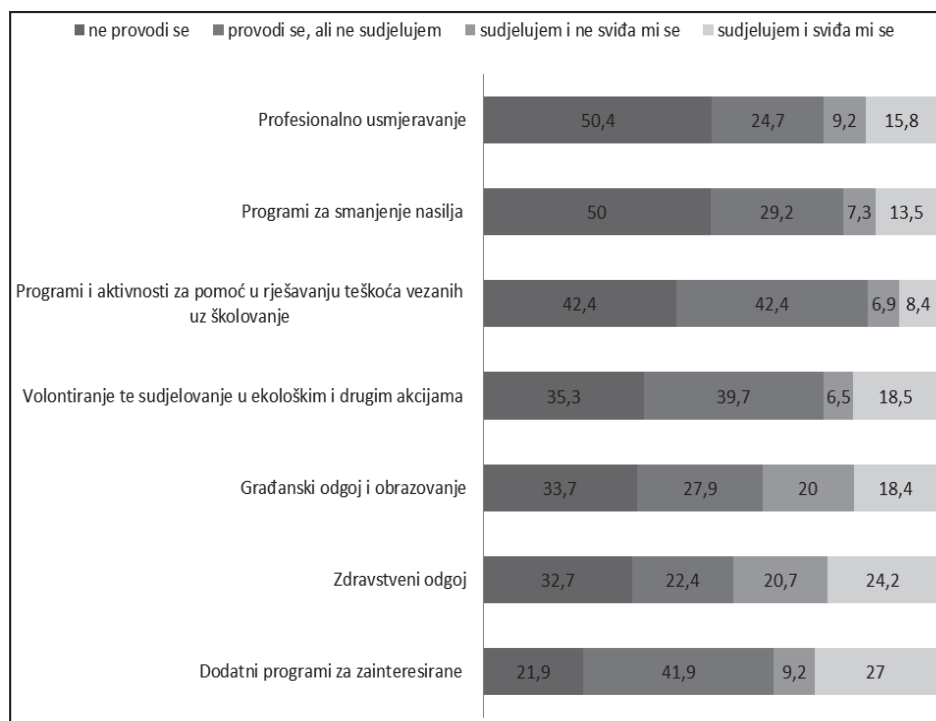
Osim učestalosti obrade tema o demokraciji i građanstvu, ispitivana je i dostupnost odgovarajućih programa i/ili aktivnosti u školi te odnos učenika prema tim programima. U svezi s tim, ispitanicima su postavljena sljedeća pitanja: a) jesu li određeni dodatni programi i aktivnosti dostupni u njihovim školama, b) sudjeluju li oni u nekom od tih programa i, c) ako sudjeluju, jesu li zadovoljni provedbom programa.

Podaci prikazani u grafikonu 2 ukazuju na velike razlike među srednjim školama u provođenju odabranih programa i aktivnosti. Polovica učenika pohađa škole u kojima se ne provode programi i aktivnosti profesionalnog informiranja i usmjerenja niti smanjenja nasilja. Dvije petine učenika je navelo da u njihovim školama nema programa i aktivnosti kojima se unaprjeđuje učenje, nadoknađuje propušteno nastavno gradivo i poboljšavaju ocjene. Otprilike jedna trećina učenika tvrdi da njihove škole nisu uvele programe volontiranja, građanskog odgoja i obrazovanja te zdravstvenog odgoja, a jedna petina da u njihovim školama nema programa kojima

bi se poticao razvoj njihovih interesa ili talenta za strane jezike, sport, zbornsko pjevanje ili sviranje nekog glazbenog instrumenta.

S druge strane, relativno je velik broj učenika koji potvrđuju provedbu jednog ili više odabranih programa u svojoj školi, ali ističu da im ti programi nisu interesantni. Nedostatak interesa nije samo uočen za programe i aktivnosti kojima se rješavaju poteškoće u učenju (42,4%), nego i za programe kojima se potiče razvoj kreativnosti i interesa (41,9%) te volonterstvo i sudjelovanje u ekološkim akcijama (39,7%). Troje od deset učenika navelo je da ne sudjeluje u programima i aktivnostima smanjenja nasilja, a otprilike jedna četvrtina je svojom odlukom ostala i izvan programa profesionalnog usmjeravanja te građanskog odgoja i obrazovanja i zdravstvenog odgoja. Potonja su dva programa uvedena kao obvezne međupredmetne teme u sve osnovne i srednje škole, što znači da bi se trebala provoditi za sve učenike pa je ostalo nejasno je li dio učenika doista ostao izvan njihove provedbe ili je riječ o tome da ispitanici nisu prepoznali obradu odgovarajućih tema u drugim nastavnim predmetima kao dio provedbe građanskoga i zdravstvenog odgoja i obrazovanja.

Grafikon 2: Sudjelovanje učenika u izvannastavnim programima i aktivnostima (%)



Najveći je broj učenika pohađao nastavu zdravstvenog odgoja (44,9%), potom građanskog odgoja i obrazovanja (38,4%) te izvannastavne programe kojima se potiče razvoj talenata i interesa (36,2%). No, oko 50% učenika uključenih u programe zdravstvenoga i građanskog odgoja i obrazovanja nije bilo zadovoljno provedbom. Iako je nezadovoljstvo učenika nastavom obično povezano s izborom nastavnih tema i/ili metoda učenja, u provedbi zdravstvenog ili građanskog odgoja u hrvatskim školama, učeničko je nezadovoljstvo zasigurno i posljedica podvojenih stavova javnosti o tome treba li te programe uvesti u škole i koje vrijednosti treba njima zagovarati.

Uvođenje navedenih programa i aktivnosti, kao i njihovo pohađanje, statistički se značajno razlikuje prema tipu škole i regionalnoj pripadnosti.

U nastavku opisujemo razlike prema tipu škole u provedbi sedam ispitanih programa i aktivnosti, razlike u udjelu učenika koji u njima sudjeluju, kao i razlike u udjelu učenika koji su zadovoljni pohađanjem programa:

- *Programi kojima se potiče razvoj talenata i interesa učenika:* Prema odgovorima gimnazijalaca, dodatni programi tog tipa postoje u gotovo svim školama, (92%), što nije slučaj s četverogodišnjim (74,5%) i trogodišnjim srednjim stručnim školama (68,1%) ($\chi^2=56,76$; $p<0,01$). Statistički značajne razlike potvrđene su i u odnosu učenika prema tim programima po njihovu uvođenju u škole ($\chi^2=24,36$; $p<0,01$). U njima ne sudjeluje oko polovice gimnazijalaca i po oko tri petine učenika iz oba tipa stručnih škola. Među gimnazijalcima koji sudjeluju u programima, 8% je onih koji provedbom nisu zadovoljni, dok je 45,2% onih kojima se sudjelovanje sviđa. U oba tipa stručnih škola oko 13% je onih koji pohađaju takve programe, ali njima nisu zadovoljni, za razliku od 30% zadovoljnih.
- *Programi pomoći u učenju:* statistički značajno prisutniji programi u trogodišnjim srednjim stručnim školama (72,7%), nego u četverogodišnjim (54%) i gimnazijama (51,5%) ($\chi^2=32,02$; $p<0,01$). Više od četiri petine gimnazijalaca ne koristi mogućnosti koje ti programi pružaju ni kad se provode u njihovim školama, dok je takvih u dva tipa stručnih škola između 64,6% (trogodišnje) i 75% (četverogodišnje). Među učenicima koji u njima sudjeluju, u sva tri tipa škola 15% je onih kojima se programi sviđaju, dok je u gimnazijama udio onih koji njima nisu zadovoljni znatno manji (3,5%), nego u četverogodišnjim (12,8%) i trogodišnjim stručnim školama (18%).
- *Programi profesionalnog informiranja i usmjeravanja:* U provedbi takvih programa učenici trogodišnjih srednjih stručnih škola (72,8%) su u prednosti u odnosu na učenike četverogodišnjih škola (43,7%) i gimnazija (40,6%) ($\chi^2=74,25$; $p<0,01$). Statistički je značajna razlika među školama potvrđena i u odnosu na udio učenika koji pohađaju te programe i kojima se oni sviđaju ($\chi^2=13,57$;

- $p < 0,01$). U njih nije uključeno nešto manje od tri petine gimnazijalaca (57%) i po 47% učenika četverogodišnjih i trogodišnjih srednjih stručnih škola. Među onima koji ih pohađaju u svakoj je skupini otprilike po jedna trećina učenika koji su programima zadovoljni. Među gimnazijalcima uključenim u programe, 8,3% je onih kojima se programi ne sviđaju, dok je takvih u stručnim školama oko jedne petine (20,5% u četverogodišnjim i 23,7% u trogodišnjim školama).
- *Programi građanskog odgoja i obrazovanja:* Iako je uvođenje takvih programa kao međupredmetne teme od školske godine 2015./16. obvezno za sve osnovne i srednje škole, čini se da su oni nešto zastupljeniji u trogodišnjim srednjim stručnim školama (74,4%), nego u četverogodišnjim školama (65,7%) i gimnazijama (60,4%) ($\chi^2 = 13,52$; $p < 0,01$). U odnosu učenika prema takvim programima kad oni postoje u školi, nije potvrđena statistički značajna razlika. Otprilike po četiri od deset učenika u sva tri tipa škola nije uključeno u programe. Tri od 10 učenika sudjeluje u programima, no njima nisu zadovoljni, koliko ih je i među zadovoljnim. Ti se programi češće provode u trogodišnjim srednjim stručnim školama (74,4%), nego u četverogodišnjim školama (65,7%) i gimnazijama (60,4%) ($\chi^2 = 13,52$; $p < 0,01$).
 - *Programi zdravstvenog odgoja* Slično kao i kod građanskog odgoja i obrazovanja, programi zdravstvenog odgoja se nešto češće provode u trogodišnjim srednjim stručnim školama (76%), nego u četverogodišnjim (69,9%) i gimnazijama (56%) ($\chi^2 = 29,27$; $p < 0,01$). Statistički su se značajne razlike među tipovima škola pojavile i u odnosu učenika prema programu ($\chi^2 = 14,25$; $p < 0,01$). Otprilike tri od 10 učenika u njima ne sudjeluje. Među gimnazijalcima koji su u njih uključeni, 37,6% je onih koji njima nisu zadovoljni, a 32,6% je zadovoljnih. U četverogodišnjim stručnim školama udio u obje kategorije je gotovo isti (32,5% nezadovoljnih i 33,6% zadovoljnih). U trogodišnjim stručnim školama dvostruko je više zadovoljnih (43,2%) nego nezadovoljnih (21,1%) učenika.
 - *Programi suzbijanja nasilja:* Trogodišnje srednje stručne škole (66,7%) provode takve programe više od četverogodišnjih srednjih stručnih škola (47,7%) i gimnazija (40,6%) ($\chi^2 = 41,62$; $p < 0,01$). Međutim, škole se međusobno ne razlikuju po udjelu učenika uključenih u programe kao ni po udjelu onih koji su njima zadovoljni. U sva tri tipa škola, otprilike jedna trećina učenika ne sudjeluje u programima, oko petine ih sudjeluje, ali njima nisu zadovoljni, dok se četvrtini programi sviđaju.
 - *Programi volontiranja i sudjelovanja u ekološkim i drugim akcijama:* U gimnazijama se nešto više (71,6%) provode programi volontiranja, nego u četverogodišnjim (62,4%) i trogodišnjim (61,2%) srednjim stručnim školama ($\chi^2 = 9,48$; $p < 0,01$). Statistički su značajne razlike među školama dobivene i po pitanju odnosa učenika prema programu kad je on uveden u školu. Više od tri petine gimnazijalaca i učenika četverogodišnjih stručnih škola je, prema otprilike polo-

vici učenika trogodišnjih škola, odgovorilo da se program volontiranja provodi u njihovoj školi, ali da oni u njemu ne sudjeluju. Među gimnazijalcima i učenicima četverogodišnjih stručnih škola koji sudjeluju u programu, trostruko je više ispitanika kojima se program sviđa u odnosu na one koji njime nisu zadovoljni. Među učenicima trogodišnjih stručnih škola koji pohađaju takve programe, 17% je onih kojima se oni ne sviđaju i 30,2% onih koji su njima zadovoljni.

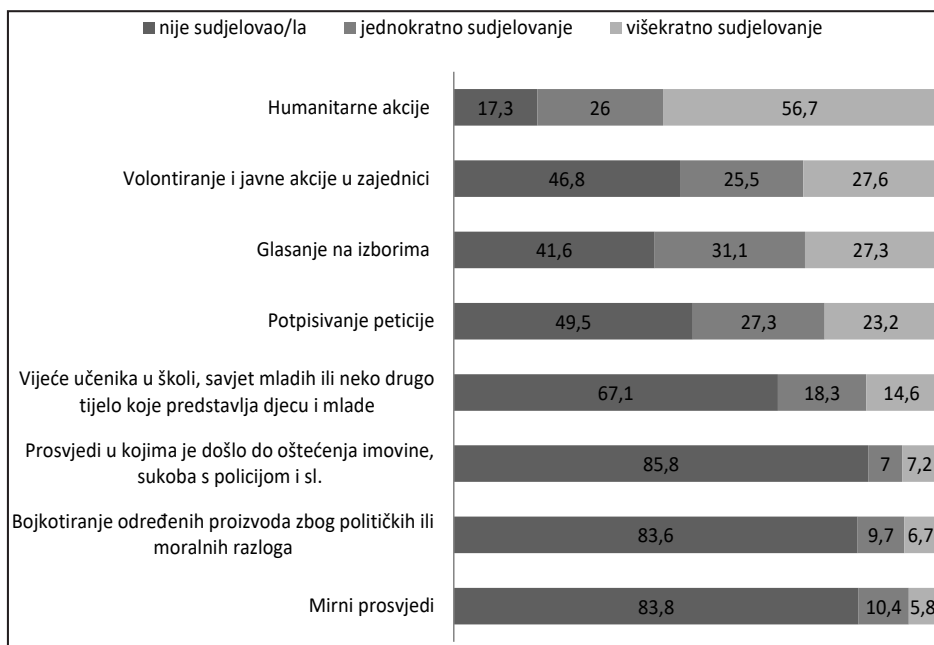
Regionalne su razlike zabilježene za dio odabranih programa.

- *Programi kojima se potiče razvoj talenata i interesa učenika:* Prisutnost je takvih programa u školama statistički značajno povezana s regionalnom pripadnošću ($\chi^2=26,31$; $p<0,01$). Srednjoškolci iz sjeverozapadne Hrvatske (84,2%), Istre (83%) i sjeveroistočne Hrvatske (82,5%) su po tom pitanju u boljem položaju od učenika iz južne Hrvatske (67,1%). Razlike su dobivene i u odnosu učenika prema programima kad su uvedeni u školu ($\chi^2=25,86$; $p<0,01$). Najveći je udio učenika koji sudjeluje u takvim programima u školama sjeverozapadne i sjeveroistočne Hrvatske (po otprilike 59%), a najmanji u zagrebačkoj regiji (45,7%). Najveći je udio onih koji sudjeluju, a kojima se ti programi ne sviđaju u južnoj Hrvatskoj (18,9%), a najmanji u sjeverozapadnoj Hrvatskoj (8%). Zagrebačka regija ima najveći broj učenika kojima se sudjelovanje sviđa (43,5%), dok je takvih najmanje zabilježeno u sjeveroistočnoj (27,4%) i južnoj Hrvatskoj (23,6%).
- *Programi pomoći u učenju:* Regionalne razlike u uvođenju tih programa nisu statistički značajne. U svakoj je regiji otprilike 60% učenika potvrdilo da su njihove škole uvele programe pomoći u učenju. No, razlike postoje u reakciji učenika na program kad on postoji u školi ($\chi^2=23,92$; $p<0,01$). U svakoj regiji otprilike tri četvrtine učenika ne sudjeluje u programu, s izuzetkom južne Hrvatske u kojoj je taj omjer 63,5%. U južnoj je Hrvatskoj i najveći broj učenika kojima se pohađanje programa ne sviđa (22,3%), dok je najmanji u sjeverozapadnoj Hrvatskoj (6,5%) i zagrebačkoj regiji (7,8%). Tim programima je zadovoljno između 10% (sjeveroistočna Hrvatska) i 18% (Istra).
- *Programi profesionalnog informiranja i usmjeravanja:* Uvođenje tih programa u škole je regionalno obilježeno ($\chi^2=41,18$; $p<0,01$). Oko tri petine učenika iz Istre (62,8%) i sjeverozapadne Hrvatske (56,4%) ima priliku pohađati takav program u svojoj školi, dok je u zagrebačkoj regiji to slučaj s njih 37,2%. U odnosu učenika prema programu kad on postoji u školi među regijama nema statistički značajne razlike. Oko polovice učenika u svim regijama nije uključeno u programe profesionalnog informiranja i usmjeravanja, oko jedne petine ih u njima sudjeluje, ali im sudjelovanje ne donosi zadovoljstvo, dok se četvrtini sviđaju.
- *Programi građanskog odgoja i obrazovanja:* Među regijama je najveća razlika upravo u provedbi programa građanskog odgoja i obrazovanja ($\chi^2=66,97$;

- $p < 0,01$). Manje od polovice (47,6%) učenika je iz zagrebačke regije potvrdilo da se takvi programi provode u njihovim školama, dok je u drugim regijama taj omjer bio između 63% (središnja Hrvatska) i 76% (sjeverozapadna Hrvatska). Udio je učenika koji ne sudjeluju u programu kad se on provodi u školi najveći u zagrebačkoj regiji (56,9%), a najmanji u sjeveroistočnoj Hrvatskoj (34,4%). U potonjoj je regiji i najveći broj onih kojima se sudjelovanje ne sviđa (36,9%), dok je takvih učenika najmanje u zagrebačkoj regiji (21,2%). Što se tiče učenika kojima se pohađanje programa sviđa, najpovoljniji omjer ima sjeveroistočna Hrvatska (34,2%), a najnepovoljniji zagrebačka regija (21,9%). Regionalne su razlike u odnosu učenika prema programu građanskog odgoja i obrazovanja kad se on provodi u školi statistički značajne ($\chi^2 = 23,41$; $p < 0,01$).
- *Programi zdravstvenog odgoja:* Slično građanskom odgoju i obrazovanju, zastupljenost programa zdravstvenog odgoja također regionalno varira ($\chi^2 = 55,22$; $p < 0,01$). Prema odgovorima učenika, najbolja je situacija u sjeveroistočnoj (79,6%), sjeverozapadnoj (74%) i južnoj Hrvatskoj (71,8%), za razliku od zagrebačke regije u kojoj je taj omjer najnepovoljniji (51,2%). U odnosu učenika prema programu kad se on provodi u školi, regionalne razlike nisu statistički potvrđene. Otprilike jedna trećina učenika po pojedinoj regiji ne sudjeluje, troje od deset je uključeno, ali im se program ne sviđa, a jedna je trećina njime zadovoljna.
 - *Programi suzbijanja nasilja:* U zastupljenosti tih programa, statistički značajna razlika nije utvrđena. Otprilike je samo polovica učenika iz svake regije odgovorila da njihove škole provode takve programe. Regionalne razlike nisu statistički potvrđene ni u omjerima učenika koji program ne pohađaju, koji su u njega uključeni ali im se program ne sviđa i koji su zadovoljni pohađanjem. Oko tri petine ne sudjeluje u programu, svakom desetom se program ne sviđa, a jedna četvrtina je njime zadovoljna.
 - *Programi volontiranja i sudjelovanja u ekološkim i drugim akcijama:* Provođenje tih programa nije regionalno ujednačeno ($\chi^2 = 17,46$; $p < 0,01$). Najveće razlike su između, s jedne strane, Zagrebačke regije i Južne Hrvatske u kojima je oko 59% učenika potvrdilo provedbu, i, s druge strane, Istre i Sjeveroistočne Hrvatske u kojima je oko 73% učenika na to pitanje dalo potvrđan odgovor. Najveći udio učenika koji ne sudjeluju u takvom programu kad se on provodi u školi je u Središnjoj Hrvatskoj (69,2%), a najmanji u Južnoj Hrvatskoj (51,1%). Udio onih koji sudjeluju i kojima se program ne sviđa najveći je u južnoj Hrvatskoj (19%) a najmanji u središnjoj Hrvatskoj i Istri (po 3,8%). Istra prednjači i po udjelu učenika kojima se sudjelovanje u programu sviđa (35,4%), dok je taj udio u zagrebačkoj regiji najniži (25,3%).

Osim pitanja o uključenosti odabranih programa i aktivnosti u škole, pohađanju tih programa i zadovoljstvu sudjelovanjem u njima, od ispitanika se tražila i samo-procjena uključenosti u osam oblika kolektivnog i individualnog građanskog i političkog djelovanja. Prema podacima prikazanim grafikonom 3, najveći broj učenika (56,7%) višekratno je sudjelovao u humanitarnim akcijama, što je u skladu s ranijim domaćim istraživanjima u ovom području (Ilišin et al. 2013.; Spajić-Vrkaš 2014). Upola je manje učenika koji su višestruko volontirali i/ili sudjelovali u javnim akcijama u lokalnoj zajednici (27,6%). Dodamo li tome 25,5% onih koji su u takvim aktivnostima jednokratno sudjelovali, proizlazi da je nešto više od polovice srednjoškolaca imalo iskustvo volontiranja i/ili rada u zajednici, što je svakako ohrabrujući podatak. Otprilike je isti broj učenika jednokratno ili višekratno potpisao peticiju (50,5%). Pravo glasa je na izborima koristilo 58,4% učenika, a više od dvije trećine učenika nije sudjelovalo u radu predstavničkog tijela u školi i izvan nje (vijeće učenika, savjet učenika, za mlade i sl.). U preostala tri oblika neformalnog građanskog djelovanja većina učenika nije bila uključena. U mirnim je prosvjedima i bojkotima proizvoda jednokratno ili višekratno sudjelovalo manje od jedne petine učenika, a u nasilnim prosvjedima u kojima je došlo do oštećenja imovine, oko 14%.

Grafikon 3: Sudjelovanje u (ne)formalnim oblicima društvene i političke participacije (%)



Statistički su značajne razlike u oblicima političkog i/ili građanskog djelovanja utvrđene i po tipu škole i po regionalnoj pripadnosti.

U odnosu na sudjelovanje u predstavničkim tijelima u školi i izvan nje te na volon-tiranje, uočene razlike između gimnazija, četverogodišnjih i trogodišnjih srednjih stručnih škola nisu statistički značajne. No, u odnosu na učenike trogodišnjih sred-njih stručnih škola, učenici su gimnazija i četverogodišnjih srednjih stručnih škola više sudjelovali u humanitarnim akcijama ($F=14,20$; $p<0,01$), potpisivanju peticija ($F=13,92$; $p<0,01$) i glasovanju na izborima ($F=38,02$; $p<0,01$), koji su se održali nekoliko mjeseci prije istraživanja i u kojima su mogli sudjelovati samo tada puno-ljetni učenici, po čemu su učenici završnih razreda četverogodišnjih srednjih škola bili u prednosti pred učenicima trogodišnjih srednjih škola. Međutim, potonji su više od učenika druge dvije skupine bojkotirali određene proizvode zbog političkih ili moralnih razloga ($F=6,65$; $p<0,01$). Obje su skupine učenika stručnih škola stati-stički značajno češće od gimnazijalaca sudjelovali u mirnim prosvjedima ($F=18,06$; $p<0,01$), ali i u prosvjedima u kojima je došlo do oštećenja imovine i sukoba s policijom ili drugim prosvjednicima ($F=48,03$; $p<0,01$).

Statistički su značajne regionalne razlike potvrđene u četiri od osam oblika političkog i/ili građanskog djelovanja, i to uglavnom između Južne Hrvatske i dijela preostalih regija. Učenici iz Južne Hrvatske rjeđe su sudjelovali u humanitarnim akcijama od učenika iz Istre te iz sjeverozapadne i sjeveroistočne Hrvatske ($F=4,33$; $p<0,01$). Istovremeno, češće su bojkotirali pojedine proizvode od učenika iz zagrebačke regije te iz sjeverozapadne i sjeveroistočne Hrvatske ($F=7,30$; $p<0,01$), češće sudjelovali u mirnim prosvjedima od učenika zagrebačke regije i sjeverozapadne Hrvatske ($F=4,65$; $p<0,01$), ali i u nasilnim prosvjedima češće od vršnjaka iz sjeverozapadne i sjeveroi-stične Hrvatske ($F=6,12$; $p<0,01$).

Više je od polovice učenika učlanjeno je u neku od organizacija civilnoga društva. I u ovom se istraživanju pokazalo da je to prvenstveno sportski klub (37,8%). Znatno manje ih je sudjelovalo u radu udruga mladih (15%), kao i u humanitarnim i kulturno-umjetničkim udrugama te u aktivnostima dobrovoljnih vatrogasnih društava (između 10% i 11%). Gotovo je podjednak broj učenika bio u civilnim organi-zacijama koje su povezane s vjerskim zajednicama (6,8%) i političkim strankama (5,9%), a sudjelovanje u udrugama za ljudska prava i zaštitu okoliša bilo je zanema-rivo (1% - 2%), što je također usporedivo s nizom ranijih istraživanja.

Sudjelovanje se učenika u organizacijama civilnog društva statistički značajno razli-kuje po tipu škole. Aktivnih je članova sportskih klubova ($\chi^2=27,31$; $p<0,01$) znatno više među učenicima trogodišnjih (46,4%) i četverogodišnjih (40,8%) stručnih

škola, nego među gimnazijalcima (25,6%). Razlika je u humanitarnom aktivizmu manje izražena ($\chi^2=9,24$; $p<0,05$) i u korist je gimnazijalaca (15,8%, prema oko 9% učenika srednjih stručnih škola). Slično je s članstvom u udrugama mladih ($\chi^2=7,55$; $p<0,05$) u kojima sudjeluje 20% gimnazijalaca i 13% učenika iz oba tipa srednjih stručnih škola. U radu je kulturno-umjetničkih društava ($\chi^2=11,51$; $p<0,01$) gotovo dvostruko više učenika četverogodišnjih stručnih škola (14,5%) od gimnazijalaca (8%), a u akcijama dobrovoljnih vatrogasnih društava su ($\chi^2=17,99$; $p<0,01$) učenici oba tipa srednjih stručnih škola višestruko brojniji (12%-13%) od svojih vršnjaka iz gimnazija (3,4%). Obratna je situacija s udrugama za ljudska prava i zaštitu okoliša, s tim da je i broj gimnazijalaca u njima gotovo zanemariv (5% u udrugama za ljudska prava i 1% u udrugama za zaštitu okoliša). Gimnazijalci su nešto brojniji ($\chi^2=7,80$; $p<0,05$) u vjerskim udrugama (9,3%) od vršnjaka iz četverogodišnjih (6,9%) i trostruko od vršnjaka iz trogodišnjih srednjih stručnih škola (3,3%). Slično je s aktivizmom u organizacijama povezanim s političkim strankama ($\chi^2=12,86$; $p<0,01$), kojemu su višestruko skloniji gimnazijalci (9,1%), nego učenici trogodišnjih stručnih škola (1,7%).

S izuzetkom članstva u organizacijama vezanim za političke stranke, svi se odabrani oblici sudjelovanja u organizacijama civilnog društva statistički značajno razlikuju i prema regionalnoj pripadnosti. Udio je srednjoškolaca koji su aktivni u sportskim društvima ($\chi^2=64,21$; $p<0,01$) najveći u sjeveroistočnoj (64,5%) i središnjoj Hrvatskoj (54,2%), a najmanji u zagrebačkoj regiji (30%) i južnoj Hrvatskoj (34,4%). U sjeveroistočnoj Hrvatskoj najbrojniji su i humanitarni aktivisti (19,6%) i članovi udruga mladih (26,2%), za razliku od južne Hrvatske (7% humanitarne udruge i 11,1% članova udruga mladih) ($\chi^2=16,71$; $p<0,01$). Po broju srednjoškolaca koji su aktivni u kulturno-umjetničkim društvima ($\chi^2=31,16$; $p<0,01$) i, osobito, u dobrovoljnim vatrogasnim društvima ($\chi^2=75,18$; $p<0,01$), središnja je Hrvatska u velikoj prednosti pred Zagrebačkom regijom i Južnom Hrvatskom (po 7% članova kulturno-umjetničkih društava i 3%-4% članova dobrovoljnih vatrogasnih društava). Regionalne su razlike prema članstvu u vjerskim udrugama manje su izražene ($\chi^2=13,74$; $p<0,05$). Najveći je broj u njima aktivnih srednjoškolaca u sjeveroistočnoj Hrvatskoj (14,3%), a najmanji u sjeverozapadnoj Hrvatskoj i Istri (oko 4%).

2.3. Neka obilježja školske kulture

Iako je kvaliteta nastavnih sadržaja preduvjet uspješnog učenja za aktivno građanstvo, ostvarivanje očekivanih ishoda ovisi i o velikom broju kontekstualnih komponenti koje zajednički nazivamo školskom kulturom. Za potrebe ovog istraživanja odabrane su tri skupine komponenti kojima škola kao cjelina pridonosi razvoju

aktivnog građanstva: odnosi među učenicima i između učenika i nastavnika, postojanje jasnih pravila ponašanja i njihovo poštivanje od strane učenika i nastavnika te otvorenost i potpora učenicima. Instrument je sadržavao devet tvrdnji, a učenici su svoje odgovore unosili na četverostupanjsku ordinalnu ljestvicu (1-uopće ne, 2-rijetko, 3-često, 4-gotovo uvijek).

Prosječni odgovori učenika o prisutnosti odabranih komponenti su razočaravajući ($M=2,31-2,87$; $SD=0,866-0,937$). Život i rad u srednjim školama učenicima nije poticajan. Školska pravila ponašanja im nisu sasvim jasna i rijetko ih se pridržavaju, što tvrde i za svoje nastavnike, nedovoljno ih se potiče na međusobnu suradnju i suradnju s nastavnicima u rješavanju problema, kao i na izražavanje vlastitog mišljenja, a od nastavnika ne mogu uvijek računati na dodatnu potporu kad im je ona potrebna. U skladu s tim, smatraju da se u njihovim školama ne potiču dobri odnosi, ni među učenicima, ni između učenika i nastavnika. S druge strane, u školama se ne tolerira nasilje ($M=1,81$; $SD=0,866$).

No, kad se pogledaju distribucije odgovora (grafikon 4), proizlazi da srednje vrijednosti imaju nizak eksplikatorni potencijal u raspravama o ulozi pojedinih komponenti srednjoškolske kulture u promicanju aktivnog građanstva. Na taj se način podcjenjuju naponi škola koje su se, prema mišljenju učenika, uspjele demokratski transformirati, ali i precjenjuje rad škola u kojima taj proces još nije pokrenut ili je na početku. Naime, na oba kraja ljestvice nalazimo gotovo podjednak broj učenika po pitanju promicanja slobode izražavanja, poticanja na suradnju u rješavanju sporova među učenicima, između njih i nastavnika te osiguranja dodatne nastavničke potpore kad je ona učenicima potrebna. Učenici su se slično rasporedili i kad je riječ o tome koliko često su im školska pravila ponašanja jasna, ali i koliko često se oni i nastavnici ponašaju u skladu s njima, no indikativno je da su u odnosu na korektnost ponašanja dali prednost nastavnicima. Kad je riječ o unaprjeđenju odnosa među učenicima te između nastavnika i učenika, kao i o prisutnosti nasilja u školi, učenici su optimističniji u svojim procjenama. Usprkos tome, treba imati na umu da je čak dvije petine učenika navelo kako se u njihovim školama ne potiču dobri odnosi između nastavnika i učenika, jedna trećina nije potvrdila poticanje dobrih odnosa među učenicima te nešto manje od jedne petine tvrdi da je život i rad u njihovim školama „često“ i „gotovo uvijek“ praćen nasiljem. Ti su podaci zabrinjavajući jer govore o postojanju dubljih i složenijih institucionalnih problema koji su karakteristični za tzv. toksičke škole (Deal i Peterson 1999). Općeprisutni negativni stavovi koji postupno prerastaju u norme ponašanja oduzimaju školskoj kulturi potencijal kontekstualne potpore u procesu učenja za aktivno građanstvo. U takvim se okolnostima učenje za građanstvo formalizira i svodi na obradu nekoliko općih tema u nastavi postojećih predmeta, što negativno utječe na promjene odnosa u školi i demokratizaciju školske kulture.

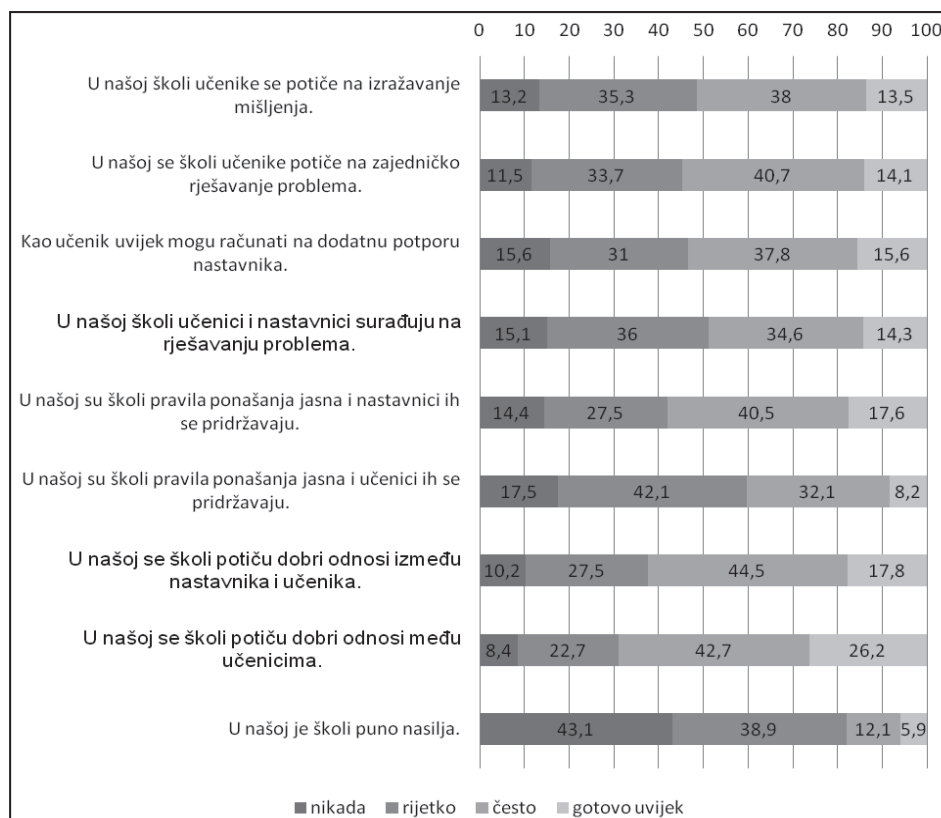
Na tragu pozitivnih rezultata o poticanju dobrih međuučeničkih odnosa, nameće se pitanje što zapravo znače „dobri“ odnosi, za koje 68,9% učenika tvrdi da se „često“ i „gotovo uvijek“ potiču u njihovim školama, ukoliko oni ne uključuju i suradničko rješavanje problema, s obzirom da je potonje obilježje potvrdilo 54,8% učenika. Isto je pitanje relevantno i kad se analiziraju učeničke ocjene odnosa između njih i nastavnika. Naime, dvije trećine učenika je, naime, navelo da se u njihovim školama „često“ i „gotovo uvijek“ potiču dobri odnosi između njih i nastavnika, ali ih je manje od polovice (48,9%) potvrdilo učestalost poticanja suradnje između njih i nastavnika u rješavanju problema.

Razlike su među školama statistički značajne za pet od devet ispitanih tvrdnji, i to uglavnom u korist gimnazija. U odnosu na svoje vršnjake iz srednjih stručnih škola, gimnazijalci češće navode da su pravila ponašanja u njihovim školama jasna i da se oni pridržavaju tih pravila ($F=11,76$; $p<0,01$). Zajedno s učenicima četverogodišnjih stručnih škola povoljnije ocjenjuju stanje u svojim školama od učenika trogodišnjih stručnih škola, kad je riječ o njegovanju dobrih međuučeničkih odnosa ($F=11,34$; $p<0,01$), kao i odnosa između njih i nastavnika ($F=8,85$; $p<0,01$). U usporedbi s učenicima trogodišnjih stručnih škola, gimnazijalci češće navode i da ih se u školi potiče na izražavanje vlastitog mišljenja ($F=5,65$; $p<0,01$). Da su trogodišnje srednje stručne škole manje povoljna mjesta za učenje, potvrđuju i odgovori njihovih učenika na pitanje o nasilju. Naime, oni statistički značajno više navode prisutnost nasilja u svojim školama od učenika četverogodišnjih stručnih škola, a jedni i drugi od gimnazijalaca ($F=62,25$; $p<0,01$).

Regionalne su razlike u percepciji odabranih komponenti školske kulture potvrđene za svih devet tvrdnji, i to prvenstveno u korist škola sjeverozapadne Hrvatske. Učenici iz te regije statistički povoljnije percipiraju svoje škole od učenika zagrebačke regije te središnje i južne Hrvatske po pitanju slobode izražavanja ($F=10,04$; $p<0,01$), poticanja suradničkog rješavanja problema među učenicima ($F=8,69$; $p<0,01$) i između učenika i nastavnika ($F=6,74$; $p<0,01$) te postojanja jasnih pravila ponašanja u školi i njihova pridržavanja od strane nastavnika ($F=8,30$; $p<0,01$). I učenici sjeveroistočne Hrvatske smatraju da su slobodniji u izražavanju svojih stavova od učenika južne Hrvatske, a u jasnoći pravila i njihovu pridržavanju od strane nastavnika oni su bolje pozicionirani i od učenika središnje Hrvatske. Učenici su sjeverozapadne i sjeveroistočne Hrvatske svoje škole povoljnije ocijenili od učenika zagrebačke regije i južne Hrvatske po pitanju nastavničke podrške učenicima ($F=5,18$; $p<0,01$). Po jasnoći pravila i njihovu poštivanju od strane učenika, sjeverozapadna Hrvatska je ispred Zagrebačke regije te središnje, sjeveroistočne i južne Hrvatske, a Istra ispred zagrebačke regije i središnje Hrvatske ($F=8,57$; $p<0,01$). Prednost je sjeveroistočne Hrvatske u odnosu na spomenute četiri regije utvrđena i za poticanje dobrih odnosa

između učenika i nastavnika, u čemu sjeveroistočna Hrvatska ima povoljniji rezultat i od južne Hrvatske ($F=9,19$; $p<0,01$). U odnosu na učenike iz zagrebačke regije i južne Hrvatske, učenici sjeverozapadne i sjeveroistočne Hrvatske vide povoljnije i odnose među učenicima ($F=9,02$; $p<0,01$). Što se percepcije nasilja u školi tiče, učenici južne Hrvatske taj problem navode statistički češće od učenika zagrebačke regije, sjeverozapadne i sjeverositočne Hrvatske te Istre ($F=7,05$; $p<0,01$).

Grafikon 4: Učeničke procjene prisutnosti odabranih komponenti školske kulture (%)



Faktorskom su analizom odgovora na devet tvrdnji o obilježjima školske kulture izlučene dvije faktorske dimenzije koje objašnjavaju 59,64% ukupne varijance: „suradnička škola“ (47,29%) i „škola bez nasilja“ (12,36%). Struktura faktora nije zadovoljavajuća budući da su drugom faktoru pripale samo dvije komponente, od kojih jedna visoko saturira prvi faktor. Međutim, podaci su indikativni i sugeriraju potrebu za daljnjim istraživanjima uz poboljšanje istraživačkog instrumenta. Naime, sva odabrana obilježja unutarškolskih odnosa i nastojanja škole na njihovu

unaprjeđenju su, u očima učenika, povezana i međuovisna. Nit koja ih povezuje i koja te odnose čini dobrima je horizontalna (među učenicima) i vertikalna (između učenika i nastavnika) suradnja, posljedica institucionalne otvorenosti i distribucije moći, odnosno slobode učenika da u nastavi kaže ono što misli. S druge strane je tip škole koju prvenstveno određuje nulta tolerancija na nasilje. U njoj se učenike upoznaje s pravilima ponašanja i od njih traži da ih poštuju. No nenasilna institucionalna kultura, kako podaci sugeriraju, nije nastala kao rezultat nastojanja škole da se u njoj problemi rješavaju, a ponajmanje da se rješavaju suradnjom svih glavnih aktera, nego naprosto da problema nema, zbog čega osiguranje reda i discipline postaje važnije od jačanja suradnje i osjećaja zajedništva kako među učenicima, tako i između učenika i nastavnika.

3. Osvrt na rezultate i zaključak

Međunarodna i europska istraživanja prakse i postignuća građanskog odgoja i obrazovanja potvrđuju da zadnjih dvadesetak godina sve veći broj zemalja unosi promjene u svoje odgojno-obrazovne sustave kako bi škole pripremile učenike za ulogu aktivnih i odgovornih građana. Promjene su zamjetne u uvodenju novih ciljeva, sadržaja i metoda rada u formalne i neformalne sustave odgoja i obrazovanja, ali i u sve jasnijem prepoznavanju uloge koju demokratska školska kultura ima u promicanju participativnog i angažiranog građanstva. Proširivanje fokusa s kurikuluma i nastavnog procesa na složeni kontekst učenja omogućuje smislenije usklađivanje kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih ciljeva škole. Time akademsko postignuće učenika prestaje biti jedini pokazatelj kvalitete rada škole i postaje dio sustava podjednako važnih komponenti kojima se u školi učenici pripremaju za život ne samo kao produktivni pojedinci nego i kao produktivni građani demokratskog i kulturno složenog društva.

Imajući na umu te promjene i oslanjajući se na rezultate domaćih istraživanja o građanskom odgoju i obrazovanju, društvenoj uključenosti mladih i političkoj pismenosti učenika (Bagić i Šalaj 2010; Ilišin et al. 2013; Spajić-Vrkaš 2015, Pažur 2016), u ovom se dijelu istraživanja nastojalo utvrditi što čini tekst i kontekst razvoja političke pismenosti i učenja za aktivno građanstvo u hrvatskim srednjim školama. U skladu s tim je ispitana učestalost obrade pojedinih tema u nastavi, postojanje odgovarajućih dodatnih programa i aktivnosti u školi te uključenost i zadovoljstvo učenika tim programima i aktivnostima, kao i prisutnost odabranih komponenti školske kulture. Potonje je, između ostaloga, obuhvatilo pitanja odnosa među učenicima i između učenika i nastavnika, postojanje jasnih pravila ponašanja i njihovo poštivanje od strane učenika i nastavnika te otvorenosti ozračja i nastavničke potpore učenicima.

Rezultati su u skladu s rezultatima ranijih istraživanja. Još jednom je potvrđeno da se hrvatski učenici ne pripremaju ni dostatno ni kvalitetno za aktivno građanstvo. Iako među školama u tome postoje velike razlike, teme koje pridonose razumijevanju demokracije i uloge građanina, poput demokracije, ljudskih prava, aktualnih događanja i problema u Hrvatskoj, nacionalnih manjina i kulturne različitosti, međuljudskih odnosa i sl., u prosjeku su bile tek donekle obrađivane do kraja srednje škole. Faktorska je analiza pokazala da kombinacija tema o zdravlju, međuljudskim odnosima i hrvatskoj kulturi objašnjava najveći udio ukupne varijance učeničkih odgovora, a kombinacija demokracije i ljudskih prava najmanji udio. O demokraciji su statistički značajno više učili gimnazijalci, nego učenici srednjih stručnih škola, no zato su potonji češće slušali o aktualnim društvenim događanjima i problemima u Hrvatskoj, međuljudskim odnosima, gospodarstvu te o zaštiti okoliša i održivom razvoju.

Među školama postoje i velike razlike u provođenju dodatnih programa i aktivnosti kojima se potiče i osobni razvoj i razvoj učenika kao građanina, no zanimljivo je da otprilike jedna trećina ispitanika tvrdi da njihove škole ne provode programe građanskog odgoja i obrazovanja te zdravstvenog odgoja. S obzirom na to da su oba programa uvedena u sve osnovne i srednje škole kao obvezne međupredmetne teme, ostaje pitanje je li doista riječ o propustu škola ili o tome da učenici nisu prepoznali obradu pojedinih tema u drugim nastavnim predmetima kao dio provedbe građanskoga i zdravstvenog odgoja i obrazovanja. Među učenicima koji su potvrdili postojanje dodatnih programa i aktivnosti u svojim školama, relativno je velik broj onih koje ti programi ne zanimaju. Između ostaloga, troje od deset učenika svojom odlukom ne sudjeluje u programima ili aktivnostima smanjenja nasilja, a otprilike jedna četvrtina u programima građanskog odgoja i obrazovanja i zdravstvenog odgoja. Odgovori učenika također otkrivaju da se u gimnazijama statistički češće provode programi kojima se potiče razvoj talenata i interesa učenika te programi volontiranja nego u oba tipa srednjih stručnih škola. No u usporedbi s gimnazijama i četverogodišnjim stručnim škola, trogodišnje stručne škole češće provode programe za pomoć u učenju, suzbijanje nasilja te programe građanskog i zdravstvenog odgoja i obrazovanja. S obzirom na to da uvođenje dodatnih programa i aktivnosti varira i po regijama, proizlazi da učenicima srednjih škola u Hrvatskoj nisu osigurani jednaki uvjeti za učenje i razvoj, osobito kad je riječ o njihovoj pripremi za aktivno i odgovorno građanstvo.

Osim uključivanja u dodatne programe i aktivnosti, ispitivalo se i sudjelovanje učenika u različitim oblicima građanskih i/ili političkih aktivnosti. Rezultati potvrđuju da su neki oblici učeničkog aktivizma u porastu u odnosu na ranije generacije, no građanska i politička kultura učenika, ukupno, još nije zadovoljavajuća. Naime,

ohtjebu da je više od polovice srednjoškolaca glasovalo na izborima, sudjelovalo u humanitarnim akcijama, potpisalo peticiju ili volontiralo u lokalnoj zajednici, no to je još daleko od zadovoljavajuće razine participacije učenika, osobito ako se zna da ih više od dvije trećine nikad nije sudjelovalo u radu vijeća učenika, savjetu učenika, savjetu za mlade i sl. Sudjelovanje varira po tipu škole i regiji. U odnosu na učenike trogodišnjih srednjih stručnih škola, učenici su gimnazija i četverogodišnjih stručnih škola statistički značajno bili uključeni u humanitarne akcije i potpisivanje peticija, no zato je prva skupina češće bojkotirala proizvode, a učenici su obje vrste stručnih škola češće od gimnazijalaca sudjelovali i u mirnim, ali i u nasilnim prosvjedima. Što se regionalnih razlika tiče, pokazalo se da su u sjeveroistočnoj Hrvatskoj najbrojniji humanitarni aktivisti i članovi udruga mladih, kojih je pak najmanji broj u južnoj Hrvatskoj.

Rezultati ispitivanja obilježja školske kulture pokazuju da učenici ne vide svoje škole kao sjedišta učenja građanstva. Školska im pravila ponašanja nisu sasvim jasna, a i rijetko ih se pridržavaju, što su potvrdili i za svoje nastavnike. Iako škole ne toleriraju nasilje, u njima ih se dovoljno ne potiče na suradnju u rješavanju problema, ni na izražavanje vlastitog mišljenja. Štoviše, zabrinjavajuće je da trećina učenika spominje loše odnose u školi i da čak petina tvrdi da je u njihovim školama prisutno vršnjačko nasilje. Dvije dimenzije školske kulture izlučene faktorskom analizom – *suradnička škola* koja je usmjerena na dobre unutarškolske odnose, i škola bez nasilja koju obilježava nulta tolerancija nasilja – sugeriraju zanimljiv zaključak da nenasilna školska kultura ne mora nužno biti rezultat njegovanja dobrih odnosa u školi i suradničkog rješavanja problema nego njihova potiskivanja. Gimnazijalci statistički značajno češće od vršnjaka iz jednoga ili oba tipa stručnih škola navode da su pravila ponašanja u njihovim školama jasna i da ih se oni pridržavaju te da ih se potiče na izražavanje vlastitog mišljenja. Zajedno s učenicima četverogodišnjih stručnih škola povoljnije ocjenjuju odnose među učenicima i između učenika i nastavnika. Opažanje nasilja u školi progresivno raste od gimnazija, preko četverogodišnjih do trogodišnjih stručnih škola. Regionalne razlike također igraju ulogu u percepciji obilježja školske kulture. One su potvrđene kod devet tvrdnji, i to prvenstveno u korist škola sjeverozapadne Hrvatske.

Na kraju, imajući na umu rezultate ranijih i ovoga istraživanja, nameće se zaključak da se hrvatske učenike i dalje nedovoljno i neadekvatno poučava za ulogu suvremenog građanina. Biti građanski kompetentan znači poznavati najvažnije demokratske pojmove, zakonitosti i procese, umjeti kritički razlučiti demokratske od nedemokratskih ideja i praksi, podržavati središnje vrijednosti demokracije i aktivno sudjelovati u njihovu očuvanju. Iako se ni jedna od tih komponenti zadovoljavajuće ne promiče u našim školama, upravo je zanemarivanje potrebe da se učenik uči kako

sudjelovati u odlučivanju i u aktivnostima kojima se individualno i kolektivno doprinosi dobrobiti drugih i zajednice u cjelini, najjasniji pokazatelj da naše škole još nisu preuzele obvezu koju u demokratskom društvu nužno imaju, a to je odgoj i obrazovanje aktivnog i odgovornog građanstva koje je glavni potporanj demokratske stabilnosti i razvoja. Nove su generacije učenika nedvojbeno aktivnije od prethodnih, no njihova građanska i politička emancipacija manje je rezultat djelovanja škole, a više utjecaja civilnog društva. Ono oko čega se naše škole trude jest poslušno i marljivo građanstvo, što samo po sebi nije pogrešno sve dotle dok se zahtjevom za poslušnošću ne počne sprječavati razvoj učenika kao neovisnog, kritičkog, aktivnog i angažiranog građanina.

Literatura

- Almond, A.G.; Verba, S. (1963). *The Civic Culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Amadeo, J.-A.; Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Husfeldt, V.; Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amstredam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Audsley, J.; Chitty, C.; O'Connell, J.; Watson, D.; Wills, J. (2013). *Citizen School: Learning to Rebuilt Democracy*. London: Institute for Public Policy Research.
- Apple, M.W. (1979/1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M.; Benne, J. (1995) (eds.). *Democratic Schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Arthur, J.; Davies, J.; Hahn, C. (eds.) (2008). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage Publications.
- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg, Council of Europe, doc. DGIV/EDU/CIT (2000) 23.
- Bahmueller, C.F.; Patrick, J. (eds.) (1999). *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship: International Perspectives and Projects*. Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse.
- Barber, B. (1984). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bagić, D.; Šalaj, B. (2010). *Odgaja li škola dobre građane: Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih maturanata*. Zagreb: GONG i Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
- Barr, J.J. (2007). A nationwide study of how democracy is implemented in schools. *Journal of Education and Human Development*, 1 (2).
- Batarello, 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.
- Berger, P.L.; Luckman, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday and Company.
- Birzėa, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg, Council of Europe, doc. DGIV/EDU/CIT (2000) 21.

- Birzéa, C.; Cecchini, M.; Harrison, C.; Krek, J.; Spajić-Vrkaš, V. (2005). *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*. Pariz: UNESCO.
- Birzéa, C.; Kerr, D.; Mikkelsen, R.; Froumin, I.; Losito, B.; Pol, M.; Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bohman, J.; Rehg, W. (2014). Jürgen Habermas. U: Zalta, E.N. (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (<http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/habermas>).
- Burnett, J. H. (1970). *Culture of the school: A construct for research and explanation in education*. Council on Anthropology and Education Newsletter, Vol. 1, No. 1, 4-13
- Cameron, K.S.; Quinn, R.E. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Campbell, D.E. (2008). Voice in the classroom: how an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*: 30: 437–454.
- Carey, L.; Forrester, K. (2000). *Sites of Citizenship: Empowerment, Participation and Partnership*. Strasbourg, Council of Europe, doc. DECS/EDU/CIT (99) 62 def.2;
- Christiano, T. (2015). Democracy. U: Zalta, E.N. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (<http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/democracy/>).
- Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* (Supplement), 94, 95-120
- Commission of the European Communities (2001a). *European Commission White Paper: A New Impetus for European Youth*. Brussels: Commission of the European Communities, COM(2001) 681 final.
- Commission of the European Communities (2001b). *European Governance: A White Paper*. Brussels: Commission of the European Communities, COM(2001) 428.
- Commission of the European Communities (1993). *Green Paper on the European Dimension of Education*. Brussels: Commission of the European Communities, COM(93) 457 final.
- Council of Europe (1998). *European Youth Trends: Report by the National Youth Research Correspondents*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1995). *Pupil and Student Participation in a Few Member States and States Signatory to the European Cultural Convention of the Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Crick, B. (2000). *Essays on Citizenship*. London: Continuum.
- Dahl, R.A. (1959). *A Preface to Democratic Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dahl, R.A. (1998). *On Democracy*. New Haven: Yale University Press. *Democracy and Its Critics* (1989),
- 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.D. (1999). *Shaping school culture: the heart of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Delli Carpini, M.X.; Keeter, S. (1993). Measuring political knowledge: putting first things first. *American Journal of Political Science*, 37 (4), 1179-1206)

- Demaine, J. (2002). Globalisation and citizenship education. *International Studies in Sociology of Education*, 12 (2), 117-128.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dürr, K.; Spajić-Vrkaš, V.; Ferreira Martins, I. (2000). *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. Strasbourg, Council of Europe, doc. DECS/EDU/CIT (2000) 16.
- Dürr, K. (2003). *The School: A Democratic Learning Community*. Strasbourg: Council of Europe, Doc DGIV/EDU/CIT (2003) 23.
- Eisner, E.W. (1994). *Ethos and Education Perspectives*. Edingbourn: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- European Commission (2007). *Key Competencies for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Communities (1998). *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: Eurydice.
- Florida, A. (2013). Participatory democracy versus deliberative democracy: Elements for a possible theoretical genealogy – Two histories, some intersections. Paper presented at the 7th ECPR General Conference, Bordeaux, 4-7 September 2013 (http://www.academia.edu/6927118/Participatory_Democracy_versus_Deliberative_Democracy_Elements_for_a_Possible_Theoretical_Genealogy_Two_Histories_Some_Intersections).
- Friessl, C.; Richter, M.; Zulehner, P.M. (1993). *Values and Lifestyles of Young People in Europe*. Paper prepared for the Conference of Ministers responsible for Youth, Vienna.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Galston, W.A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Sciences*, 4, 217-234.
- Gibson, M.; Ogbu, J. (eds.) (1991). *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, New York: Garland.
- Giroux, H. (1989). *Schooling for Democracy*. London: Routledge, Kegan and Paul.
- Giroux, H. (1985). *Theory and Resistance in Pedagogy*. South Hadley: Bergin and Garvin.
- Gollob, R.; Huddelston, E.; Krapf, P.; Salema, M.H.; Spajić-Vrkaš, V. (2004). *Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe, doc. DGIV/EDU/CIT (2004)44.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, A.; Thompson, D. (2002). *Why Deliberative Democracy?* Princeton University Press.
- Habermas, J. (1994). Three normative models of democracy. *Constellation*, 1 (1), 1-10.
- Hahn, C. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press.
- Hahn, C. (1999). Citizenship Education: an empirical study of policy, practices and outcomes. *Oxford Review of Education*, 25 (1/2), 231-251.
- Hargreaves, D.H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.

- Harrison, C.; Baumgartl, B. (2001). *Stocktaking Research on Policies for Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity in Southeast Europe: Regional Analysis and Intervention Proposals*. Strasbourg: Council of Europe, Doc. DGIV/EDU/CIT (2001)45 Final.
- Hilmer, J.D. (2010). The state of participatory democratic theory. *New Political Science*, 32 (1), 43-63.
- 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.
- Ilišin, V.; Bouillet, D.; Gvozdanović, A.; Potočnik, D. (2013). *Mladi u vremenu krize*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Zaklada Friedrich Ebert.
- Karlsen, G.E. (2002). Educational policy and educational programmes in the European Union: A tool for political integration and economic competition. U: Ibanez-Martin, J.A.; Jover, G. (eds.) *Education in Europe: Policies and Politics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 23-49.
- 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 rev 2.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. Mosher (ed.), *Moral education: A first generation of research and development*. Westport, CT: Praeger, 20-57.
- Lewicka-Grisdale, K.; McLaughlin, T.H. (2002). Education for European identity and European citizenship. U: Ibanez-Martin, J.A.; Jover, G. (eds.) *Education in Europe: Policies and Politics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 53-81.
- Levin, B. (1998). The educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry*, 28, 57-79. 10
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- Lutkus, A.D.; Weiss, A.R.; Campbell, J.R.; Mazzeo, J.; Lazer, S. (1999). *NAEP 1998 Civics Report Card for the Nation*. Washington, DC: Department of Education. Office of Educational Research and Improvement.
- Maiello, C.; Oser, F.; Biedermann, H. (2003) Civic knowledge, civic skills and civic engagement. *European Educational Research Journal*: 2 (3), 384-395.
- Maslowski, R. (2006). *A review of inventories for diagnosing school cultures*. Journal of Educational Administration, 44 (1), 6-35.
- McLaren, P. (1989). *Life in School: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.
- McLaren, P. L. (1987). The anthropological roots of pedagogy: The teacher as liminal servant. *Anthropology and Humanism Quarterly*, 12, 75-85.
- 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. i Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Nie, N.; Junn, J.; Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling, *Anthropology and Education Quarterly*, 13 (4), 290–307.
- Osler, A.; Starkey, H. (1999). "Rights, identities and inclusion: European action programmes as political education." *Oxford Review of Education*; 25, (1-2), 199-216.
- Ottmann, H. (1995). Što danas znači biti građanin? *Politička misao*, 32 (1), 32-40.
- Pažur, M. (ur.) (2016). *Rekonstrukcija građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj: koncept, institucije i prakse*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prosser, J. (Ed.) (1999). *School Culture*. London: Paul Chapman.
- Peterson, K.D.; Deal, T.E. (2009). *The Shaping of School Culture Fieldbook*. 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Popkin, S.L.; Dimock, M.A. (1999). Political knowledge and citizen competence. U: Elkin, S.K.; Soltan, K.E. (eds.) *Citizen Competence and Democratic Institutions*. University Park: Pennsylvanian State University Press, 117–146.
- Print, M.; Lange, D. (eds.). (2012). *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishing.
- Print, M.; Ørnstrøm, S.; Skovgaard Nielsen, H.S (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms, *European Journal of Education*, 37 (2), 193-210.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital, *Journal of Democracy*, 6, 65-78.
- Putnam, R. (1994). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Qualifications and Curriculum Authority (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship* (Crick Report). London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Sammons, P.; Hillman, J.; Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.
- Sarason, S.B. (1982). *The Culture of the School and the Problem of Change* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Scharf, P. (1977). Moral development and democratic schooling. *Theory Into Practice*, 16 (2), 89-96.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider, B. (ed.) (1990). *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulz, W.; Ainley, J.; Fraillon, J.; Kerr, D. i 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.
- Schumpeter, J.A. (1956). *Capitalism, Socialism and Democracy*, New York: Harper and Row. (izvorno objavljeno 1942., Harper and Brothers).

- Shor, I. (1980). *Critical Teaching in Everyday Life*. Boston: South End Press.
- Sleeter, C. E. (ed.) (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. Alabama, NY: State University of New York Press.
- Spajić-Vrkaš, V. (2007). Europske integracije i obrazovanje za demokratsko građanstvo u cjeloživotnoj perspektivi. U: Previšić, V.; Šoljan, N.N.; Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (Prvi kongres hrvatskih pedagoga, Zagreb, 19.-21. rujna 2007.) Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 380-394.
- Spajić-Vrkaš, V. (2013). Participation, governance and quality education. U: *Governance and Quality Education: General Report from the Prague Forum (24th Session of the Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education*, Helsinki, 26-27 April, 2013). Strasbourg: Council of Europe, 32-41.
- Spajić-Vrkaš, V. (u suradnji s I. Elezović, I. Rukavina, M. Pažur, D. Vahtar i M. Čehulić) (2015). *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja..* Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Stoll, L. (1989). 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. *Mjenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelatnost i kvalitetu škola*. Educa, 2000).
- Šalaj, B. (2007). *Socijalni kapital: Hrvatska u komparativnoj perspektivi*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
- Šalaj, B. (2015). Novi programi građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatskim školama: početak ozbiljnog rada na razvoju demokratske političke kulture mladih ili smokvin list Ministarstva? U: Ilišin, V. et al. *Demokratski potencijali mladih u Hrvatskoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 241-269.
- Tonge, J.; Mycock, A; Jeffrey, B. (2012). Does citizenship education make young people better-engaged citizens? *Political Studies*, 60 (3), 578-602.
- Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37, 129-142.
- Torney-Purta, J.; Schwille, J.; Amadeo, J.-A. (eds.) (1999) *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J.; Lehman, R.; Oswald, H. and 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.
- Trafford, B. (2012): Democratic Schools: Towards a Definition. U: Arthur, J. (ed.). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Vujić, V. (2005). Političko obrazovanje i modeli demokracije, *Politička misao*, 42 (2), 55-75.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. Wiley (Reprinted: Martino Fine Books, 2014.)
- Wrigley, T. (2003). Is 'school effectiveness' anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 89-112.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.



ISTRAŽIVANJA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA: VIŠERAZINSKI PREGLED

1. Globalna razina: Projekti Međunarodnog udruženja za vrednovanje odgojno-obrazovnih postignuća

Komparativna su istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja na međunarodnoj razini pokrenuta prije četrdesetak godina na inicijativu Međunarodnog udruženja za vrednovanje odgojno-obrazovnih postignuća (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* - IEA). Od skromnih početaka do danas, kad se provodi četvrti ciklus istraživanja, u kojima po prvi put sudjeluje i Hrvatska, znatno se proširio broj istraživačkih tema i zemalja sudionica, a rezultati tih istraživanja u sve većem broju zemalja postaju referentni okvir za izradu strategija unaprjeđenja građanskog odgoja i obrazovanja.

1.1. Pregled šest nastavnih predmeta

Godina se 1974. uzima kao početak komparativnih međunarodnih istraživanja prakse, ishoda i konteksta provedbe građanskog odgoja i obrazovanja. Te je godine udruženje IEA objavilo rezultate istraživačkog projekta *Six Subject Survey* u koji je, pored engleskoga i francuskog jezika, čitanja, književnosti i prirodnih predmeta, bio uključen i građanski odgoj i obrazovanje (Bloom 1969; Torney, Oppenheim i Farnen 1974).¹ Istraživanju je provedeno s desetogodišnjacima, četrnaestogodišnjima-

¹ Kako B. Bloom (1969) navodi, uključivanje je građanskog odgoja i obrazovanja u istraživanje bio velik izazov za istraživače iz nekoliko razloga: a) to područje nije bilo priznato kao akademska disciplina; b) značenje središnjih pojmova i sadržaj su varirali od zemlje do zemlje i nije postojala tzv. zajednička jezgra; c) osim znanja, podrazumijevao je usvajanje vrijednosti i stavova kao što su liberalni svjetonazor, politička odgovornost, snošljivost, društvena pravda i poštivanje autoriteta, što nije bio slučaj s drugim nastavnim predmetima i d) na ishode su utjecali brojni izvanškolski čimbenici kao što su obitelj, prijatelji, mediji itd. Kako bi se riješio problem različitosti značenja i sadržaja, analizirani su nacionalni dokumenti (ciljevi i sadržaj kurikulumu i udžbenika), na temelju čega je određeno pet područja za izradu pitanja (Temelji i priroda građanstva, Politički procesi i institucije, Međunarodne teme, Ekonomski procesi i institucije te Društveni procesi i institucije).

cima i učenicima završnih razreda srednje škole iz 10 zemalja². Cilj je bio utvrditi kako se učenici pripremaju za građansku ulogu, kako shvaćaju temeljne pojmove demokracije i koje stavove imaju u tom području, koja obilježja pripisuju „dobrom“ građaninu te utječu li i izvanškolski čimbenici (obitelj, prijatelji, mediji) na razvoj njihove građanske kompetencije.

1.2. Istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja (CIVED)

Istraživanje je građanskog odgoja i obrazovanja u sklopu *Six Subject Survey* doživjelo niz kritika zbog konceptualnih i metodoloških propusta³ pa je 1994. godine IEA pokrenula novi projekt usmjeren samo na građanski odgoj i obrazovanje - *Civic Education Study* (CIVED)⁴. Cilj je bio utvrditi čimbenike političke socijalizacije i ispitati rezultate učenja za građanstvo u zemljama s različitim društveno-političkim uređenjem, u kategoriji znanja, stavova i vrijednosti te aktualne i buduće participacije. Projekt je proveden u dvije faze. U prvoj je fazi korišten kvalitativni pristup i metoda strukturirane studije slučaja, fokusirane na četiri široke teme: demokracija i građanstvo, nacionalni identitet i međunarodni odnosi te društvena kohezija i različitost. Prikupljena je građa iz 24 zemlje koje su sudjelovale u kvalitativnom istraživanju (Torney-Purta; Schwille; Amadeo 1999) poslužila za izradu teorijskog okvira učenja za građanstvo. Populariziran je pod nazivom *Octagon Model* (Torney-Purta et al. 2001; Barber i Torney-Purta 2012), a oslanja se na ekološki pristup ljudskom razvoju i teoriju o zajednicama prakse (*community of practice*) u kojima se situira i kontekstualizira spoznaja. Model opisuje učenika smještenog u središte složenog konteksta u sklopu kojega različiti odgojno-obrazovni čimbenici, uključujući školu, predstavljaju više ili manje utjecajne izvore učenja za građanstvo. U tim je teorijskim okvirima izrađen novi anketni upitnik kojim su se ispitala znanja o središnjim konceptima, vrijednostima i načelima demokracije i građanstva, vještine interpretiranja političkih informacija te stavovi o nacionalnom identitetu, različitosti, pra-

² U istraživanju su sudjelovali učenici iz Engleske, Finske, Irske, Italije, Izraela, Nizozemske, Novog Zelanda, SR Njemačke, Švedske i SAD.

³ Cf., B. Holmes (Reviews) u *British Journal of Educational Studies*, 26 (1), 1978, 94-97; D. Jaros (Book Reviews) u *The Journal of Politics*, 39 (3), 1977, 819-821.

⁴ S obzirom na to da se u izvještajima novog IEA projekta provedenog deset godina kasnije, čiji se rezultati prikazuju iza ove cjeline, uveden dvostruki termin „*civic and citizenship education*“ u značenju stjecanja političkog znanja i razvoja građanskih vještina, stavova i ponašanja, izraz „*civic education*“ bi trebalo prevesti na hrvatski jezik kao „političko obrazovanje“. No, kako se već i u ovom projektu proširuje područje političkog obrazovanja na učenje građanstva, držimo da je izraz *građanski odgoj i obrazovanje* ipak primjereniji.

vima žena i jednakim šansama za migrante, kao i aktualna i očekivana građanska i politička participacija u odrasloj dobi.

Istraživački instrumentarij pripremljen za drugu, kvantitativnu fazu CIVED-a sadržavao je sljedeće tri kategorije podataka:

- a) organizacijsko-programski aspekti građanskog odgoja i obrazovanja: status, ciljevi i zadaci, nastavna načela i provedbeni modeli;
- b) građanska znanja, vještine, stavovi i ponašanje učenika završnih razreda osnovne škole, u dobi između 14. i 15. godine, za što su priređeni test znanja i razumijevanja te anketni upitnik. Testom znanja se provjeravalo poznavanje i razumijevanje pojmova te vještine interpretacije političke (*civic*) informacije, dok su se anketnim upitnikom prikupljali podaci o mišljenju, stavovima i (samo) procjenama u području demokracije, građanstva i ljudskih prava, uključujući prava migranata i žena, participacije u odlučivanju i društvene angažiranosti učenika, kao i mogućnosti građanskog uključivanja u razredu, školi i organizacijama mladih. Obje su skupine varijabli (znanje i stavovi) praćene u odnosu na spol i socioekonomski status operacionaliziran preko broja knjiga u obitelji.
- c) mišljenja i stavovi nastavnika o građanskom odgoju i obrazovanju uključujući inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje; samoprocjenu pripremljenosti za poučavanje građanstva; izbor sadržaja, metoda učenja, načina vrednovanja i izvora u nastavi; shvaćanje građanstva i građanskog odgoja i obrazovanja te važnost i položaj građanskog odgoja i obrazovanja u odnosu na druge predmete.

U provedbi druge faze CIVED-a (Torney-Purta et al. 2001) sudjelovalo je oko 90 000 učenika koji su predstavljali reprezentativne nacionalne uzorke učenika završnih razreda osnovne škole iz 28 zemalja⁵ Europe, Južne i Sjeverne Amerike te Azije⁶, i oko 8 000 nastavnika koji nisu činili reprezentativne nacionalne uzorke.

⁵ Termin „zemlja“ se u izvještaju koristi i za dio državnog teritorija (Belgija-flamanski dio) i za neovisna područja (Hong Kong).

⁶ Od ukupno 28 zemalja, 24 su bile europske (Belgija – flamanski dio, Bugarska, Cipar, Danska, Engleska, Estonija, Finska, Grčka, Italija, Latvija, Litva, Mađarska, Norveška, Njemačka, Poljska, Portugal, Republika Češka, Rumunjska, Ruska Federacija, Slovačka, Slovenija, Švedska, Švicarska), dvije su bile azijske (Australija i Hong Kong), dvije južnoameričke (Čile i Kolumbija) i jedna sjevernoamerička (Sjedinjene Američke Države).

Iako su ispitivanjem obuhvaćene zemlje različitog stupnja demokratizacije i ekonomskog razvoja⁷, rezultati (Torney-Purta et al. 2001) su potvrdili da većina učenika razumije temeljna demokratska načela i vrijednosti (npr. važnost političkog pluralizma, podjele vlasti ili slobode govora), ali i da je njihovo poznavanje tih koncepata nerijetko površno. Zamijećeno je da u poznavanju nekih od temeljnih pretpostavki demokracije, uključujući ideju o „dobrom građaninu“ (poštivanje zakona, izlazak na izbore i promicanje ljudskih prava), nema bitne razlike među nacionalnim uzorcima. No, razlike su se pojavile kod pitanja o važnosti konvencionalnoga nasuprot društveno-angažiranom građanstvu i pitanja o tome treba li država štiti ekonomska prava građana. Također, interesantno je da su rezultati znanja i interpretativnih vještina učenika iz tzv. „starih“ i „novih“ demokracija bili vrlo slični. Među deset zemalja čiji su prosječni rezultati bili statistički značajno iznad međunarodnog prosjeka u tim kategorijama bile su i Poljska, Cipar, Slovačka i Češka, a među osam zemalja koje su bile statistički značajno ispod međunarodnog prosjeka, Estoniji i Rumunjskoj su se pridružili Portugal i Belgija. Utvrđena je i pozitivna povezanost između ukupnog broja bodova na testu i razvijenosti interpretativnih vještina, s jedne strane, i participacije s druge strane. U 27 od 28 zemalja spol se nije pokazao relevantnim, no zato je posjedovanje knjiga u obitelji, kao indikator socio-ekonomskog statusa, pozitivno koreliralo s brojem bodova na testu znanja.

S izuzetkom glasanja na izborima, većina učenika drži da konvencionalne političke aktivnosti, poput članstva u političkoj stranci, nisu važne i ne namjeravaju se njima baviti u budućnosti. Istovremeno su bili pozitivno orijentirani prema akcijama organizacija civilnog društva, osobito u „novim“ demokracijama. U prosjeku je oko polovice učenika potvrdilo da je zainteresirano za politiku, pri čemu je takvih najviše bilo u Cipru (66%), a najmanje u Švedskoj (23%) i Finskoj (22%). Oko 86% svih učenika se u vrijeme ispitivanja informiralo o političkim zbivanjima preko televizije, 68% preko novina, a 55% ih je u tu svrhu slušalo radio. Učenici koji su se politički informirali preko televizije bili su najbrojniji u Republici Češkoj (92%), oni koji su za to pratili novine u Norveškoj (82%), dok je slušatelja radija najviše imala Poljska (71%) i Estonija (70%). Najmanje je gledatelja televizije radi političkog informiranja imala Bugarska (73%), čitatelja novina Belgija (flamanski dio) i Rumunjska (po 60%), a slušatelja radija Italija (41%). Njihovo je povjerenje

⁷ Za opisivanje zemalja u obzir su uzete sljedeće varijable: broj stanovnika, indeks ljudskog razvoja (*Human Development Index* – HDI), bruto nacionalni dohodak po glavi stanovnika, stopa nezaposlenost, udio žena u parlamentu, udio stanovništva s pravom glasanja na posljednjim izborima, broj političkih stranaka u parlamentu, udio obrazovanog stanovništva, izdvajanja za obrazovanje iz državnog proračuna i stopa korisnika Interneta. U naknadnom ispitivanju učenika viših razreda srednje škole uključene su još dvije varijable: postojanje zakonske odredbe o dobnoj granici prava na glasanje i dob u kojoj se stječe pravo glasanja.

u medijske vijesti, međutim, bilo niže (televizija 69%, novine 59%, radio 52%). Što se povjerenja u državne institucije tiče, najbolje su prošli sud i policija kojima je „uvijek“ vjerovalo između 20% i 25%, a „većinu vremena“ između 40% i 45% svih učenika. Povjerenje u središnje i lokalne vlasti bilo je slabije („uvijek“ 10% i „većinu vremena“ 40% svih učenika), a u političke stranke najslabije („uvijek 4% i „većinu vremena“ 24%). Zemlje u kojima su četrnaestogodišnjaci najviše vjerovali državnim institucijama su Norveška i Švicarska, za razliku od Bugarske i Ruske Federacije u kojima je povjerenje bilo najniže. Nadalje, oko 85% svih učenika imalo je pozitivan stav prema svojoj naciji i njezinim simbolima, pri čemu je takvih najviše bilo u Grčkoj, Cipru, Poljskoj i Čileu, a najmanje u Belgiji (flamanski dio) i Hong Kongu te Njemačkoj i Švicarskoj. U pogledu prava migranata, oko 95% svih učenika se složilo da oni trebaju imati ista prava u području obrazovanja, a oko 75% da im treba jamčiti pravo korištenja svojega jezika i kulture te sudjelovanja na izborima, kao i sva druga prava koja ima većina. Za usporedbu, između 6% i 8% svih učenika tome se izrazito protivilo. Zemlje s najvećim udjelom učenika koji su imali pozitivne stavove prema migrantima su Cipar, Kolumbija i Švedska, dok je obrnuta situacija bila u Njemačkoj, Sloveniji i Švicarskoj. Više od 90% ispitanika je izjavilo da žene moraju imati istu plaću kao i muškarci kad obavljaju isti posao, a 88% se složilo s postavljanjem žena na rukovodeće položaje u državi. Najveći broj pobornika izjednačavanja političkih i ekonomskih prava žena i muškaraca dolazio je iz „starih“ i prosperitetnih demokracija (Danska, Australija, Engleska, Norveška), a najmanji iz tranzicijskih zemalja (Bugarska, Rumunjska, Latvija). Konačno, potvrđena je važnost demokratske školske i razredne kulture kao podupirućeg konteksta stjecanja građanskih kompetencija, no samo je četvrtina svih učenika kulturu svoje škole ocijenila demokratskom.

Od nastavnika su prikupljeni podaci o konceptualizaciji građanskog odgoja i obrazovanja, godinama bavljenja tim područjem, obilježjima nastavne prakse i sl. Osim velikih razlika u godinama bavljenja građanskim odgojem i obrazovanjem između nastavnika iz „starih“ i „novih“ demokracija u korist potonjih, pojavile su se i zanimljive razlike u konceptualizaciji i konstituiranju tog područja. Za Mađarsku, Grčku i Australiju je, primjerice, bila karakteristična kombinacija povijesti i građanskog odgoja i obrazovanja, dok je u Belgiji (flamanski dio), Cipru, Litvi, Norveškoj, Sloveniji i Švedskoj učenje za građanstvo više bilo kombinirano s religijom i etikom. Nadalje, u većini su zemalja nastavnici naveli da su dovoljno kompetentni za rad u tom području, osobito u Cipru, Australiji, Njemačkoj, Grčkoj, Rumunjskoj i Slovačkoj, za razliku od Hong Konga, Portugala i Estonije, u kojima su njihove samoprocjene kompetentnosti bile najniže. U pogledu važnosti tema građanskog odgoja i obrazovanja, nastavnici su prvenstvo dali građanstvu i ljudskim pravima, nacionalnoj povijesti i zaštiti okoliša, nešto manje su im bila važna, između osta-

loga, pitanja jednakosti, kulturne različitosti, građanskih vrlina i socijalne zaštite, a najmanje važnima su smatrali teme sindikalnog udruživanja i migracija. Većina je nastavnika u nastavi građanskog odgoja i obrazovanja kombinirala predavanje, rad s udžbenikom, usmeno odgovaranje i radne listiće. Iako su naveli da relativno često obrađuju kontroverzne teme i traže raspravu među učenicima, rjeđe su koristili metode grupnog rada, igranja uloga i istraživanja. Projektnu metodu su najčešće koristili nastavnici iz Poljske, Čilea, Australije, Hong Konga i Švedske, a najrjeđe nastavnici iz Rumunjske, Italije i Litve. Igranje je uloga pak najčešće bilo u školama Čilea i Australije, a najrjeđe u školama Grčke, Italije, Belgije (flamanski dio), Finske i Cipra. Kao najveći su problemi kvalitetne provedbe građanskog odgoja i obrazovanja nastavnici naveli nedostatak primjerenih udžbenika i drugih nastavnih materijala, odgovarajuće metodičko i teorijsko usavršavanje i premalu satnicu, pa su to bili i njihovi najčešći prijedlozi za poboljšanje rada u tom području. U odnosu na najpoželjniji model provedbe građanskog odgoja i obrazovanja, najviše se nastavnika opredijelilo za integriranje sadržaja o demokraciji i građanstvu u društvene predmete, a najmanje za izvannastavne aktivnosti, dok ih je izrazito većina (oko 90%) iz „novih“ demokracija (Republika Češka, Estonija, Ruska Federacija i Slovačka) preferirala zaseban predmet. Konačno, većina je nastavnika izjavila da je provedba građanskog odgoja i obrazovanja u njihovim zemljama prvenstveno usmjerena na usvajanje znanja, a da se znatno manje pozornosti posvećuje vrijednostima, kritičkom mišljenju i, osobito, participaciji učenika.

U sklopu druge faze CIVED-a, 2000. godine, ispitala su se politička znanja, stavovi i ponašanje više od 50 000 učenika viših razreda srednjih škola u dobi između 17. i 19. godine u 16 zemalja⁸, od kojih je 15 sudjelovalo i u ispitivanju učenika završnog razreda osnovne škole (Amadeo et al., 2002). Istraživački su instrumenti, priređeni za mlađu dobnu skupinu (znanje, razumijevanje, interpretativne vještine i stavovi) ponegdje prošireni, osobito u komponenti ekonomske pismenosti. U obradi se pokazalo korisnim kompozitno prikazati konceptualno znanje i interpretativne vještine pod rubrikom „građansko znanje“ i od toga odvojiti ekonomsku pismenost. Kao što se očekivalo, srednjoškolci su bili veći znalci u ovom području od osnovnoškolaca. Većina ih je razumjela temeljna načela i vrijednosti demokracije i građanstva, ali ne i složenija ekonomska načela. Iako su na testu znanja najuspješniji bili učenici iz Danske i Švedske, a najneuspješniji iz Latvije i Čilea, takve usporedbe nisu bile naglašavane zbog dobnih razlika među ispitanicima i drugih neujednačenosti među

⁸ U istraživanju je sudjelovalo 11 europskih zemalja (Cipar, Danska, Estonija, Letonija, Norveška, Poljska, Portugal, Republika Češka, Ruska Federacija, Slovenija i Švedska, Švicarska-njemački dio) i dvije južnoameričke zemlje (Čile i Kolumbija) te Hong Kong i Izrael.

nacionalnim uzorcima. Za razliku od osnovnoškolaca, kod kojih nije bila utvrđena povezanost između znanja i spola, među srednjoškolcima se pokazalo da učenici političke i ekonomske teme poznaju bolji od učenica.

Što se poželjnog modela građanstva tiče, srednjoškolci su u prosjeku podjednako podržavali i konvencionalni i društveno-angažirani tip građanina. Osobito su tome bili skloni ciparski, čileanski i portugalski učenici, za razliku od norveških koji su prednost dali angažiranom tipu. Potonji tip preferiraju švicarski (njemački dio) i ciparski srednjoškolci kad se usporede s osnovnoškolcima u svojoj zemlji te norveški i švedski učenici u odnosu na učenice, dok su stariji učenici u Danskoj bili nešto skloniji konvencionalnom tipu u odnosu na mlađe učenike. Među odrednicama „dobrog“ građanina, više je od 80% svih starijih učenika navelo redoviti izlazak na izbore te sudjelovanje u aktivnostima za dobrobit drugih i zajednice u cjelini, 75% ih je izabralo mirne prosvjede, a tek je za 40% bilo važno uključivanje u rasprave o političkim temama.

Odgovornost vlasti za ekonomsku dobrobit građana najviše su naglasili srednjoškolci iz Cipra, Poljske i Ruske Federacije, dok je Čileancima i Poljacima važnija bila socijalna zaštita. Nadalje, oko 90% svih učenika podržalo je ideju da vlast mora kontrolirati zagađenje okoliša, 88% da mora osigurati odgovarajući životni standard nezaposlenima, oko 80% da na neki način mora utjecati na ekonomske aktivnosti, a 75% da mora promicati poštene odnose među svojim građanima. U više od polovice zemalja srednjoškolci su više od osnovnoškolaca stavili naglasak na odgovornost vlasti u području ekonomije.

I srednjoškolci su, kao i osnovnoškolci, iskazali privrženost naciji i nacionalnim simbolima (80%), ali ne i državnoj vlasti. Samo 44% svih srednjoškolaca je vjerovalo vlastima svoje zemlje. Glede pojedinih institucija, njihovo najveće povjerenje uživali su sudovi (60%) i policija (50%), a najmanje (20%) političke stranke. Danski su srednjoškolci, a potom norveški i švicarski (njemački dio) u najvećem broju vjerovali državnim institucijama „uvijek“ i „gotovo uvijek“, za razliku od slovenskih među kojima je broj bio najmanji. Što se povjerenja u medije tiče, preko 60% svih ispitanika je navelo da vjeruju televizijskim i radijskim vijestima, a 56% novinskim. Najveće su povjerenje sva tri medija uživala u Danskoj, Norveškoj i Švedskoj, a najmanje u Ruskoj Federaciji i Sloveniji (radio i novine) te u Češkoj i Cipru (televizija). Također, devet od deset svih srednjoškolaca se složilo da djeca migranata trebaju imati iste mogućnosti školovanja kao i djeca većinske skupine, a 80% srednjoškolaca je podržalo prava migranata na očuvanje svoje kulture i jezika, izlazak na izbore i uživanje ostalih prava, što je slično rezultatima dobivenim među osnovnoškolcima.

Najveću otvorenost prema migrantima iskazali su učenici iz Cipra i Švedske, a najmanju iz Slovenije i Švicarske. Interesantno je da su u Danskoj srednjoškolci bili otvoreniji prema migrantima od osnovnoškolaca, dok je u Norveškoj i Češkoj bilo obrnuto. Konačno, devet od deset svih ispitanika poduprla je načelo ravnopravnosti muškaraca i žena u politici i ekonomiji, čemu su ipak bile sklonije učenice, nego učenici. Najveću potporu jačanju političkih i ekonomskih prava ženama dali su srednjoškolci iz Danske i Švedske, a najmanju iz Ruske Federacije. Osnovnoškolci su po tom pitanju bili konzervativniji, a najveća pozitivna razlika između njih i srednjoškolaca zabilježena je u Danskoj i Portugalu.

U odnosu na mlađe učenike, među kojima je, ukupno gledano, bilo 38% zainteresiranih za politiku, srednjoškolaca je bilo 49%, ali sa znatnom razlikom po spolu (45% učenica prema 55% učenika). Najveći je postotak zainteresiranih bio u Cipru, Danskoj i Ruskoj Federaciji, a najmanji u Sloveniji i Republici Češkoj. Devet od deset ispitanika je „ponekad“ i „često“ pratilo medijske vijesti, i to prvenstveno na televiziji. Na pitanje o participaciji i angažiranosti, 85% svih srednjoškolaca je reklo da će glasovati na nacionalnim izborima. Zemlje s najvećim udjelom srednjoškolaca koji su izjavili da će kao odrasli sudjelovati u konvencionalnim političkim aktivnostima (učlaniti se u političku stranku, pisati novinama i kandidirati se za javnu funkciju) su Cipar, Latvija i Estonija, a s najmanjim udjelom Slovenija, Republika Češka i Danska. Učenici su bili sigurniji od učenica da će sudjelovati u takvim političkim aktivnostima u Cipru, Ruskoj Federaciji i Švicarskoj. Nadalje, oko 55% svih srednjoškolaca izjavilo je da će se kao odrasli angažirati u prikupljanju novca u socijalne svrhe, 51% da će se pridružiti nenasilnom protestnom skupu, a 42% da će prikupljati potpise za peticiju. Učenice su bile sklonije od učenika, ne samo prikupljanju novca (62% prema 46%), nego i prikupljanju potpisa za peticiju (45% prema 38%). Mlađi su učenici pokazali veći interes za sudjelovanje u političkim, a stariji u civilnim i humanitarnim aktivnostima. Osnovnoškolci su više od srednjoškolaca anticipirali svoje sudjelovanje u nezakinitim aktivnostima, kao što su pisanje slogana po zidovima (19% prema 13%) te zaustavljanje prometa (14% prema 13%) i zauzimanje neke javne zgrade u znak protesta (13% prema 10%). Sva tri oblika protesta su bila najizraženija među ciparskim osnovnoškolcima i srednjoškolcima.

1.3. Međunarodno istraživanje političkog i građanskog odgoja i obrazovanja (ICCS)

Pozitivno je iskustvo CIVED-a potaklo IEA da sredinom prvog desetljeća 21. stoljeća pokrene novo međunarodno istraživanje pod nazivom *International Civic and Citizenship Study* (ICCS). U međuvremenu se svijet bio suočio s novim izazovima i prijetnjama, poput terorizma, globalnog kriminala, migracija, ekonomske krize te proširenja jaza između bogatih i siromašnih. To je utjecalo na preispitivanja dotadašnjih političkih prioriteta na svim razinama, od međunarodne do lokalne, a time i na redefiniranje koncepta građanstva, kao i na promjene u pristupu i praksi građanskog odgoja i obrazovanja.

Sukladno tome je mijenjan i istraživački instrumentarij iz druge faze CIVED-a: a), veća je pozornost posvećena složenom kontekstu učenja za građanstvo (šira zajednica, škola i razred, obitelj i pojedinac) te građanskoj participaciji i angažiranosti učenika u školi i lokalnoj zajednici; b) uključena su nova pitanja kojima se ispitivala percepcija prijetnji demokraciji i c) izrađeni su posebni regionalni moduli za Latinsku Ameriku, Europu i Aziju kao dodatak međunarodnom ispitivanju znanja i stavova (Schulz et al. 2010a; Schulz et al. 2010b).

Kod učenika je ponovno provjeravana kognitivna i afektivno-ponašajna dimenzija pripremljenosti za građanstvo. Kognitivna je nazvana *građanskim znanjem*, a obuhvatila je dvije komponente u omjeru 25% prema 75%: poznavanje činjenica i korištenje činjenica za izvođenje odgovarajućih zaključaka (razumijevanje). Obje komponente su provjeravane preko sljedećih sadržaja:

- građansko društvo i politički sustav: građani, državne institucije i građanske organizacije;
- građanske i političke vrijednosti i načela: jednakost, temeljne slobode, društvena kohezija, uključujući osjećaj pripadništva i zajedničke vizije;
- građanska i politička participacija: u školi (izvannastavne dramske i sl. skupine, sudjelovanje u debati, glasovanje za predstavnika razreda, sudjelovanje u odlučivanju o upravljanju školom, sudjelovanje u diskusiji na učeničkom zboru, kandidiranje za predstavnika učenika) i u lokalnoj zajednici (podmladak političke stranke, udruge za zaštitu okoliša i za ljudska prava, volonterske skupine, dobrotvorne organizacije, etničke kulturne organizacije i skupine koje organiziraju kampanje);
- građanski identiteti: građanska samo-percepcija i osjećaj građanske povezanosti.

Novina je bila i izrada trostupanjske skale procjene znanja s detaljnim objašnjenjima za svaki stupanj, počevši od prvoga (poznavanje činjenica), do trećega (rezoniranje

utemeljeno na analitičkim vještinama). Iako skala nužno ne objašnjava korake u učenju za građanstvo, ona sugerira tipičan porast znanja kao posljedicu sve sofisticiranijeg učenja od nižih prema višim razinama školovanja.

Afektivno-ponašajna dimenzija ispitala se anketnim upitnikom, a obuhvatila je sljedeće dvije komponente:

- vrijednosti i stavovi: o demokraciji, građanstvu, institucijama i građanskom odgoju i obrazovanju;
- aktualno i očekivano ponašanje: sudjelovanje u građanskim aktivnostima u školi i/ili lokalnoj zajednici i anticipacija sudjelovanja u odrasloj dobi.

ICCS je zajedno s regionalnim modulima, proveden 2008.-2009. godine u 38 zemalja, od kojih je 26 bilo iz Europe, šest iz Latinske Amerike i pet iz Azije. Ispitano je više od 140 000 učenika osmihi razreda, 62 000 učitelja i 5300 ravnatelja osnovnih škola.⁹

Prikupljeni su podaci o nacionalnim politikama i kurikulumima potvrdili da su se u to vrijeme u većini zemalja građanske vrijednosti promicale kroz odgojno-obrazovni sustav i da je građanski odgoj i obrazovanje postao jedno od prioriternih područja nacionalnih odgojno-obrazovnih politika, ali i da među promatranim zemljama postoje velike razlike u nazivu, ciljevima i načinima provedbe. Drugim riječima, izraz *građanski odgoj o obrazovanje* se pokazao kao generički termin koji se na nacionalnoj razini mogao naći pod tim ili nekim drugim nazivom, kao što je odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo, državljansko obrazovanje, personalno i socijalno učenje i sl. U odnosu na ciljeve, uočen je trend proširivanja ciljeva i revidiranja kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja. Sve je više zemalja stavljalo naglasak na kombinaciju kognitivnih i afektivno-bihevioralnih ciljeva, pri čemu se potonje uglavnom odnosilo na razvoj participativnih vještina te na društvenu odgovornost i angažiranost u skladu s načelima ljudskih prava, jednakosti i nediskriminacije, kulturnog pluralizma i vladavine prava. U nekim se zemljama potonji pristup svrstao u područje iskustvenog ili participativnog učenja, no mogućnosti za stvarno sudjelovanje učenika u odlučivanju općenito su i dalje bile ograničene. U skladu s tim, u izvještaju se dosljedno koristi izraz *civic and citizenship education*, kojim se

⁹ Od ukupno 38 zemalja koje su sudjelovale u istraživanju bilo je 26 europskih (Austrija, Belgija-flamanski dio, Bugarska, Cipar, Danska, Engleska, Estonija, Finska, Grčka, Irska, Italija, Latvija, Lihtenštajn, Litva, Luksemburg, Malta, Nizozemska, Norveška, Poljska, Republika Češka, Ruska Federacija, Slovačka, Slovenija, Španjolska, Švedska, Švicarska), 6 azijskih (Hong Kong, Indonezija, Južna Koreja, Kineski Taipei, Novi Zeland, Tajland) i 6 južnoameričkih i srednjoameričkih (Čile, Dominikanska Republika, Gvatemala, Kolumbija, Meksiko, Paragvaj).

objedinjuju, s jedne strane, političko i građansko znanje i razumijevanje (*civic education*) i, s druge strane, demokratski stavovi te participacija u političkim i građanskim aktivnostima, uključujući akcije za dobrobit lokalne zajednice i društva u cjelini (*citizenship education*).¹⁰

Pokazalo se da je sadržajna jezgra građanskog odgoja i obrazovanja u velikoj mjeri konsolidirana, osobito među najrazvijenijim demokracijama. Globalna središnja tema građanske i političke pismenosti postala su ljudska prava koja se u nacionalnom kontekstu različito kombiniraju s nizom drugih tema. Ljudska su prava bila prioritetna tema u 25 od ukupno 38 ispitanih zemalja, a potom međukulturno razumijevanje i zaštita okoliša (po 23 zemlje), organizacija i funkcioniranje vlasti (22 zemlje) te glasovanje na izborima (20 zemalja). Manji je broj zemalja kao prioritetne teme naveo komunikacijske studije (14 zemalja), pravni sustav (13 zemalja), ekonomske odnose (12 zemalja), regionalne institucije i organizacije (12 zemalja) i rješavanje sukoba (11 zemalja). Volontiranje je kao prioritetnu temu građanskog odgoja i obrazovanja potvrdilo samo šest zemalja (Čile, Engleska, Estonija, Italija, Luksemburg, Malta). U gotovom svim zemljama naglasak je stavljen na poznavanje najvažnijih činjenica te na razumijevanje temeljnih koncepata i vrijednosti demokracije i građanstva. Nadalje, ponegdje je glavni naglasak stavljen na stvaranje uvjeta za diskusije i debate među učenicima (20 zemalja), rad na projektu i pismeno izvještavanje (13 zemalja), sudjelovanje učenika u odlučivanju (11 zemalja) i u radu za zajednicu (8 zemalja). U 18 je zemalja naglasak u provedbi građanskog odgoja i obrazovanja stavljen i na razvoj osjećaja nacionalnog identiteta i privrženosti, a u 24 zemlje i na razvoj pozitivnih stavova prema političkoj i građanskoj participaciji i angažiranosti.

Ponovljen je nalaz CIVED-a o varijabilnosti modela provedbe: zaseban obvezni predmet (18 zemalja), sadržaj postojećih nastavnih predmeta (33 zemlje), kroskurikularni sadržaj/program (27 zemalja), izvannastavne aktivnosti, skupovi i posebna događanja (po 26 zemalja) te razredno ozračje (28 zemalja). U nižim se razredima osnovne škole prednost dala kroskurikularnom pristupu, a u višima kroskurikularnom ili integraciji u postojeće nastavne predmete, najčešće društvene skupine. Povećao se i broj zemalja u kojima se u višim razredima osnovne škole ili u srednjoj školi građanski odgoj i obrazovanje tada provodio kao zaseban obvezni predmet.

U ispitivanju građanskog i političkog znanja i razumijevanja 84% svih učenika smjestilo se na trostupanjku skalu, i to većinski na drugom i trećem stupnju. Učenici

¹⁰ Relativno prihvatljiv prijevod tog izraza na hrvatski jezik je „politički i građanski odgoj i obrazovanje“ pa je tako i preveden naziv ICCS-a.

koji su dospjeli na prvu razinu (26%), poznavali su temeljne demokratske pojmove kao što su jednakost, socijalna kohezija, sloboda i demokracija, i povezivali su ih sa svakodnevnim situacijama. Znali su i kako funkcioniraju političke institucije i organizacije građanskog društva te prepoznavali mogućnosti građanskog djelovanja na lokalnoj razini. Međutim, njihovo je znanje uglavnom bilo površno, mehanički su koristili koncepte bez povezivanja u smislene cjeline. Učenici koji su dospjeli na drugu razinu (31%) su razumjeli šire značenje demokracije i institucija kojima se štite društvene vrijednosti i načela te ulogu građana i mogućnosti njihova utjecaja izvan okvira lokalne zajednice. Razlika između njih i učenika koji su dospjeli na treću razinu bila je u kvaliteti izvođenja zaključaka o politici i političkim praksama. Učenici koji su bili smješteni na treću razinu (28%) dubinski su poznavali političke i građanske koncepte i mogli su ih primijeniti u kritičkom i argumentiranom promišljanju političkih i građanskih ideja i praksi u određenom kontekstu. Oni su, osim toga, prepoznali stratešku važnost građanske participacije i razumjeli prednosti slobodnog tržišta.

Poznavanje činjenica i razumijevanje načela, institucija i praksi demokracije i građanstva znatno varira i u nacionalnim uzorcima i među njima. U 13 se zemalja najveći broj učenika smjestio na treću razinu znanja, a u drugih 13 ih je najviše bilo na srednjoj razini. U sedam je zemalja više od 60% učenika bilo na razini jedan ili ispod nje. Zabrinjavajuće je da su rezultati na testu znanja 16% svih učenika bili ispod prve razine. U četiri najbolje plasirane zemlje (Finska, Danska, Južna Koreja i Taipei) između 50% i 60% učenika se smjestilo na treću razinu, dok je u četiri najslabije plasirane zemlje (Dominikanska Republika, Indonezija, Gvatemala i Paragvaj) više od 70% učenika pokazalo znanje prve razine ili niže od toga. Od tranzicijskih zemalja najbolje plasirana je bila Poljska, u kojoj je 41% učenika bilo na najvišoj razini. Međutim, te usporedbe opterećuje neujednačenost uzoraka po dobi, uključujući dob i duljinu uključenosti u program građanskog odgoja i obrazovanja. Zato usporedba rezultata na testu znanja CIVED-u i ICCS-u za 15 zemalja koje su sudjelovale u ta dva istraživanja ima više smisla. Rezultati potvrđuju da je tijekom tog desetljeća napredovala samo Slovenija. Sedam zemalja je stagniralo, a sedam nazadovalo, pri čemu je najveći pad zabilježen u Bugarskoj, Republici Češkoj i Slovačkoj.

Za razliku od istraživanja iz 1971., u kojemu su učenici imali bolje rezultate na testu znanja od učenika, te istraživanja iz 1999., u kojemu su razlike u korist učenika zabilježene samo među srednjoškolcima, i to samo u području ekonomske pismenosti, u ICCS-u su učenice ostvarile bolje rezultate, i ukupno, i u 31 nacionalnom uzorku. Nadalje, pokazalo se da građansko znanje pozitivno korelira s nekim obilježjima učenika i obitelji. Iako to ne važi za sve zemlje, zanimanje roditelja je vrlo dobar pre-

diktor znanja učenika, za razliku od interesa roditelja za političke i društvene teme te migrantskog podrijetla učenika, kod kojih je povezanost sa znanjem bila vrlo niska.

Stavovi učenika o demokraciji i građanstvu, općenito, bitno se ne razlikuju od stavova utvrđenih deset godina ranije. Što se demokratskih vrijednosti tiče, većina je učenika u svim zemljama podržavala slobodu mišljenja i izražavanja (98%), poštivanje socijalnih i političkih prava svih građana (95%), slobodne izbore (94%), organizirane proteste protiv nepravednih zakona (92%) i zabranu nasilnih protesta (89%). Učenici su bili nešto suzdržaniji, ali i manje usuglašeni, u odnosu na slobodu građana da javno kritiziraju vlasti (78%) i zabranu državnog i svakog drugog monopola nad javnim medijima (73%) te, osobito, uvođenje zabrane političkim liderima da osiguravaju poslove članovima svojih obitelji (68%). Kod procjena opravdanosti uporabe represivnih mjera u slučaju sumnje u ugrozu nacionalnih interesa, 78% ih je potvrdilo da u takvim slučajevima država treba nadzirati medije. Tome su osobito bili skloni ruski učenici (93%), za razliku od irskih, grčkih i novozelandskih (oko 65%). Da sigurnosnim službama u vrijeme sumnje na ugrožavanje sigurnosti treba dopustiti otvaranje privatnih pisama i praćenje razgovora, složilo se 67% svih učenika, pri čemu je indikativna razlika između učenika iz zemalja u razvoju (oko 80%), u odnosu na učenike iz „starih“ demokracija (oko 55%). Štoviše, 56% učenika je bilo mišljenja da policija treba zadržati u zatvoru osobe koje se sumnjiči da su prijetnja nacionalnoj sigurnosti. Takvu su represivnu mjeru najčešće podržavali učenici iz „novih“ demokracija (Bugarska, Češka, Poljska i Rusija), Švedske i Gvatemale (oko 70%), za razliku od učenika iz Južne Koreje (26%). Po pitanju važnosti konvencionalnog nasuprot društveno angažiranog građanstva, kao i u CIVED-u, učenici su globalno relativno konsolidirani: i jedan i drugi model podržavala je polovica učenika. U ukupnom uzorku, ali i u nacionalnim uzorcima nije bilo većih promjena ni u prihvaćanju jednakih prava žena, etničkih skupina i imigranata, iako učenice u sva tri pitanja pokazuju veći stupanj prihvaćanja.

Povjerenje je u državne vlasti potvrdilo oko 60% svih učenika, pri čemu je najveći udio bio u Indoneziji, Ruskoj Federaciji i Tajlandu, a najmanji u Južnoj Koreji. Političke su stranke uživale najniži stupanj povjerenja, no to je znatno variralo među zemljama. Učenika koji vjeruju strankama najviše je bilo (iznad 60%) u Indoneziji i Lihtenštajnu. Medijima su u najvećem broju vjerovali talijanski i finski učenici (oko 80%), školi (iznad 90%) tajlandski i indonežanski, a ljudima općenito (iznad 70%) indonežanski, finski i slovenski učenici.

Prilikom ispitivanja obilježja dobrog građanina, ispitanici su važnim i vrlo važnim ocijenili izlazak na nacionalne izbore, poštivanje vlasti i učenje o nacionalnoj povijesti, dok ih je 33% izjavilo da je jedna od kvaliteta građana pripadništvo političkoj

stranci. Većina je učenika pozitivno ocijenila sudjelovanje u zaštiti ljudskih prava, humanitarnim aktivnostima i zaštiti okoliša izvan škole. Dok je u nekim zemljama njih, primjerice, u humanitarnim aktivnostima sudjelovalo njih više od 60% (Belgija-flamanski dio), u drugima je to sudjelovanje bilo zanemarivo (8% u Koreji). Interesantno, više od polovice učenika iz zemalja u razvoju izjavilo je da je sudjelovalo u aktivnostima zaštite okoliša. Participacija je u toj dobi još dominantno bila vezana za školu. Vrlo malo ih je bilo članova podmlatka neke političke stranke, no u školi je oko 76% sudjelovalo u izboru učeničkih predstavnika, 61% je bilo uključeno u izvannastavne umjetničke aktivnosti, a oko 40% je aktivno sudjelovalo u debatama i/ili u procesu odlučivanja o školskim pitanjima. Na pitanje o vjerojatnosti političke participaciji u odrasloj dobi, većina je potvrdila glasovanje na nacionalnim izborima (82%), dok ih je znatno manji broj kao mogućnost snažnijeg političkog angažmana spomenuo učlanjenje u političku stranku i kandidiranje za izbore (26%) ili sudjelovanje u kampanji (40%). Najveći broj učenika koji je očekivao da će u odrasloj dobi glasovati, bio je u Gvatemali i Indoneziji (iznad 90%), a najmanji u Švicarskoj i Bugarskoj (oko 70%). Natpolovičan je broj učenika izrazio interes za nacionalnu politiku i društvene teme u svojoj zemlji, dok ih je nešto manje bilo zainteresirano za vanjskopolitička pitanja. O tim su se temama najčešće informirali preko televizije, novina i interneta, a 15% ih je o tome vodilo razgovore s vršnjacima. Polovica ih je tvrdila kako je ozračje u njihovim razredima otvoreno, odnosno kako ih nastavnici potiču na rasprave o tekućim političkim temama i iznošenje svojih stavova te kako i sami teme prezentiraju iz različitih perspektiva. U procjenama nije bilo velikih odstupanja među nacionalnim uzorcima ni po spolu.

U sklopu ICCS-a su, kao i u CIVED-u, ispitani stavovi i (samo)procjene učitelja o nizu konstitutivnih, programskih i organizacijskih pitanja građanskog odgoja i obrazovanja, kao i o njihovoj vlastitoj građanskoj i političkoj participaciji i angažiranosti. Na pitanje o najvažnijim zadaćama građanskog odgoja i obrazovanja, nastavnici su navodili unaprjeđenje znanja, vještina i ponašanja. U odnosu na kognitivnu komponentu, prednost su dali građanskim pravima i odgovornostima (60%) pred poznavanjem društvenih i političkih institucija (33%). Među vještinama su naglasili neovisno i kritičko mišljenje (52%) te očuvanje okoliša i mirno rješavanje sukoba (41%), no pri tome su zanemarili vještine obrane vlastitih stavova (20%). Među zadacima građanskog odgoja i obrazovanja zanemarili su i promicanje participacije učenika u školi (19%) i lokalnoj zajednici (16%) te borbu protiv rasizma i ksenofobije (10%). Varijacije su među nacionalnim uzorcima u svim komponentama bile vrlo velike. Poznavanje prava i odgovornosti građana najčešće su navodili ruski, talijanski i tajlandski nastavnici (oko 77%), a poznavanje institucija indonežanski i tajlandski (57%). Vještine su neovisnog i kritičkog mišljenja bile

u fokusu nastavnika iz Švedske i Finske (oko 82%), nenasilne komunikacije nastavnika iz Kolumbije (73%), a očuvanja okoliša nastavnika iz Finske i Malte (oko 60%). Participaciju su učenika u lokalnoj zajednici najčešće navodili nastavnici Irske (40%), a u školi nastavnici Poljske, Litve i Južne Koreje (35%). Zanimljivo je kako je preko 80% potvrdilo svoju kompetenost za poučavanje ljudskih prava, jednakosti i zaštitu okoliša, dok su nešto manje bili uvjereni da znaju kako poučavati o državnim institucijama, volonterskim aktivnostima i gospodarstvu. Iako su prepoznavali važnost razvoja učeničkih građanskih vještina, rijetko su ih povezivali s participacijom učenika u donošenju odluka u školi ili pak s njihovom budućom participacijom.

Ponovno se pokazalo da je jedna od najslabijih komponenti provedbe građanskog odgoja i obrazovanja inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika. U većini je zemalja fakultetska priprema nastavnika za to područje bila nedostatna, a stručno usavršavanje neobvezno, što je nepovoljno utjecalo na potrebu za unaprjeđenjem pripreme učenika za aktivno građanstvo.¹¹

2. Europska razina

Na temelju prethodno prikazanih rezultata međunarodnih istraživanja moguće je izvesti zaključke o stanju građanskog odgoja i obrazovanja u Europi, budući da u njima europske zemlje čine većinu promatranih zemalja. Međutim, Europu zanimaju i neke druge teme koje proizlaze iz zajedničkih politika odgoja i obrazovanja. Osobito se to odnosi na učinkovitu pripremu građana za aktivno promicanje Europe kao „širokog područja demokratske sigurnosti“. Taj je izraz prihvaćen na Prvom samitu Vijeća Europe 1993. godine, a na Drugom je samitu 1997. godine dogovorena alatka kojom se to treba postići - odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo“ (*education for democratic citizenship – EDC*). Za Vijeće Europe to je postao službeni termin, dok je Europska komisija nastavila koristiti termin „odgoj i obrazovanje za aktivno građanstvo“ (*education for active citizenship – EAC*) u gotovo istom značenju. Istraživanja koja potom pokreću i Vijeće Europe i Europska komisija u pravilu su orijentirana na propitivanje širine i dubine provedbe zajedničkih europskih politika pa ćemo se tom temom baviti u nastavku ovog rada.

¹¹ Tijekom 2015.-2016. pokrenut je novi ciklus međunarodnog istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja ICCS2016 u kojemu po prvi put sudjeluje i Hrvatska. Prvi rezultati se očekuju u 2017. godini.

2.1. *Sveeuropsko istraživanje o odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo (Vijeće Europe)*

Kako bi osiguralo učinkovitu provedbu zajedničkih smjernica razrađenih kroz projekt „Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo“¹², Vijeće Europe je početkom drugog tisućljeća pokrenulo „*Sveeuropsko istraživanje o odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo*“ (*All-European Study on Education for Democratic Citizenship*) (Council of Europe 2004a). Istraživanje je imalo trostruki cilj: a) identificirati i opisati nacionalne politike u području odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo; b) utvrditi i analizirati provedbene strategije i mjere tih politika i c) prikupiti mišljenja i stavove praktičara i drugih dionika odgoja i obrazovanja o uvjetima u kojima se te politike ostvaruju. Analizom su obuhvaćene sljedeće komponente: pravne norme (ustavne odredbe i eksplicitne političke odluke), kurikulum, priprema nastavnika i organizacijska pitanja te šire teme, kao što su cjeloživotno učenje, istraživanje i unaprjeđenje političkih smjernica, međunarodna suradnja, osiguranje kvalitete i korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Analiza provedbenih strategija i mjera obuhvatila je teme političke potpore i aktivne participacije dionika, komunikacija s praktičarima i građanima u provedbi, financiranje, izvori za učenje i poučavanje, inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika, organizacijske promjene kroz uvođenje novih struktura i modusa rada, praćenje i osiguranje kvalitete te testiranje pristupa i njegovo uvođenje u praksu. Mišljenja i stavovi dionika o provedbi, prikupili su se pitanjima o pokazateljima unaprjeđenja i preprekama u provedbi, s osobitim naglaskom na smetnje u komunikaciji između državnih službi i praktičara.

Projekt se provodio tijekom 2002. godine u 47 europskih zemalja podijeljenih u šest regija,¹³ s relativno ujednačenom metodologijom u središtu koje je bila analiza

¹² O ulozi projekta *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo* u razvoju zajedničkih europskih politika i praksi u tom području govori se nešto više u poglavlju Spajić-Vrkaš i Horvat *Participativna demokracija, aktivno građanstvo i školska kultura* u ovoj publikaciji.

¹³ Broj uključenih zemalja po regijama bio je: 10 iz Zapadne Europe (Austrija, Belgija, Francuska, Irska, Lihtenštajn, Luksemburg, Nizozemska, Njemačka, Švicarska i Ujedinjeno Kraljevstvo), 8 iz Sjeverne Europe (Danska, Estonija, Latvija, Litva, Finska, Island, Norveška i Švedska,), 4 iz Srednje Europe (Republika Češka, Mađarska, Poljska i Slovačka), 9 iz Južne Europe (Andora, Cipar, Grčka, Italija, Malta, Portugal, San Marino, Španjolska i Turska), 9 iz Jugoistočne Europe (Albanija, Bugarska, Crna Gora, Hrvatska, Kosovo, Makedonija, Rumunjska i Srbija) i 7 iz Istočne Europe (Armenija, Azerbajdžan, Bjelorusija, Gruzija, Moldavija, Ruska Federacija i Ukrajina).

službenih dokumenata i izvještaja nacionalnih koordinatora za odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo.¹⁴

U objedinjenom se izvještaju o istraživanju (*Council of Europe 2004a*) naglašava da je odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo zajednički europski cilj koji je, usprkos znatnim terminološkim i drugim razlikama, prihvaćen kao prioritet u *policy*-dokumentima svih zemalja članica Vijeća Europe. U mnogim nacionalnim dokumentima, osobito tranzicijskih zemalja, tada se već koriste formulacije izravno preuzete iz odgovarajućih tekstova Vijeća Europe, u kojima ministri zemalja-članica izražavaju svoju privrženost punom ostvarenju europskih ciljeva u odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo¹⁵. Istovremeno je, međutim, konstatirano da u većini zemalja takve *policy*-dokumente ne prate nikakve implementacijske strategije, planovi i/ili mjere, pa je pozornost skrenuta na jaz između političke namjere, stvaranja uvjeta za ostvarenje te namjere i same prakse, s obzirom na to da je to bio znak izostanka učinkovitih jamstava ostvarenju europskih ciljeva. U osvrtu na provedbene propuste, navodi se da se prilikom donošenja zajedničke europske politike u ovom području pogrešno pretpostavilo da će se izjave formulirane na makro razini automatski prenijeti na niže razine i odrediti narav same prakse.

Jaz je osobito bio vidljiv u nedostatku niza komponenti koje su bitne za kvalitetnu izradu i provedbu kurikuluma, kao i u neujednačenosti naziva i modela provedbe, što je uočeno i u međunarodnim istraživanjima. Zemlje jugoistočne Europe favorizirale su poseban predmet, u zapadnoj i sjevernoj Europi je dominirao integrirani pristup po kojemu su se učenici i ranije poučavali u ovom području, a u južnoj Europi se najčešće radilo kombinirano. Nadalje, dob u kojoj se učilo za građanstvo varirala je od 7. do 18. godine. Tjedna satnica za zaseban predmet bila je 1-2 sata, no za kroskurikularni pristup tjedno opterećenje najčešće nije bilo definirano. U mnogim je nacionalnim kurikulumima naglasak bio stavljen na usvajanje faktografskog znanja koje nije nužno bilo povezano s razvojem vještina i s usvajanjem demokratskih vrijednosti i stavova među učenicima. Iako su sve zemlje tvrdile da im je priprema učenika za aktivno i odgovorno građanstvo primarni cilj odgojno-obra-

¹⁴ U devet zemalja Jugoistočne Europe projekt se provodio godinu dana ranije i uz primjenu složenije metodologije, o čemu se govori u sklopu rezultata istraživanja u Jugoistočnoj Europi (regionalna razina).

¹⁵ Odnosi se na dvije odluke europskih ministara obrazovanja: *Deklaracija i program djelovanja o odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana*, donesena u Budimpešti 1999. i Preporuka 20. sjednice Stalne konferencije europskih ministara odgoja i obrazovanja održane u Krakovu, 2000. u kojoj se podržavaju rezultati projekta *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo*.

zovnih promjena, pokazalo se da je tom području u mnogim nacionalnim kurikulumima osigurano malo mjesta, da ono nema isti položaj kao drugi nastavni predmeti i da mu je budućnost nesigurna. U nekim se zemljama problem nedovoljne satnice nastojao riješiti naglaskom na samoučenje i neformalno učenje građanstva, uz korištenje resursa civilnog društva.

No problem koji je, uz nedostatak provedbenih strategija, produbio jaz između politike i prakse, bio je nedostatak komunikacije između državnih tijela i praktičara. U velikom broju zemalja nastavnici nisu bili informirani o važnosti obrazovanja za demokratsko građanstvo i promjenama koje pretpostavlja provedba tog područja na razini razreda i škole. Vrlo rijetko je priprema nastavnika bila dio jedinstvenog vladinog implementacijskog programa. Na nastavničkim fakultetima uglavnom nisu postojali odgovarajući programi, a stručna usavršavanja su se najčešće organizirala *ad-hoc*, iako je u odnosu na potonje pozitivna promjena bila povećana suradnja škola i organizacija civilnog društva koje su već imale iskustva u izradi i provedbi sličnih programa. Poticaj je tim promjenama bilo osnivanje tzv. sjedišta građanstva, kao dio provedbe projekta Vijeća Europe *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo*, u sklopu kojih su se *in situ* uvodili i provjeravali novi oblici suradnje i partnerstva između škola i civilnog sektora.¹⁶ Pozitivan pomak bilo je veće uključivanje učenika u proces odlučivanja, no pokazalo se da se ta praksa prvenstveno potiče u decentraliziranim odgojno-obrazovnim sustavima. U vezi s tim, zanimljiv je i podatak da su sjevernoeuropske zemlje već tada izvještavale i o demokratskim promjenama u kulturi ili ozračju škole, dok su tranzicijske bile fokusirane na prikaz sadržaja nastavnog programa.

To znači da je jaz između politike i prakse promicanja odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo, za istraživanja općeprisutan u Europi, bio vrlo različit kad se promatra na nižim razinama. Stoga bi Ispravnije bilo govoriti o jazu između europskih zemalja koje su ozbiljno shvatile potrebu pripreme svojih građana za izazove suvremene demokracije i europskih zemalja koje u tom području nisu nadišle razinu političke retorike. Za razliku od potonjih, zemlje su iz prethodne skupine počele uključivati praktičare i druge dionike u proces donošenja odluka o načinu provedbe odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo i prikupljanja podataka o ishodima takvih programa. Neki od primjera promjena koji se navode u izvještaju su studije utjecaja novih programa, izvještaji školske inspekcije koji su uključivali pitanja provedbe i osiguranja kvalitete tih programa, proširenje mandata službama za praćenje i savjetovanje škola, longitudinalna istraživanja i uključivanje u međunarodna

¹⁶ O „sjedištima građanstva“ više u poglavlju Spajić-Vrkaš i Horvat *Participativna demokracija, učenje za aktivno građanstvo i školska kultura* u ovoj publikaciji.

istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja. Većina su tih zemalja „stare“ europske demokracije, poput Ujedinjenog Kraljevstva, Nordijskih zemalja i Njemačke, no među njima je i manji broj „novih“ demokracija, poput Poljske i Slovenije.

2.2. Praćenje građanskog odgoja i obrazovanja u europskim školama (Eurydice)

U skladu s određenjem aktivnog građanstva kao jednog od razvojnih prioriteta Europske unije, Europska je komisija 2004. godine zadužila mrežu Eurydice za prikupljanje podataka o uvođenju, modelima provedbe i ishodima građanskog odgoja i obrazovanja u zemljama članicama. Cilj je bio utvrditi poučavaju li se, na koji način i koliko uspješno europski učenici o temeljnim vrijednostima kulturno pluralne demokracije, o pravima i odgovornostima koje imaju kao građani demokratskih zemalja te imaju li prilike kroz školske programe aktivno participirati u odlučivanju i angažirati se u aktivnostima koje pridonose dobrobiti lokalne zajednice. Prikupljanje je podataka raspoređeno u sljedećih pet kategorija: a) ciljevi, kurikulum, pristupi i organizacija; b) sudjelovanje učenika i roditelja u upravljanju školom; c) školska kultura i sudjelovanje učenika u zajednici; d) ocjenjivanje učenika i vrednovanje rada škola; e) usavršavanje i potpora nastavnicima i ravnateljima.

Prvo je istraživanje o građanskom odgoju i obrazovanju u europskim školama provedeno u školskoj godini 2004./2005. u 30 zemalja (Eurydice, 2005), dok je u drugom istraživanju, provedenom 2010./2011. godine, sudjelovalo 37 zemalja, među kojima je bila i Hrvatska (Eurydice, 2012). Zajedno s međunarodnim, ta su istraživanja ponudila obilje empirijskih podataka o stanju i promjenama u pristupu građanskom odgoju i obrazovanju, što se i danas koristi za unaprjeđenje europske i nacionalnih politika i praksi u ovom području.

U oba izvještaja skreće se pozornost na raznolikost pristupa¹⁷, ali i na postupnu konsolidaciju ciljeva i sadržaja. Prvenstvo ima politička pismenost koja, osim klasičnih tema (demokratske institucije i ljudska prava), sve više eksplicitno uključuje interkulturno učenje i pravnu pismenost. Nastojanja idu u pravcu čvršćeg povezivanja političke pismenosti s razvojem kritičkog mišljenja i usvajanjem demokratskih vrijednosti, kao što su osobno dostojanstvo, antirasizam, društvena i moralna odgovornost i nenasilje. Čvršće povezivanje kognitivnih i stavovskih komponenti nastoji se osigurati participacijom i angažiranjem učenika u školi i izvan nje. U

¹⁷ Prema izvještaju iz 2012. godine (Eurydice 2012), od 37 promatranih odgojno-obrazovnih sustava, u 20 njih je građanski odgoj i obrazovanje obavezan zaseban predmet.

skladu s tim, u izvještaju se govori o aktivnom učenju građanstva činjenjem (*learning by doing*). Posljedica toga je da se interes s kurikuluma počeo prebacivati na školski kontekst, odnosno na razvoj demokratskog razrednog i školskog ozračja i kulture.

Osobita se pozornost posvetila participaciji učenika i roditelja u upravljanju školom kao ključnom pretpostavkom unaprjeđenja kvalitete odgoja i obrazovanja. Što se učenika tiče, participativna se školska demokracija u europskim školama najčešće ostvaruje preko izbora predstavnika razreda i razrednog vijeća, vijeća učenika, upravljačkih tijela škole i učeničkih tijela na lokalnoj i državnoj razini. Prema najnovijim podacima (Eurydice 2012), učenici nižih razreda osnovne škole biraju predstavnike razreda u otprilike trećini europskih zemalja, učenici viših razreda osnovne škole u više od polovice zemalja, a učenici srednje škole u oko dvije trećine zemalja. Vijeća učenika u nižim razredima osnovne škole djeluju u otprilike pola zemalja, u višim razredima osnovne škole u većini zemalja, a u srednjoj školi u gotovo svim zemljama. Uključivanje učenika u upravljačka tijela škole raste s dobi učenika. Učenicima nižih razreda osnovne škole to je osigurano u trećini zemalja, učenicima viših razreda osnovne škole u dvije trećine zemalja, a učenicima srednje škole gotovo u svim zemljama. Ti su podaci u skladu s rezultatima ICCS-a prema kojima je 74% učenika u 24 europska odgojno-obrazovna sustava imalo priliku sudjelovati u izborima za neko od učeničkih tijela, a 36% ih je imalo priliku sudjelovati u donošenju odluka (Eurydice, 2012).

Participacija roditelja osigurava se na više načina, no najčešće preko članstva u upravljačkim tijelima škole, roditeljskog vijeća, povremenih konzultativnih sastanaka s ravnateljima i uključivanja u projektne aktivnosti. U nekim se europskim zemljama organiziraju posebni treninzi i radionice na kojima se roditelji pripremaju za aktivno sudjelovanje u odlučivanju s ciljem poboljšanja njihove suradnje s nastavnicima i unaprjeđenja upravljanja školom.

Osim u školi, europski učenici građanske vještine sve više razvijaju kroz izvanškolske aktivnosti u lokalnoj zajednici, no uvođenje takve prakse ovisi o nacionalnim odgojno-obrazovnim prioritetima, kao i o angažmanu ravnatelja, nastavnika i samih učenika. Prema posljednjem istraživanju Eurydice-a, sedam je zemalja u svojim službenim kurikulumima imalo ugrađenu komponentu praktičnog iskustva učenika izvan škole, a u četiri zemlje je sudjelovanje učenika u lokalnoj zajednici ili širem društvu propisano kao sastavni dio učenja za građanstvo. Međutim, u velikom broju zemalja se sudjelovanje učenika u zajednici potiče kroz uključivanje u nacionalne ili lokalne projekte. Dokaz tomu su i podaci ICCS-a: na lokalnoj je razini u vrijeme ispitivanja 55% učenika završnih razreda osnovne škole sudjelovalo u aktivnostima

zaštite okoliša; 47,5% u projektima zaštite ljudskih prava, a 46,6% je pomagalo pojedincima ili skupinama koji su se nalazili u nepovoljnom položaju.

Važno je pitanje građanskog odgoja i obrazovanja u Europi učinkovitost programa, pa su u oba istraživanja prikupljeni podaci o vrednovanju i/ili ocjenjivanju postignuća učenika i vanjskom vrednovanju ili samovrednovanju škola. Međutim, prema objavljenim podacima, svega nekoliko zemalja ima razrađene smjernice za vrednovanje znanja, stavova i vještina koje učenici stječu u nastavi građanskog odgoja i obrazovanja. Još je manji broj zemalja koje imaju utvrđene kriterije za vrednovanje participacije i angažiranosti učenika u školi i/ili zajednici. Veliki izazov i dalje je ocjenjivanje i/ili vrednovanje postignuća učenika u međupredmetnom modelu provedbe. Nadalje, u nekim se zemljama ocjene iz predmeta u kojima se obrađuju teme građanstva ne uvode u svjedodžbe, dok se u nekim ocjene iz građanskog odgoja i obrazovanja kao zasebnog predmeta ne uzimaju u obzir pri prijelazu u viši razred ili viši stupanj obrazovanja.

Vrednovanje škola se u izvještajima razmatra u odnosu na četiri komponente: kultura škole, upravljanje školom, suradnja škole s lokalnom zajednicom te proces učenja i poučavanja. U većini se zemalja u kojima se provodi samovrednovanje i vanjsko vrednovanje škola, sve četiri komponente uzimaju u obzir, iako i tu ima iznimaka vezanih za odgojno-obrazovnu razinu. U dijelu zemalja, vrednovanje građanskog odgoja i obrazovanja čini sastavni dio vrednovanja cjelokupnog sustava odgoja i obrazovanja, dok se u nekim zemljama provodi i posebno vanjsko vrednovanje nastave građanskog odgoja i obrazovanja.

Podaci o pripremi nastavnika za vođenje građanskog odgoja i obrazovanja nešto su povoljniji od onih iz ranijih istraživanja. Europski nastavnici mogu steći potrebne kvalifikacije kroz inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje. Što se tiče inicijalnog obrazovanja, teme iz područje građanskog odgoja i obrazovanja su u većini zemalja integrirane u studij nastave povijesti, geografije, filozofije, etike ili nekog drugog srodnog predmeta. Samo u jednoj zemlji, Ujedinjenom Kraljevstvu, nastavnicima se nudi jednogodišnji poslijediplomski studij građanskog odgoja i obrazovanja. Odgovarajuće stručno usavršavanje nastavnika organizira većina zemalja, a programe, osim državnih institucija, mogu provoditi nevladine organizacije i strukovna udruženja. U zemljama u kojima su zadaće ravnatelja proširene na razvoj demokratske školske kulture i stvaranje prilika za građansku aktivnost učenika, pruža im se mogućnost sudjelovanja u povremenim seminarima ili radionicama o demokratskom upravljanju školom i u programima trajnog stručnog usavršavanja koji uključuju elemente građanskog odgoja i obrazovanja.

2.3. Europski modul ICCS-a (IEA)

Već je rečeno da je u sklopu ICCS-a izrađen poseban europski modul s ciljem ispitivanja znanja i stavova učenika o nekim posebnim europskim temama.¹⁸ Europskim testom znanja bile su obuhvaćene činjenice o Europskoj uniji i europskim institucijama, načelima integracije, europskim izborima, sektorskim politikama i zajedničkoj europskoj valuti. Od učenika se još tražilo da procijene koliko misle da poznaju Europsku uniju i da odgovore na pitanje uče li o Europi u školi. Upitnik za učenike je sadržavao pitanja o europskom građanstvu, identitetu i pripadništvu Europskoj uniji; povjerenju u lokalne, nacionalne i europske institucije; osiguranju jednakih prava pripadnicima manjina i migrantima; slobodi kretanja; političkoj informiranosti i izvorima informiranja od lokalne do europske razine; sadašnjoj i budućoj participaciji i angažiranosti na tim razinama te o višjejezičnoj kompetenciji.

Europski je modul ICCS-a proveden u 24 zemlje¹⁹ na uzorku od 75 000 učenika 8. razreda, 35 000 nastavnika i ravnatelja iz 3 000 osnovnih škola, kojemu treba pridodati i nacionalne istraživačke centre.²⁰

Prema posebnom europskom izvještaju (Kerr et al. 2010), građanski odgoj i obrazovanje je u 12 od 24 europske zemlje u vrijeme ispitivanja zauzimao visoko mjesto na ljestvici prioriteta nacionalnih odgojno-obrazovnih politika. Provodio se kao zaseban predmet (12 zemalja), obvezni dio jednog ili više postojećih predmeta (22 zemlje), kroskurikularni sadržaj ili tema (19 zemalja) i izvannastavna aktivnost (16 zemalja). Provedba je uključivala komponentu učeničke participacije (20 zemalja), razrednog ozračja (19 zemalja), školske kulture (21 zemalja), uključivanja roditelja (17 zemalja), suradnje s lokalnom zajednicom (19 zemalja), rada učenika i nastavnika u zajednici (15 zemalja) i upravljanja školom (13 zemalja). Nadalje, izrijeком se tražilo da se provedbom među učenicima potiče građanska i politička participacija i angaži-

¹⁸ Osim međunarodnog testa znanja i međunarodnog upitnika, europski su učenici u ICCS-u ispunjavali još europski test znanja i europski upitnik, upitnik za nastavnike, upitnik za škole te obrazac za prikaz nacionalnog konteksta koji je upućen nacionalnim istraživačkim centrima.

¹⁹ U provedbi europskog modula nisu sudjelovale Norveška i Ruska Federacija, koje su bile obuhvaćene međunarodnim ICCS-om.

²⁰ Od 38 zemalja koje su sudjelovali u međunarodnom ICCS-u (bez regionalnih modula), 26 je bilo iz europske regije: Austrija, Belgija (Flamanski dio), Bugarska, Cipar, Danska, Engleska, Estonija, Finska, Grčka, Irska, Italija, Lihtenštajn, Latvija, Litva, Luksemburg, Malta, Nizozemska, Norveška, Poljska, Republika Češka, Ruska Federacija, Slovačka, Slovenija, Španjolska, Švedska i Švicarska.

ranost (23 zemlje), sudjelovanje u raspravama i debatama o građanskim i političkim pitanjima (23 zemlje), sudjelovanje u projektima i pisanju izvještaja (20 zemalja), razvoj nacionalnog identiteta i povezanosti (21 zemlja), sudjelovanje u odlučivanju na razini škole (20 zemalja), angažiranost u lokalnoj zajednici (19 zemalja) te uočavanje i analiziranje promjena u školi (14 zemalja) i lokalnoj sredini (19 zemalja).

Programi ili kurikulumi građanskog odgoja i obrazovanja u Europi u pravilu su usmjereni na stjecanje znanja, vještina, vrijednosti i stavova, pri čemu dominiraju sljedeće teme: ljudska prava, politički i pravni sustav i institucije, izbori, različitost, ekonomija, volontiranje, mirno rješavanje sukoba, mediji, globalna zajednica, međunarodni odnosi, regionalne institucije i organizacije te zaštita okoliša. U 19 od 24 promatrane zemlje, postignuća učenika se ocjenjuju, a u 12 se provodi vanjska evaluacija škola. Većina je zemalja uvela programe fakultetskog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika za građanski odgoj i obrazovanje, no u većini pohađanje tih programa nastavnicima nije obvezno.

Što se poznavanja činjenica o Europi i EU tiče, također postoji velike razlike među zemljama, koje ne slijede neki prepoznatljiv obrazac. Većina učenika (iznad 90%) točno odgovara na pitanje o članstvu njihove zemlje u EU i prepoznaje europsku zastavu, s izuzetkom engleskih učenika kojih je 66% točno odgovorilo na to pitanje; više od 80% ih ispravno određuje EU kao ekonomsko i političko zajedništvo, no između 49% (Slovačka) i 85% (Cipar) zna da građani stječu neka nova prava nakon što njihova država postane dijelom EU; između 35% (Engleska) i 75% (Slovačka) zna broj zemalja članica; između 27% (Estonija) i 60% (Danska) u stanju je nabrojiti barem jedan uvjet za pridruživanje EU; između 22% (Engleska) i 88% (Slovačka, Belgija-flamanski dio) zna sjedište EU-a, a između 21% (Cipar) i 68% (Slovačka) ispravno odgovara na pitanje tko bira predstavnike za Europski parlament.

Nadalje, 89% na europskoj razini ispravno identificira mir, prosperitet i slobodu kao ciljeve EU, 86% zna da su članice EU potpisnice (europske) Konvencije o ljudskim pravima Vijeća Europe, 70% točno odgovara da EU ima zakone kojima se zabranjuje zagađenje okoliša, 66% potvrđuje da EU ne određuje nacionalne obrazovne sadržaje, oko polovice ispravno odgovara da EU dotacijama potiče poljoprivrednike da koriste metoda uzgoja kojima se čuva okoliš, no samo 30% je potvrdilo da građani EU mogu studirati u bilo kojoj zemlji članici bez posebne dozvole. Istovremeno, veće su razlike u znanju nađene za pitanja o europskoj valuti. Primjerice između 51% (Luksemburg) i 86% (Republika Češka) učenika je ispravno odgovorilo na pitanje o tome je li Euro službena valuta EU, a između 31% (Belgija-flamanski dio, Luksemburg) i 80% (Poljska) na pitanje je li Euro službena valuta u svim zemljama članicama.

S izuzetkom Danske, ni za jednu zemlju nije utvrđena statistički značajna pozitivna povezanost između uspjeha na testu znanja o EU i učeničkih samoprocjena poznavanja EU. Zanimljivo je da su učenici koji su svoje znanje o EU ocijenili osrednjim postigli najbolje rezultate na testu znanja o EU, kao i da su najveće povjerenje u svoje znanje imali učenici iz Bugarske, Italije i Slovenije, a najmanje učenici iz nekih „starih“ europskih demokracija (Danske, Engleske, Lihtenštajna, Švedske i Švicarske). Samoprocjena poznavanja EU pozitivno je korelirala sa samoprocjenom građanske i političke učinkovitosti (kandidiranje na učeničkim izborima, obraćanje novinama, sudjelovanje u raspravama i sl.).

Oko 86% svih učenika osjeća ponos što je njihova zemlja članica EU, između 50% (Engleska) i 90% (Italija) ih se osjeća pripadnikom EU, a nešto više ih sebe vidi kao Europljane (od 82% - Engleska do 97% - Finska, Italija, Slovačka), no potonji se identitet u pravilu osjeća kao sekundarni, odnosno kao nadopuna nacionalnog identiteta. Italija i Slovenija su zemlje u kojima učenici imaju osjećaj europskog identiteta statistički značajno iznad europskog ICCS prosjeka, dok je suprotni rezultat ima Latvija. Za razliku od Luksemburga, učenici migrantskog podrijetla iz Latvije i Španjolske imaju najslabiji osjećaj pripadnosti Europi. Većina učenika ima povjerenje u Europsku komisiju i Europski parlament u mjeri u kojoj vjeruje i nacionalnim parlamentima, no samo se trećina misli da bi nacionalne institucije trebalo zamijeniti europskima.

Učenici zagovornici jednakih prava za pripadnike etničkih i rasnih grupa najbrojniji su u Švedskoj i Luksemburgu, a najrjeđi u Češkoj, Latviji i Malti. Kad je riječ o jednakim pravima imigranata, tome su najskloniji bugarski, švedski i luksemburški učenici, za razliku od belgijskih i engleskih. Nadalje, 90% svih učenika podržava slobodu kretanja u EU, a oko 75% ih tvrdi da može komunicirati na najmanje jednom stranom jeziku koji se govori u EU.

Zanimanje je za političke teme na lokalnoj razini potvrdilo 40% učenika, na nacionalnoj 49%, na europskoj (39%), a na međunarodnoj 33%. Austrijski učenici su u najvećem broju iskazali interes za lokalne teme (62%), a talijanski za nacionalne (71%) i europske (55%). Dio tog interesa sigurno je potaknut školom. Oko polovice učenika je izjavilo da o Europi uči u školi, pri čemu nema bitnih odstupanja među zemljama.

3. Regionalna razina: Jugoistočna Europa

Jugoistočna Europa je često bila u središtu europskih rasprava, ne samo kao područje tranzicije nego i kao područje gospodarski stagnirajućih i sukobljenih zemalja. Politički prioriteti u svim zemljama regije nakon sloma komunizma prvenstveno su bili usmjereni na jačanje etničkih nacionalnih država. Pitanje osnaživanja i pripreme građana postavljalo se samo formalno, kao i pitanje prava manjina, ali i zaštite kulturne raznolikosti društva u cjelini. Držeći da je aktivno i odgovorno građanstvo ključ za ubrzanje tranzicije, Vijeće Europe se, u sklopu provedbe projekta *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo*, obvezalo pomoći zemljama u regiji kako bi one uvele odgovarajuće programe u svoje odgojno-obrazovne sustave. Međutim, usprkos specifičnosti konteksta u koji su se uvodili takvi programi, izostao je interes za praćenje i objašnjenje tog konteksta, kako među europskim, tako i među istraživačima iz zemalja regije. Izuzetak su dva istraživanja koja prikazujemo u nastavku teksta.

3.1. Projekt o politikama osiguranja kvalitete u odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo i upravljanju različitosti: Vijeće Europe

Početkom 2000. godine Vijeće Europe pokreće *Projekt o politikama osiguranja kvalitete u odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo i upravljanju različitosti*. Polazište je bilo da su željene promjene u odgoju i obrazovanju u pravcu jačanja demokratskog građanstva moguće ukoliko uključuju odgovarajuće promjene u kurikulumu, zajedno s unaprjeđenjem nastavničkih kompetencija i reorganizacijom škole. U skladu s tim, podaci su se prikupljali u tri područja: a) opće *policy*-teme (ustavni temelji i *policy*-pristupi), b) kurikulumske i organizacijske pretpostavke (integracija odgovarajućih sadržaja u programe odgoja i obrazovanja učenika te obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, kao i u cjelokupni rad škole) i c) šire teme (uvodenje odgovarajućih sadržaja u programe cjeloživotnog učenja, istraživačke projekte te programe međunarodne suradnje i osiguranja kvalitete, kao i odgovarajuće korištenje novih tehnologija. Kao što je prethodno rečeno, to su bili i ciljevi Sveeuropskog istraživanja, no njime nije bila obuhvaćena komponenta upravljanja različitosti. Razlika je bila i u metodama istraživanja. Sveeuropsko se istraživanje oslonilo na analizu službenih dokumenata i izvještaje nacionalnih koordinatora građanskog odgoja i obrazovanja, dok su se u regionalnom istraživanju koristile još i metode intervjua i fokus-grupe s najvažnijim dionicima građanskog odgoja i obrazovanja.

Projekt je tijekom 2000. proveden u devet zemalja Jugoistočne Europe²¹, a rezultati su objavljeni u dvije publikacije (Harrison i Baumgartl 2001; Council of Europe 2004).

U objedinjenom se izvještaju (Harrison i Baumgartl 2001) navodi da ustavi gotovo svih zemalja regije podupiru razvoj inkluzivnih i egalitarnih društava i da ne postoje pravne prepreke formuliranju i provedbi *policy*-ciljeva u odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo i upravljanje različitošću. U svim *policy*-dokumentima bila je deklarirana čvrsta namjera promjene odgojno-obrazovnih sustava u skladu s potrebama razvoja demokracije, osnaživanja građanstva i promicanja kulturne raznolikosti. Ti su ciljevi uvedeni i u okvirne kurikulare ili nastavne planove i programe u gotovo svim zemaljama, no najčešće bez jasnog određenja kognitivnih, stavovskih i ponašajnih ishoda. Zamijećeno je i da nekim kurikularnim dokumentima nedostaje nužna razina jasnoće i koherentnosti pa se u izvještaju izražava sumnja u mogućnost njihove učinkovite provedbe ukoliko se ti nedostaci ne uklone na vrijeme. Slično je konstatirano za obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika. Iako se u svim zemljama naglašavala potreba pripreme nastavnika za poučavanje novih sadržaja i mijenjanje stilova poučavanja, gotovo ni u jednoj obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika nije bilo prioritet. U većini zemalja tu su zadaću uglavnom obavljale civilne organizacije koje su raspolagale ograničenim financijskim i ljudskim resursima, što znači da je većina nastavnika ostala nepripremljena za provedbu tih prioriteta ciljeva.

Jaz između deklariranih ciljeva i prakse u zemljama regije u izvještaju se povezuje s nekoliko čimbenika: a) nizak stupanj obuhvatnosti i koherentnosti samih *policy*-dokumenata, b) „endemski“ problem centraliziranog odlučivanja u kojemu nema mjesta aktivnoj participaciji važnih dionika odgoja i obrazovanja, c) izostanak strategija, programa i/ili planova implementacije kojima se uvode promjene i osiguravaju željeni ishodi, d) neizgrađenost sustava osiguranja kvalitete u odgoju i obrazovanju općenito kojim bi se neki od nedostataka u posebnim i/ili novim područjima odgoja i obrazovanja mogli otkloniti i e) nepostojanje obveze pojašnjavanja političkih prioriteta javnosti i struci, kao ni prakse dvosmjerne komunikacije, što dovodi do toga da se prioriteti interpretiraju kao neobvezujuće izjave i/ili da se opstruiraju.²²

²¹ Projekt je proveden u Albaniji, Bugarskoj, Crnoj Gori, Hrvatskoj, Kosovu, Makedoniji, Rumunjskoj, Srbiji i Sloveniji. Bosna i Hercegovina nije bila uključena zbog toga što se do početka istraživanja nije uspjela dogovoriti oko zajedničkog koordinатора istraživanja.

²² Nedostatak komunikacije u izvještaju se komentira na sljedeći način: „Čini se da ministri obrazovanja vjeruju kako njihov zadatak i njihove odgovornosti prestaju onog časa kad se *policy*-dokument izradi“ (Harrison i Baumgartl 2001: 51).

U takvom je kontekstu provedba odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo i upravljanje različitošću nužno bila svedena na individualne inicijative koje su često imale potporu međunarodnih i europskih međuvladinih i nevladinih organizacija. Zbog centraliziranosti većine odgojno-obrazovnih sustava, nepostojanja dvosmjerne komunikacije i krajnje ograničenih mogućnosti širenja dobre prakse na nacionalnoj i, osobito, na regionalnoj razini, učinci tih inicijativa su, kako u izvještaju stoji, bili minimalni.

3.2. Pilot-istraživanje o provedbi i ishodima građanskog odgoja i obrazovanja: CIVITAS BiH

Drugo je istraživanje, pod nazivom *Pilot-istraživanje građanskog znanja i stavova učenika srednjih škola u zemljama Jugoistočne Europe* (*Pilot study on civic knowledge and attitudes of the secondary school students in Southeastern European countries*), bilo usmjereno na prakse i ishode građanskog odgoja i obrazovanja. Projekt je pokrenuo i koordinirao CIVITAS – Obrazovni centar za demokratiju i ljudska prava iz Sarajeva, u suradnji s Istraživačko-obrazovnim centrom za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta u Zagrebu i uz financijsku potporu Veleposlanstva Sjedinjenih Američkih Država u Bosni i Hercegovini. Ciljevi su projekta bili opisati pristupe građanskom odgoju i obrazovanju i ispitati postignuća učenika završnih razreda srednjih škola u zemljama regije, kako bi se osigurala empirijska podloga za unaprjeđenje učenja za građanstvo na nacionalnim razinama i potakla periodična regionalna istraživanja u tom području. Za tu je svrhu regionalna radna grupa izradila kompozitni anketni upitnik prema predlošku upitnika koji je ranije pripremljen za ispitivanje studenata zagrebačkog i riječkog sveučilišta. Učenici su odgovarali na 48 pitanja razvrstana u četiri cjeline: znanje i razumijevanje, stavovi o školskom programu kojim se razvijaju građanske kompetencije, građanska i politička kultura učenika te demografski podaci (CIVITAS 2011²³; Spajić-Vrkaš i Žagar 2012).

Pilot-istraživanje je provedeno tijekom 2008. godine u 10 zemalja Jugoistočne Europe²⁴ na ukupno 2 314 učenika završnih razreda srednjih stručnih škola i gimnazija. Nacionalne je uzorke činilo 200-250 ispitanika iz škola smještenih u regionalnim

²³ Zbog nedostatka financijskih sredstava, izvještaj nije tiskan, ali je umnoženi materijal dostupan na zahtjev upućen na adresu: CIVITAS – Centar za demokratiju i ljudska prava, Hamdije Čemerlića 6, 71 000 Sarajevo, BiH ili info@civitas.ba.

²⁴ U projektu su sudjelovale Albanija, Bosna i Hercegovina, Bugarska, Crna Gora, Hrvatska, Kosovo, Makedonija, Rumunjska, Slovenija i Srbija. Zbog propusta u određivanju uzorka, objedinjeni izvještaj ne sadrži podatke o Bugarskoj.

centrima i/ili većim gradovima u svakoj od sudjelujućih država. S obzirom na to da se po tom kriteriju nije uspjela postići zadovoljavajuća razina reprezentativnosti svih nacionalnih uzoraka, dobiveni su se podaci uzeli samo kao inicijalni pokazatelji stanja i/ili trendova u građanskom odgoju i obrazovanju, na temelju kojih se trebalo pripremiti novo istraživanje na reprezentativnim uzorcima, do čega, na žalost, nije došlo zbog nedostatka potrebnih sredstava.

Istraživanje je pokazalo da je građanski odgoj i obrazovanje u to vrijeme u svim zemljama regije bio uveden kao obavezan predmet i/ili kao obavezan sadržaj postojećih predmeta u osnovnoj i/ili srednjoj školi, osim Srbije, u kojoj je bio obavezan izborni predmet, i Hrvatske, u kojoj nije bilo obveze poučavanja takvih sadržaja. U Bosni i Hercegovini se poučavao kao obavezan poseban predmet Demokracija i ljudska prava, osim u školama koje su radile po hrvatskom nastavnom planu i programu, a koje su imale obvezu odgovarajuće sadržaje uvesti u predmet Politika i gospodarstvo.

Znanje i razumijevanje demokratskih koncepata, institucija i procesa na razini regije u prosjeku je bilo ispod osrednjega, iako u nekim segmentima postoje velike razlike među promatranim zemljama. Učenici su iz Bosne i Hercegovine ostvarili ukupno najbolji rezultat, što je bilo očekivano, s obzirom na to da je u tu zemlju odgovarajući program uveden nekoliko godina ranije i da su svi nastavnici tog predmeta morali proći certificirani program stručnog usavršavanja. Učenici su općenito najbolje razumjeli ono što predstavlja klasični sadržaj učenja za građanstvo – načela rada demokratskih institucija (iznad 60% točnih odgovora), no istovremeno je većina zadataku ministarstava poistovjetila s donošenjem zakona. Najmanje točnih odgovora (oko 20%) bilo je na pitanjima o načinu na koji vlast najbolje štiti politička prava svojih građana, ulozi građana u demokraciji, instrumentima ljudskih prava, međunarodnim organizacijama i međukulturnim odnosima. U potonjem se od njih tražilo da prepoznaju etnocentrične i nacionalističke iskaze, na što je točno odgovorilo ispod 20% svih učenika. Rezultati su ispitivanja znanja u skladu s procjenama učenika o tome koliko su ispitane sadržaje učili u školi. I ovdje su razlike među zemljama velike. Većina tema nije bila dovoljno obrađivana u Hrvatskoj, Sloveniji i Srbiji, za razliku od Albanije i Bosne i Hercegovine, no općenito podzastupljene teme bile su upravo participacija građana radi zaštite svojih prava, poželjne odlike demokratskog vođe i argumenti za zaštitu manjina. Sukladno tome, u izvještaju se ističe da učenici u svim zemljama regije i dalje prvenstveno uče činjenice (znanje „što“), dok se stjecanje aplikativnih, proceduralnih i transformativnih znanja (znanje „kako“) zapostavlja. Primjerice, mnogo više im se govorilo o važnosti participacije građana u odlučivanju, nego što ih se poučavalo kako surađivati s drugim građanima na unaprjeđenju zajedničkog života. Naglasak je bio i na učenje o demokraciji, ali ne i o načinima zaštite svojih prava na demokratski način. Također, relativno mnogo su

na nastavi slušali o podjeli i ograničenjima vlasti, ali ih se nije dovoljno pitalo da analizom primjera otkrivaju načine na koje vlast zloupotrebljava svoju moć.

Prosječni odgovori učenika na pitanja o nekim komponentama nastave građanskog odgoja i obrazovanja tijekom osnovne i srednje škole, sugeriraju da su oni osrednje zadovoljni sadržajem nastave, pristupom nastavnika, udžbenicima i ozračjem u razredu tijekom građanskog odgoja i obrazovanja. Nešto su zadovoljniji njegovom provedbom u srednjoj školi nego u osnovnoj, kao i pristupom učitelja i razrednim ozračjem, nego udžbenikom i nastavnim sadržajima. No razlike među zemljama su velike. Primjerice, albanski i bosanskohercegovački učenici su bili relativno podjednako zadovoljni svim komponentama nastave, dok se crnogorskim učenicima najviše sviđalo ozračje na nastavi. Razredno je ozračje općenito ocijenjeno kao prijateljsko i opušteno, no rumunjski, srpski i slovenski učenici su nešto češće navodili da im nije motivirajuće, a hrvatski da nije istraživački orijentirano. Nastava nije bila podjednako orijentirana na učenika, no u većini je zemalja potvrđeno da nastavnici poštuju mišljenje učenika, iako s njima vrlo rijetko razmatraju kriterije vrednovanja. Dvije su najčešće metode učenja bile diskusija i izlaganje nastavnika, osobito u hrvatskim školama. Znatno rjeđe se općenito učilo igranjem uloga, a još rjeđe kroz volonterski rad, koji su nešto češće spominjali učenici iz Bosne i Hercegovine. Te su nedostatke učenici prepoznali pa su u svojim prijedlozima za poboljšanje nastave građanskog odgoja i obrazovanja u svim zemljama najčešće navodili smanjenje predavačke nastave u korist aktivnih i iskustvenih metoda učenja, osobito kroz volontiranje i sudjelovanje u životu zajednice.

Političku i građansku kulturu učenika općenito obilježava osrednja informiranost o političkim zbivanjima u njihovim zemljama i dominantna oslonjenost na televiziju, rijetko sudjelovanje u volonterskim aktivnostima i češća participacija u odlučivanju samo u obitelji. Što se sudjelovanja u odlučivanju tiče, samo je u Bosni i Hercegovini više od polovice učenika sudjelovalo u donošenju odluka u školi, crnogorski i slovenski učenici su češće od drugih tvrdili da su sudjelovali u protestu, potpisali peticiju, obratili se lokalnom političaru ili prigovorili nastavniku zbog nekorektnog odnosa. Nadalje, slovenski i bosanskohercegovački učenici su češće volontirali u zajednici, dok su hrvatski češće pomagali nemoćnim susjedima i donirali novac u humanitarne svrhe. U svim zemljama učenici vrlo malo vjeruju demokratskim institucijama svoje zemlje, međunarodnim organizacijama i medijima. Što se medija tiče, izuzetak je Albanija u kojoj mediji uživaju povjerenje polovice ispitanika. Osim aktera privatne sfere (sebe, roditelje i prijatelje), u koje velika većina učenika u svim zemljama ima povjerenje, solidno povjerenje njih dvije petine uživaju samo religijske institucije i, donekle, nastavnici. Izuzetak su slovenski učenici koji ne vjeruju svojim religijskim institucijama. Na kraju, većina učenika u vrijeme ispitivanja nije imala jasan stav o koristi uključi-

vanja njihove zemlje u europske integracije. Za razliku od albanskih učenika koji su bilo općenito vrlo optimistični, većina učenika iz preostalih zemalja je izrazila sumnju da će priključivanjem Europskoj uniji u njihovoj zemlji doći do poboljšanja životnog standarda, smanjenja korupcije te veće odgovornosti političara i pravednosti sudova. S druge strane, većina ih, s izuzetkom hrvatskih učenika koji su po tom pitanju bili pesimistični, ne misli ni da će ulaskom u Europsku uniju suverenitet njihovih zemalja biti ugrožen, niti da će njihova nacionalna imovina doći u ruke stranaca.

Zaključak

Interes istraživača za komparativna istraživanja postignuća učenika u građanskom odgoju i obrazovanju na razini koja nadilazi granice pojedine države, pojavio se sedamdesetih godina prošlog stoljeća kao posljedica niza čimbenika, među kojima su sljedeća četiri vjerojatno imala najveći utjecaj: kriza demokratskih sustava povezana s pasivnošću i depolitizacijom novih generacija i traženje učinkovitih modela demokratske obnove, nove teorijske spoznaje o ulozi koju politička kultura građana ima u stabilizaciji i razvoju demokracije, obveze koje su države članice međunarodnih organizacija preuzele u zaštiti ljudskih prava svojih građana i propusti formalnog odgoja i obrazovanja u pripremi učenika za životne izazove. U početku su takva istraživanja bila ograničena na samo nekoliko razvijenih liberalnih demokracija u kojima su se učenici poučavali osnovama demokratskog društva i države, uključujući prava i odgovornosti građana. S raspadom komunističkih režima broj zemalja uključenih u istraživanja raste, no većinski su to i dalje europske zemlje, među kojima je sve više „novih“ demokracija. Osim premalog broja izvaneuropskih zemalja, što je dijelom posljedica visokih troškova sudjelovanja, međunarodna istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja opterećuju i razlike u razumijevanju temeljnih pojmova istraživanja koje su ideološke, a ne samo jezične naravi, kao i nemogućnost potpune kontrole odgovora ispitanika. Ti su problemi prisutni i u komparativnim istraživanjima na nižim razinama, kao što su europska, s kojima se periodično započinje sredinom prošlog desetljeća, i regionalna. Potonja se rijetko i sporadično provode osobito u zemljama Jugoistočne Europe, iako su ona tamo najpotrebnija kao temelj za pripremu učinkovitijih programa građanskog odgoja i obrazovanja.

Naime, iako većina zemalja uključenih u međunarodna i europska istraživanja pokazuje niz slabosti u pripremi učenika za aktivno i odgovorno građanstvo kulturno pluralnih demokracija, te su slabosti najizraženije u zemljama Jugoistočne Europe. U njima je jaz između politika i praksi građanskog odgoja i obrazovanja znatno dublji, što se prvenstveno dovodi u vezu s izostankom implementacijskih strategija, programa i/ili planova, u sklopu čega se rješava i pitanje inicijalnog obrazovanja i

stručnog usavršavanja nastavnika za rad u tom području. Za razliku od većine europskih „starih“ i „novih“ demokracija, koje u građanskom odgoju i obrazovanju sve više vide važan čimbenik za osnaživanje građana kao ključnu pretpostavku jačanja demokracije, u zemljama Jugoistočne Europe taj potencijal učenja za građanstvo još nije prepoznat i iskorišten na zadovoljavajući način.

Literatura

- Amadeo, J.A.; Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Husfeldt, V.; Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (dostupno na: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Upper_Secondary.pdf).
- Barber, C.; Torney-Purta, J. (2012). Comparing attitudes in the 1999 and 2009 IEA Civic and Citizenship Education Studies: Opportunities and limitations illustrated in five countries. *Journal of Social Studies Education*, 11 (1), 47-75 (dostupno na: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1191/1094>).
- Bloom, B.S. (1969). *Cross-National Study of Educational Attainment: Stage I of the I.E.A. Investigation in Six Subject Areas. Final Report. Volume I*. Chicago: University of Chicago i Hamburg: International Project for the Evaluation of Educational Achievement.
- CIVITAS BiH (2011). *Pilot study on civic knowledge and attitudes of the secondary school students in Southeastern European countries*. Sarajevo: CIVITAS – Obrazovni centar za demokratiju i ljudska prava (objedinjen i umnožen materijal).
- Council of Europe (2004a). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2004b). *Stocktaking Study on Quality Assurance in Education for Democratic Citizenship: Country Reports*. Strasbourg: Council of Europe, EDC-QA (43).
- Eurydice (2012). *Citizen Education in Europe*. Brussels: Eurydice (dostupno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf, 07.10.2015.)
- Eurydice (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice (dostupno na: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf, 07.10.2015.)
- Harrison, C.; Baumgartl, B. (2001). *Stocktaking Research on Policies for Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity in Southeast Europe: Regional Analysis and Intervention Proposals*. Strasbourg: Council of Europe, Doc. DGIV/EDU/CIT (2001)45 Final.
- Kerr, D. ; Sturman, L.; Schulz, W.; Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lowersecondary Students in 24 European Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- Schulz, W.; Ainley, J.; Fraillon, J.; Kerr, D.; Losito, B. (2010a). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (dostupno na: https://iccs.acer.edu.au/files/ICCS_10_Initial_Findings.pdf).
- Schulz, W.; Ainley, J.; Fraillon, J.; Kerr, D.; Losito, B. (2010b). *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 (IEA).
- 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.; Benoît-Rohmer, F. Karl, W. and Nowak, M. (eds.) *European Yearbook of Human Rights*, Antwerp: Intersentia N.V. and Wien: Neuer Wissenschaftlicher Verlag GmbH NfG KG, 2012, pp. 401-416.
- Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37, 129–142.
- Torney-Purta, J.; Lehman, 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 (IEA).
- Torney, J.V.; Oppenheim, A.N.; Farnen, R.F. (1974). *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Torney-Purta, J.; Schwille, J.; Amadeo, J-A. (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

REGIONALNI KONTEKST



Marjan Šimenc
Mitja Sardoč

MULTIPLE DIMENSIONS OF CITIZENSHIP EDUCATION IMPLEMENTATION IN SLOVENIA

When discussing the status of citizenship education in a given country, the issues that arise are quite similar to issues related to other school subjects. Curriculum theory addresses these issues by introducing a distinction between the official curriculum and the actual curriculum or the planned curriculum and the received curriculum (Kelly, 2004, 7), the key aim being to highlight the fact that what is written and declared differs from what is actually implemented and realised.

This does not mean that it is only the actual curriculum that really counts, the declared goals are significant as well; however, it is inevitable that they will be modified when transferred into classroom reality. In this context, Kelly also refers to »the reality of the pupils' experience«, meaning that there are in fact three levels at play: the syllabus laid down in documents, the teacher's interpretation of the syllabus and the pupils' experience.

Kelly goes on to add a further distinction between the formal and the informal curriculum, i.e. between the activities performed in class in line with the planned syllabi and scheduled in the timetable and »those many informal activities that go on, usually on a voluntary basis, at lunch-times, after school hours, at weekends or during holidays.« (Kelly, 2004, 7) Furthermore, there is also the hidden curriculum to consider, relating to the fact that certain »values and attitudes [are] learnt as a by-product« of regular school activities, even though this is not planned and may not even be desirable.

Kelly thus concludes that there are »four major dimensions of educational planning and practice: the intentions of the planners, the procedures adopted for the implementation of those intentions, the actual experiences of the pupils resulting from the teachers' direct attempts to carry out their or the planners' intentions, and the 'hidden' learning that occurs as a by-product of the organization of the curriculum, and, indeed, of the school. « (Kelly, 2004, 7–8)

As shown above, Kelly introduces a series of conceptual distinctions to capture the complexity of what goes on in school and in the classroom. These distinctions can also be applied to citizenship education; however, what needs to be taken into account is that the implementation of citizenship education is marked by even greater complexity, since it is not limited only to school but rather involves life outside school as well. As Amadeo and Schvilli put it: »If schools did not exist, civic education would still take place.« (Schwille & Amadeo, 2002, 105) This means that the school with all of its complexities is in itself merely one of several parameters of citizenship education in a given country. This complexity is further compounded by the multi-faceted goals of citizenship education which encompass a wide range of effects related not only to knowledge but also to values, attitudes, beliefs, perceptions and engagement.

The IEA *Civic Education Study* can serve as a good illustration of the considerations above. In their definition of the theoretical framework of the study, its authors refer to »ways in which the everyday lives of young people at home, with peers and at school serve as a ‘nested’ context for young people’s thinking and action in the social and political environment. Learning about citizenship involves engagement in a community and development of an identity within that group.« (Torney-Purta, & Lehman & Oswald & Schulz, 2001, 20)

The overarching scheme that serves as the basis for the study thus encompasses four levels consisting of a centre and three concentric circles of influence. At the centre is the individual student; the first circle represents factors with a direct impact: family, school, peer group, informal community, community; the second circle represents public discourse about goals and values, while the third circle representing the most general level stands for the set of values (social, religious, economic, political/legal, educational) and the general structure of society.

This model shows that understanding citizenship education requires more than a distinction between the planned and implemented curriculum; if one wishes to identify all the factors that define the students’ experience, any conceptualisation must encompass several levels and a complex dynamic.

1. The level of principle

The first level of implementation in any country is the level of principle. This level refers to the question whether citizenship education is considered a priority in the programming documents of education policy. In Slovenia, the level of principle is defined in two subsequent White Papers on Education. The first White Paper was published in 1995 and served as the basis for the education system reform carried out in the course of the transition from a one-party system to a parliamentary democracy.

In its introductory part entitled 'Principles and Theoretical Point of Departure', the *White Paper* explicitly singled out the importance of citizenship education: »The essential premise for participation in democratic processes is the development of a critical spirit, personal decision-making, and autonomous judgement. School plays an important role in forming a democratic public and in the development of the capacity to participate in democratic processes. The content of curricula (variations of the so-called citizenship education) as well as their form is important for such a process. « (Krek, 1996, 48)

These principles are reflected in the general goals of primary and secondary education. Article 2 of the *Elementary School Act* included a list of fourteen goals to be achieved by elementary education, three of which are closely related to the conceptual space of civic education:

»fostering the feeling of citizenship and national identity as well as the knowledge of Slovene history and culture; educating for mutual tolerance and respect for being different, willingness to cooperate, respect for human rights and basic freedoms and, consequently, developing the ability to live in a democratic society; providing general and applied knowledge enabling pupils to face their social and natural environment independently, efficiently and creatively and to develop the capacity for critical judgement. « (Lavtar, 1996, 109)

Elements of citizenship education featured in four of the fourteen goals of elementary education in Slovenia, which gives citizenship education a special standing.

The *White Paper on Education in the Republic of Slovenia* published in 2011 also places a particular emphasis on citizenship education. The part of the document that addresses the overall goals of education features a specific section devoted to »developing the ability to live in a democratic society« (Krek & Metljak, 2011, 17) that lists nine goals related to citizenship education.

Furthermore, the chapter addressing the eleven »Strategic challenges and guidelines for the education system« also features a specific section on citizenship education, ethics and religion. Three key points stand out.

The first is related to the individual's engagement in the management of public affairs: »An important goal of citizenship education is developing a sense of commitment to the common good and the public sphere. In a society marked by the predominant role of the individual and his freedom, school must foster the sense of commonality and the public sphere and draw attention to the issue of collective action.« (Krek & Metljak, 2011, 42)

The second point is related to the first one and refers to the negative attitude towards all things political: »Negative images of the political sphere as such and negative connotations of 'politics' and political action in general arising from the low political culture are prevalent among the public. Schools could gradually overcome this and establish a perception of the political sphere as the management of joint affairs that also involves the transmission of knowledge (information, norms, values) required by citizens ...« (Krek & Metljak, 2011, 42)

The third point refers to identity which is considered to be related to plurality and judgement: »Teaching citizenship education is not merely about giving lessons on citizenship; it is about fostering the formulation of positions, convictions and values and thereby impacting the formation of the student's identity... The school must help students to develop the capacity to accommodate the inevitable plurality of their identities and support them in the selection of their affiliations and in the assessment of identities. « (Krek & Metljak, 2011, 42)

Citizenship education also has a prominent position in the general programming documents on child-rearing and education. The presence of citizenship education in official curricula represents the second level of citizenship education implementation. At the level of principle, citizenship education should be an integral part of all school subjects, particularly those related to social sciences and humanities. However, since most attention and discussion is focused on the elementary school subject that has citizenship education as part of its name, this school subject will also be the focus of the next section of this article.

2. Citizenship education as a school subject

The abovementioned elementary school subject that is best placed to ensure the implementation of the adopted principles and general goals is called *Citizenship and Homeland Culture and Ethics* (»državljska in domovinska kultura in etika«) in 2016. The year is significant because the name of the subject has changed several times. One school hour per week is allocated to the subject in the 7th and 8th grade (in Slovenia, primary and lower-secondary education is organized as a nine-year basic school), which is 35 hours per year and 70 hours in total. Compared to other elementary school subjects, this makes citizenship education a minor subject in terms of the number of hours. However, citizenship education is also one of the elective subjects included in the national assessment at the end of basic education, so it is not a minor subject in this respect.

It should be noted that both the name and the content of the subject have undergone a number of changes in the past. This development is important for the understanding of the subject's current content as it has evolved as a response to previous versions. The previous versions of the subject are also relevant because teachers are significantly affected by the content of the subject as it was taught when they were starting their teaching career, in that their understanding of the current content of the subject is influenced by past content.

2.1. The evolution of the subject

In the 1980's, students faced a number of school subjects that were considered to be ideological, one of them being *Socio-Moral Education*. The experimental subject *Ethics and Society* was introduced in the period of intensive social change in 1991 as a replacement for the ideological *Socio-Moral Education*. Some of the main aims of the subject included: the knowledge of values and relations; the knowledge of human beings and society; development of the culture of dialogue; development of cognitive and behavioural skills. The content of the subject was structured around in 14 topics. The evaluation of the project showed that there was considerable interest among the students for the following themes: human relations; differences between people; the place of human beings in different religions; knowledge and education; war, peace and non-violence; media and society. The themes that were considered least interesting were humanism; cooperation and solidarity; tolerance; human rights and freedom; and the Slovene nation and state. The results of the

evaluation reveal that the topics directly related to citizenship were less popular and were therefore allocated less time.¹

In 1999, the experimental subject was replaced by the subject *Citizenship Education and Ethics*. The three overarching goals of the subject were focused on »knowledge about society«, »the development of ethical attitudes and skills« and »the development of a foundation for the formation of civic and moral judgements«.

The authors drafting the curriculum for the new subject were guided by the desire to avoid any ideological indoctrination of students and to ensure the subject would not be perceived by students as alien. Their train of thought most likely went something like this: students are not interested in politics; if politics feature prominently in the curriculum, student will hate the subject. These considerations did not only relate to students, but to teachers as well, since certain studies showed that many of them appeared to share their students' lack of interest for the political sphere. There was no mention of politics and the political life of a society anywhere in the curriculum, neither among the general goals nor in the content to be addressed. Of the ten mandatory topics, only two (life in the community; nation, state and management of joint affairs: a question of democracy) involved issues linked to the social order and the knowledge of the political system.

In 2008, the subject was given a new curriculum along with a new name: *Citizenship and Homeland Education and Ethics*. The new name was meant to highlight the importance of patriotism, which certain politicians believed needed to be underlined and instilled in students to a greater extent.² As a result of numerous deficiencies (the shortcomings were not related to patriotism which in fact only featured in the name of the subject) the curriculum was amended and modified in 2011. This amended version of the curriculum is still in force today, but the name of the subject has changed yet again. As mentioned above, it is now called *Citizenship and Homeland Culture and Ethics*.

The curriculum sets out three goals for the subject: the development of political literacy, the development of critical thinking along with certain attitudes and values and the active participation of students in public life (Karba, 2011, 6).

¹ Cf. Krek & Šebart 1999, Peček 1994, Šimenc 2003.

² The belief was not supported by the empirical investigations. The results of the IEA studies showed that Slovenian students have positive feelings about their country. Their attitude (in 1999 and in 2009 study) did not differ significantly from the international mean (Šimenc, 2011).

The content is divided into eight sets of topics, namely: the individual - community - the state; the community of citizens of the Republic of Slovenia; Slovenia is founded on human rights; faith, religions and the state; a close-up of democracy; finance, work and the economy; Slovenia, the European Union and the world; the international community.

The goals and the list of topics clearly demonstrate that the current curriculum is the first curriculum that does not shy away from placing the development of political literacy at the core of the subject. But since this is merely a planned curriculum adopted at the declarative level, it remains unclear to what extent it actually translates into students' reality. International comparative studies can provide some insight into this question, so the results of some of them will be presented in the following section.

3. International comparative studies

In view of the complexity of this field, the myriad of goals and the gap between the goals promoted at the normative level and the explicit integration of these goals into the curriculum, international comparative studies are particularly important for the evaluation of citizenship education. Unfortunately, they are few in number since citizenship education does not have a direct economic impact such as proficiency in mathematics or science. Nevertheless, three international comparative studies on citizenship education have been carried out in the past decade under the auspices of the *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA): the Civic Education Study (CIVED) and two editions of the International Civic and Citizenship Study (ICCS). The Civic Education Study was conducted in 1999, the first edition of the ICCS came ten years later in 2009 and the second edition of the ICCS is being conducted in 2016. Slovenia has participated in all three studies and is able to use this international cooperation to gain insight into the knowledge and attitudes of Slovene students and obtain information on how they compare with students in other countries.

The first study was carried out in 1999 and included 28 countries. In terms of knowledge, Slovene 8th grade pupils were listed among the ten countries where the students' civic knowledge did not differ significantly from the international average. The international average was assigned the value of 100 scale points: Poland as the highest ranked country scored 111 points, while Slovene pupils achieved 101

points.³ In the study conducted in 2009 that involved 38 countries Slovene pupils attained an average score of 515 scale points, which ranked them slightly above the international average set at 500 points. This put Slovenia in the group of 18 countries with scores above the international average.⁴

The results of Slovene pupils in both studies were marked by a relatively small diversity of achievement. In 2009, the difference between the 5th and 95th percentile in most countries amounted to around 300 scale points, whilst it was slightly lower in the case of Slovenia (288 scale points). What is regrettable is that the achievements of the best pupils in Slovenia (at the 95th percentile) were not significantly better than the average achievement. It seems that the weaker pupils in Slovenia were not far behind the others; it was the best Slovene pupils that fell behind the top achievers in other countries.

Eighteen countries participated in both studies which made it possible to track changes in student achievement in the period between the studies. The comparison revealed that the civic knowledge score was statistically significantly higher only in the case of Slovenia. This indicates that the field of citizenship education experienced some positive change in the period between 1999 and 2009.

What counts in citizenship education is not only knowledge but also students' concepts, their attitudes, beliefs and engagement. The analysis of students' attitudes in 1999 resulted in a set of tables showing comparative data on the concepts, attitudes, perceptions and engagements of the students. The international average of all tables was assigned the value of 10. The responses of Slovene pupils deviated from the international average in several areas, the divergence being particularly prominent in three areas.

³ For further details on the achievements of Slovene pupils, see Torney-Purta, 2003, Šimenc, 2003 and Šimenc & Sardoč & Mlekuž, 2015. The present analysis of results is based on these publications.

⁴ Upper-secondary school students were also included in the study. There was no statistically significant difference between the average achievement of Slovenian students (age 18) and the international mean based on 14 countries.

Table 1

Description	Slovene average
Trust in government-related institutions	8.6
Attitudes toward immigrants	9.4
Classroom climate	9.3

In the 1999 study, the attitudes of Slovene pupils were characterized by a low level of trust in government-related institutions. A quarter of the pupils never trusted the Slovene government, 28 % did not trust the parliament and a third mistrusted political parties. Only 14 % of pupils always or often trusted the government, while the international average stood at 48 %. The mistrust of government-related institutions came as no surprise. Research has shown that trust in the government increases with the age of the democracy. Since the democratic tradition in Slovenia was relatively short-lived, it was to be expected that the trust in government-related institutions would be lower. As a matter of fact, the level of trust in the government was below the international average in most Central and Eastern European countries that participated in the study. Nevertheless, even in Bulgaria that had the second lowest level of trust almost twice as many pupils as in Slovenia stated that they always or often trusted the government.

The 2009 study showed that the attitudes of Slovene pupils had changed compared to the CIVED study in 1999 and deviated less from the responses of pupils in other countries, meaning that the students exhibited a higher level of trust. As many as 56 % of the pupils responded that they trusted the government »completely or »quite a lot«. With the international average at 62 %, this ranked Slovene pupils among the less trustful, but they were not the most distrustful. 45 % of pupils in Slovenia trusted political parties »completely or »quite a lot«, which was above the international average. Compared to the trust in national institutions, the trust in European institutions was slightly lower (59 % and 58 % of Slovene pupils trusted the European Commission and the European Parliament »completely or »quite a lot«, respectively).

The second area where the responses of Slovene pupils in 1999 were well below the international average was the attitude towards immigrants. In the ranking in terms of a positive attitude towards immigrants, pupils from Slovenia and Switzerland shared the penultimate place just before Germany in last place. Slovene pupils did not exhibit a negative attitude towards immigrants and their rights. Their attitude was positive as the majority of pupils agreed with statements advocating immigrants'

rights, but the responses were less positive than in other countries. In the 2009 study, the attitude of Slovene pupils towards immigrants had changed and no longer deviated from the international average. Pupils in Slovenia showed the most favourable attitude towards the right to equal educational opportunity, with as many as 91 % of pupils »agreeing« or »strongly agreeing« with this right (86 % in 1999). They were slightly less sympathetic when it came to providing immigrants with the possibility to retain their own customs and lifestyle (81 % compared to 70 % in 1999) and giving immigrants the opportunity to vote in elections (80 % compared to 68 % in 1999); 71 % of Slovene pupils »agreed« or »strongly agreed« with the possibility for immigrants to speak their own language (compared to 58 % in 1999).

The third area of significant divergence in 1999 was the pupils' confidence in the effectiveness of school participation. Both the confidence in the effectiveness of school participation and the pupils' perceptions of an open climate for classroom discussion were significantly below the international average. In the 2009 study, however, as many as 69 % of Slovene pupils believed that it sometimes or often happened in class that they were »free to express opinions that differ from those of other students and of the teacher« (compared to 56 % in 1999); 78 % believed that it sometimes or often happened in class that »teachers encourage students to make up their own minds« (compared to 64 % in 1999) and 84 % said that it sometimes or often happened in class that »teachers encourage students to express their opinions« (compared to 58 % in 1999). It is evident that pupils responding in 2009 perceived the school climate as more open for discussion than those responding in 1999; furthermore, their responses were not below the international average, indicating that the climate in the classroom was no longer a critical point of teaching citizenship education in Slovenia.

The 2009 study showed that the results of Slovene pupils improved in all the areas that had proved problematic in 1999. The pupils' knowledge improved and the most divergent attitudes from 1999 had changed by 2009: Slovene pupils showed more faith in institutions, were more favourable to immigrants' rights and perceived the climate in the classroom as more open for discussion.

However, results in the minimum knowledge of the political sphere paint a different picture. As part of the 1999 study, one of the questions put to Slovene pupils was on the composition of the Slovene Parliament. Only about a third of the pupils knew that the Parliament consisted of the National Assembly and the National Council (30%); most pupils chose the answer that the Parliament comprised the government and the state president. This indicated a lack of knowledge of the key democratic institution.

Table 2 - The Slovene Parliament consists of: 1999 / 2009

government and constitutional court	8	14
National Assembly	18	21
National Assembly and National Council	30	35
government and state president	44	30

In 2009, pupils responding to the same question showed better knowledge than their predecessors in 1999. 35 % of 8th grade pupils provided the correct response, which is (only) 5 % more than in 1999. This example demonstrates that the pupils' knowledge had improved, but the understanding of certain fundamental topics is obviously still poor, so enhancing the pupils' political literacy should be one of the priorities of citizenship education in Slovenia.

As part of the 2009 study, Slovene pupils were asked an additional question that also concerned the fundamental knowledge of democracy.

Table 3 - A totalitarian state is a state where:

there is absolute freedom	28
there is a separation of powers	21
the state controls all aspects of life	30
the power of the state is limited	17

Just over a quarter of the pupils believed that a totalitarian state is one marked by absolute freedom; a fifth believed that it is a state where the power of the executive is limited by the legislature and the judiciary and only a third of the pupils had the correct understanding of the concept that features in the syllabus and often comes up in public discussions. This raises serious concern: it can hardly be expected of students to follow public debate if they do not understand the basic concepts that shape the content of these discussions.⁵

⁵ This brings to mind the findings of scholars dealing with the status of citizenship education: » ... surveys show ... young people to be ignorant of and alienated from political institutions and practices. This leaves educators with a predicament. The more students are alienated, the more difficult it is to find ways to interest them in civic education. « (Schwille & Amadeo, 2002, 106)

Conclusion

The implementation of citizenship education in Slovenia clearly shows a positive trend, but there is a lot of room for improvement. It could be said that the positive results recorded by the international studies are the result of the attention given to citizenship education in education policy⁶, schools, non-government organisation and in-service teacher training. The improvements are probably not the product of any single prevailing factor, but rather the impact of a wide array of developments in the field of citizenship education ranging from conferences, lectures, and seminars to new teaching materials. Unfortunately, such development are sorely lacking in the undergraduate education of teachers, where faculties educating future teachers still fail to take due account of the fact that elementary school teachers also teach citizenship education. This is particularly important because citizenship education is not based on any single discipline such as history or geography; it is a distinctly multi-disciplinary field and as such requires knowledge of philosophy, sociology, law, economics, etc.

Reference list

- Čepič, M., Justin, J., Klemenčič, E., Kodelja, Z., Sardoč, M., Šimenc, M. and Štrajn, D. (2012) *Razvoj državljske vzgoje v Republiki Sloveniji : konceptualni okvir in razvoj kurikulumov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Karba, P. (2011) *Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Kelly, A.V. (2004) *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Sage.
- Krek, J. and Metljak, M. (Eds.) (2011) *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Krek, J. and Šebart, M. (1999) Državljska vzgoja, vrednote in izkustvo zloma iluzije, *Sodobna pedagogika*, 116, 118–139.
- Krek, J. (ed.) (1996) *White Paper on Education in the Republic of Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport.
- Lavter, R. (ed.) (1996) *Šolska zakonodaja I*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Peček, M. (1994) Od družbenomoralne vzgoje k pouku o človekovih pravicah, *Časopis za kritiko znanosti*, 172, 119–126.

⁶ It is also worth mentioning the significant impact of the European Union, intergovernmental and other international and regional organisations (Council of Europe, UNESCO), both at the level of principle in policy-making as well as in terms of the preparation of teaching materials and the organisation of seminars.

- Schwille, J. and Amadeo, J.-A. (2002) The paradoxical situation of civic education in school: Ubiquitous and yet elusive. In G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta and J. Schwille (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship*. Amsterdam: Elsevier Press.
- Šimenc, M., Sardoč, M., Mlekuž, A. (2015) *Državljska vzgoja v Sloveniji : nacionalno poročilo Mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja ICCS 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut (<http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=151>).
- Šimenc, M. (2011) Patriotizem in nacionalizem slovenskih učencev iz perspektive Mednarodne raziskave državljanske vzgoje. *Šolsko polje*, 22 (5/6), 139–156.
- Šimenc, M., Štraus, M., Sardoč, M. (2004) Empirični pogled na dilemo med domovinsko in državljansko vzgojo. *Šolsko polje*, 15 (1/2), 45–62.
- Šimenc, M. (2003) IEA raziskava državljanskega izobraževanja in vzgoje v Sloveniji. In J. Torney-Purta, R. Lehman, H. Oswald and W. Schulz, *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah : državljanska vednost in angažiranost pri štirinajstih letih* (pp. 235–248). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Šimenc, M. (2003) Citizenship education in Slovenia between past and future. *Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, 2003 (2).
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H. and Schulz, W. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: IEA.



**Dragana Gundogan
Mladen Radulović
Milan Stančić**

GRAĐANSKO VASPITANJE U SRBIJI - PERSPEKTIVE NASTAVNIKA I UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA

1. Uvod¹

Predmet *Građansko vaspitanje* (dalje u tekstu: GV) u škole u Srbiji je uveden 2001. godine i moglo bi se tvrditi da su njegovom uvođenju u osnovne i srednje škole doprineli, kako unutrašnji, tako i spoljni činioci. Kada su u pitanju spoljni faktori koji su mogli da podstaknu stvaranje ovakvog predmeta, nužno je reći da su Ujedinjene nacije period između 1995. godine i 2004. proglasile Dekadom obrazovanja za ljudska prava, te da je širom planete, a naročito u Evropi, postojao trend razvijanja predmeta koji je trebalo da podstaknu „sticanje znanja, veština i stavova koji podržavaju vrednosti slobode, mira, tolerancije i ravnopravnosti“ (Đurišić Bojanić, 2003: 29). Ipak, čini se da GV u Srbiji nije proizvod pukog prihvatanja evropskih trendova, već da je u isto vreme trebalo da odgovori na neke autentične potrebe društva Srbije. Najpre, u kontekstu promene vlasti 2000. godine, građansko vaspitanje se moglo činiti prijemčivim budući da je „savremeni koncept građanskog obrazovanja (...) motivisan idejom odbrane od obnove nedemokratskog oblika vlasti“ (Avramović, 2002: 30). Osim ovog, šire društvenog razloga za uvođenje građanskog vaspitanja u škole, ono je moglo da odgovori i na neke probleme unutar samog obrazovnog sistema. Naime, odmah nakon promene vlasti 2000. godine se počelo govoriti o reformi obrazovnog sistema, čije nedostatke su pokazala brojna tada sprovedena istraživanja, kao što su: *Sveobuhvatna analiza osnovnog obrazovanja u SRJ* (2001), *Studija OECD-a* (2001), *Izveštaj Svetske banke* (2001), *Stanje, problemi i potrebe naših škola* (2001), Instituta za pedagoška istraživanja (Đurišić Bojanić, 2003: 31). Kao značajan deo ove reforme viđeno je i uvođenje izbornih predmeta, kako zbog stručne argumentacije o značaju izbornih predmeta, tako i zbog istraživačkih nalaza o zainteresovanosti

¹ *Napomena.* Članak predstavlja rezultat rada na projektima *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije* (br. 47008) i *Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu* (br. 179034) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011-2015). Autori su sa Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija.

učenika za ovakve predmete (Joksimović, 2003: vii). Konačno, kao bitan faktor za uvođenje GV se može spomenuti i snažno zalaganje za uvođenje verske nastave, te želja za formiranjem alternativnog predmeta verskoj nastavi kod jednog dela stručne i šire javnosti (Joksimović, 2003).

Od vremena uvođenja GV do danas je prošlo skoro petnaest godina. Društveni kontekst koji je u prethodnom pasusu objašnjen je od tada dosta promenjen. Na globalnom planu su neke druge teme ušle u fokus obrazovnih politika², dok su se na lokalnom planu političke vlasti više puta promenile. Imajući na umu ove promene, zanimalo nas je da ispitamo da li su se one odrazile na predmet GV u srednjim školama, tj. kako se i da li se on tokom vremena menjao. Konkretno, želeli smo da ispitamo da li su se i kako promenili: programi i sadržaji predmeta, metode nastave, kompetencije nastavnika, kao i stavovi aktera (nastavnika i učenika) o predmetu i nastavi GV. Kako bismo to uspeali analizu smo sprovedli na tri nivoa: 1. pravne regulative 2. stavova nastavnika 3. stavova učenika.

2. Građansko vaspitanje - pravni okvir

Građansko vaspitanje, iako ne pod tim nazivom, prvi put se predviđa uredbom Vlade Republike Srbije iz jula 2001. godine pod nazivom *Uredba o organizovanju i ostvarivanju verske nastave i alternativnog predmeta u osnovnoj i srednjoj školi*. Ovom uredbom predviđeno je uvođenje u osnovne i srednje škole dva fakultativna predmeta: veronauke i alternativnog predmeta, koje bi učenici pohađali jednom nedeljno i na kojima bi bili ocenjivani opisnim ocenama. Kada su u pitanju srednje škole, kojima se bavimo u ovom radu, predviđeno je da učenici biraju koji predmet će pohađati, ali uz obavezu da o tome obaveste i roditelje/staratelje. Pored sadržaja ove uredbe informativan je i sam njen naziv koji nam govori da se u momentu donošenja još nije znao ni naziv "alternativnog" kursa, što ide u prilog prethodno iznetoj tvrdnji da je želja za verskom nastavom bila glavni pokretač uvođenja izbornih predmeta, pa samim tim i GV.

Naziv Građansko vaspitanje za gore spomenuti alternativni predmet se pojavljuje u *Pravilniku o nastavnom planu i programu predmeta Građansko vaspitanje – saznanje o sebi i drugima za prvi razred srednje škole* oktobra 2001. godine. Ovim pravilnikom je potvrđeno da će predmet biti fakultativan, da će se održavati jednom nedeljno,

² Zanimljiv je podatak da je Dekadu obrazovanja za ljudska prava 2005. godine zamenila Dekada obrazovanja za održivi razvoj.

kao i da će ocenjivanje biti opisno.³ Pored toga Pravilnikom su i definisani ciljevi, sadržaji predmeta, kao i kvalifikacije budućih nastavnika.

Pravilnikom je predviđeno da nastavu Građanskog vaspitanja u srednjim školama mogu da organizuju diplomirani sociolozi, filozofi, psiholozi, pedagozi, kao i sva lica koja su u toku studija stekla stručni naziv profesora određenog predmeta. Pored toga, oni su morali da savladaju program obuke za izvođenje nastave iz ovog predmeta, a prednost za upućivanje na obuke za nastavnika građanskog vaspitanja imali su oni nastavnici koji su prethodno već pohađali neki od seminara koji se tiču organizovanja interaktivne nastave, kao i tema bliskih temama građanskog vaspitanja, poput teme dečijih prava (*Pravilnik o nastavnom planu i programu predmeta Građansko vaspitanje – saznanje o sebi i drugima za prvi razred srednje škole*, 2001).⁴

Kao glavni cilj predmeta proklamovano je razvijanje sposobnosti, veština i usvajanje vrednosti koje su „pretpostavke za celovit razvoj ličnosti i za kompetentan, odgovoran i angažovan život u savremenom građanskom društvu u duhu poštovanja ljudskih prava i osnovnih sloboda, mira, tolerancije, ravnopravnosti polova, razumevanja i prijateljstva među narodima, etničkim, nacionalnim i verskim grupama” (*Pravilnik o nastavnom planu i programu predmeta Građansko vaspitanje – saznanje o sebi i drugima za prvi razred srednje škole*, 2001). Među konkretnim zadacima predmeta navode se: razvijanje sposobnost razumevanja i poštovanja razlika među ljudima, razvijanje komunikacijske veštine i kritičkog mišljenja, upoznanje sa *Konvencijom o pravima deteta*, kao i podsticanje učenika za aktivnu participaciju u životu škole kao i praktikovanje osnovnih demokratskih vrednosti (*Pravilnik o nastavnom planu i programu predmeta Građansko vaspitanje – saznanje o sebi i drugima za prvi razred srednje škole*, 2001). Što se tiče sadržaja, oni su podeljeni u dve velike grupe: 1. *Pojedinac u društvu*, unutar koje se bavi životom u zajednici, komunikacijom i rešavanjem sukoba i 2. *Prava i odgovornosti*, unutar koje se bavi Konvencijom o pravima deteta i odgovornošću i participacijom. Konačno, Pravilnikom je predviđeno da se nastava ostvaruje kroz radioničarski način rada, pri čemu se kao poželjni oblici rada spominju: “simultana individualna aktivnost, rad u parovima ili malim grupama,

³ Iako je ocenjivanje nazvano opisnim, učenici se ocenjuju kroz dve kategorije, ocenama “uspešan” i “vrlo uspešan”, te se teško može tvrditi da je u pitanju zaista opisno ocenjivanje.

⁴ Naime, nevladin sektor je tokom 90-ih godina razvio i sproveo veliki broj programa koji su se oslanjali na slične evropske programe za razvoj demokratskog i građanskog društva (Đurišić Bojanić, 2003: 30, 31). Ovi program su samim tim bili bliski idejama i ciljevima novonastalog Građanskog vaspitanja. Zato su kreatori Građanskog vaspitanja smatrali da su nastavnici koji su pohađali neki od ovih seminara motivisaniji i kompetentniji od ostalih za organizovanje nastave Građanskog vaspitanja.

razmena ili razgovor u krugu, grupna diskusija i izlaganje pred celom grupom” (*Pravilnik o nastavnom planu i programu predmeta Građansko vaspitanje – saznanje o sebi i drugima za prvi razred srednje škole*, 2001). Kao bitne odlike atmosfere na časovima koju bi nastavnik trebalo da obezbedi pominju se duh ravnopravnosti svih učesnika, poštovanje prava učenika i stvaranje demokratske atmosfere.

Nakon godinu dana sprovođenja GV kao fakultativnog predmeta, počev od školske 2002/2003. godine ono dobija status obaveznog izbornog predmeta, što je značilo da učenici moraju da izaberu jedan od dva predmeta (Veronauku ili Građansko vaspitanje) (Đurišić Bojanić, 2003: 31).⁵ Tokom ove školske godine donet je i program za drugu godinu srednje škole, unutar koga je detaljnije razrađena tema koja se tiče prava i odgovornosti, a koja je prethodno bila deo programa za prvu godinu. U narednim godinama razrađeni su program i za treći i četvrti razred i oni se do danas nisu menjali. Programom za treći razred predviđeno je da se učenici bave temama demokratije, građanskog društva, građanske inicijative, kao i planiranjem i realizacijom konkretne lokalne građanske akcije, dok se u četvrtom razredu bave pravom na pristupa informacijama, socijalno-ekonomskim pravima, kao i pripremom za ulazak u svet rada (*Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o nastavnom planu i programu za gimnaziju*, 2011). Kada je u pitanju način ostvarivanja programa, on je ostao sličan prvobitnom Građanskom vaspitanju, te se kao poželjne metode rada pominju diskusije, debate, radionice, igranje uloga, simulacije, dok se od nastavnika očekuje da ostvari atmosferu poverenja i poštovanja različitosti i demokratskih procedura (*Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o nastavnom planu i programu za gimnaziju*, 2011).

Za razliku od sadržaja koji se od perioda uvođenja nisu mnogo menjali, pravila o tome ko može da organizuje nastavu GV su se tokom vremena dosta promenila. Pravila koja su određivala ko može da bude nastavnik Građanskog vaspitanja 2001. godine, definisana Pravilnikom o nastavnom planu i programu predmeta Građansko vaspitanje, već prilikom prenosa u pravilnike o vrsti stručne spreme za nastavnike gimnazija i srednjih stručnih škola dosta su izmenjena. Umesto samo nekoliko profesija koje su mogle da budu nastavnici GV u njegovim prvim godinama, danas to mogu biti svi oni koji ispunjavaju uslove za nastavnika ili stručnog saradnika u školi (*Pravilnik o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika, stručnih saradnika i pomoćnih nastavnika u gimnaziji*, 2013 i *Pravilnik o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika*,

⁵ Od tada do danas Građansko vaspitanje je nekoliko puta dobijalo različite statuse: status izbornog predmeta, obaveznog izbornog predmeta koji se bira jednom za ceo obrazovni ciklus i konačno obaveznog izbornog predmeta koji se bira za svaku školsku godinu, koji je trenutno aktuelan (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013: 5).

stručnih saradnika i pomoćnih nastavnika u stručnim školama, 2011). Još značajnija promena tiče se obuka za nastavnike GV, koje su ubrzo prestale da budu obavezne, prvenstveno zbog finansijskih poteškoća za njihovo organizovanje. Tako, u verziji *Pravilnika o stručnoj spremi nastavnika* iz 2008. godine se propisuje da nastavnik GV može biti nastavnik koji je pohađao „jedan ili više od sledećih programa: *Obuka za nastavnika Građanskog vaspitanja*; Interaktivna obuka/timski rad; Ni crno ni belo; Umeće odrastanja; Umeće komunikacije; Aktivna nastava/učenje; Edukacija za nenasilje; Reči su prozori ili zidovi; Čuvari osmeha; Učionica dobre volje; Kultura kritičkog mišljenja; Bukvar dečjih prava; Debatni klub; Bezbedno dete; Zlostavljanje i zanemarivanje dece; Zdravo da ste.”, te je jasno da obuka koja bi trebalo da nastavnike spremi specifično za GV prestaje da bude nužna (*Pravilnik o vrsti stručne spremlje nastavnika, stručnih saradnika i pomoćnih nastavnika u gimnaziji*, 2008).⁶

Ovakva politika uticala je na to da je manje od polovine nastavnika pohađalo Obuku za Građansko vaspitanje za sve razrede srednje škole.⁷ Takođe, neka istraživanja pokazuju da je neobučenosť procentualno veća kod onih nastavnika čije je osnovno obrazovanje najmanje povezano sa sadržajima GV (poput nastavnika prirodnih nauka), te se može tvrditi da je „udaljenosť predmeta bazičnog obrazovanja u negativnoj korelaciji sa savlađivanjem programa usavršavanja iz oblasti *Građansko vaspitanje* (Klemenović, 2009: 1309).

Dakle, može se zaključiti da je od uvođenja do danas GV ostalo približno isto kada su u pitanju sadržaji i teme kojima se bavi, ali se izmenilo, smanjujući kriterijume, kada su u pitanju kompetencije onih koji nastavu organizuju. Jedina promena koja nije tekla u ovom pravcu tiče se *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* od 2009. godine, koji je predvideo obavezu obrazovanja nastavnika „iz psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina stečeno na visokoškolskoj ustanovi u toku studija ili nakon diplomiranja, od najmanje 30 bodova i šest bodova prakse u ustanovi, u skladu sa Evropskim sistemom prenosa bodova”, te na taj način podigao obrazovne zahteve koji se stavljaju pred nastavnika (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009). Ipak, budući da se *Zakon* odnosi na celokupni obrazovni sistem, upitno je u kojoj meri će se na ovaj način unaprediti kompetencije nastavnika GV koje sa sobom

⁶ Zanimljivo je primetiti da su seminari koji su postali alternativa obuci za Građansko vaspitanje tokom prvih godina nakon uvođenja ovog predmeta bili preduslov za pohađanje same obuke, tj. osobe koje su odslušale seminare su imali prednosť prilikom prijavljivanja za Obuku za nastavnika za Građansko vaspitanje.

⁷ Prema podacima Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja 45,2% nastavnika Građanskog vaspitanja je pohađalo obuku za sve razrede, a 33,9% za samo neki od razreda (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013: 62).

nosi specifičan program i način ostvarivanja programa. Osim toga, Zakon ne utiče na osobe koje već imaju nastavničke licence, već samo one koji bi tek trebalo da ih steknu, te je upitno kada će se stvarni efekti ove promene oslikati na obrazovni sistem.

3. Istraživačke studije o perspektivama nastavnika i učenika o Građanskom vaspitanju

Perspektivu nastavnika i učenika o nastavi GV u srednjim školama u Srbiji prikazaćemo kroz analizu opsežnih istraživačkih studija iz različitih perioda implementacije građanskog vaspitanja koje su nam bile dostupne. Studije smo odabrali rukovodeći se sledećim kriterijumima: (1) ispitivale su perspektivu nastavnika i/ili učenika o predmetu GV i realizaciji nastave GV; (2) uzorak je obuhvatao nastavnike iz različitih škola (srednje stručne škole i gimnazije) iz više mesta u Srbiji. Osnovni podaci o studijama koje su uključene u analizu prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1 - Osnovni podaci o analiziranim studijama

<i>Naziv studije*</i>	<i>Godina</i>	<i>Realizator</i>	<i>Uzorak nastavnika</i>	<i>Uzorak učenika</i>
Građansko vaspitanje u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji: Evaluacija prve godine, 2001-2002, i preporuke (monografija)	2002	Unesco, Unicef, Fond za otvoreno društvo - Srbija i Institut za otvoreno društvo. Autori: Alan Smith, Susan Fountain i Hugh McLean	131	747 koji pohađaju GV+738 koji ne pohađaju GV
Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji (monografija)	2003	Institut za pedagoška istraživanja, Beograd	-	359
Građansko vaspitanje u srednjim školama Republike Srbije iz perspektive nastavnika i Obrazovanje za ljudska prava u sistemu srednjoškolskog obrazovanja u Srbiji (radovi objavljeni u naučnom časopisu <i>Teme</i>)	2009	Olivera Gajić, Filozofski fakultet u Novom Sadu Jasmina Klemenović, Filozofski fakultet u Novom Sadu	241	-
Građansko vaspitanje: Procena dosadašnjih rezultata (monografija)	2009	Građanske inicijative. Autori: Aleksandar Baucal, Tamara Džamonja Ignjatović, Mirjana Trkulja, Smiljana Grujić i Radmila Radić Dudić	164	925
Građansko vaspitanje kao obavezni izborni predmet u osnovnoj i srednjoj školi: Evaluacija programa i kompetencija nastavnika (izveštaj)	2013	Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije	62	120

* Pune reference ovih studija date su u spisku korišćene literature.

U nastavku će zasebno u dva poglavlja biti prikazane perspektive nastavnika i učenika o predmetu GV i realizaciji nastave GV, dok će u diskusiju i zaključci ovi podaci biti integrisani i razmatrani u kontekstu obrazovno-političkih i širih društvenih promena koje su se odvijale u periodu od uvođenja predmeta GV do danas.

4. Građansko vaspitanje iz perspektive nastavnika srednjih škola

Većina studija koje smo analizirali obuhvatile su pitanja koja se odnose na nastavničku perspektivu o: (1) sadržaju i odlikama predmeta GV, (2) obukama za realizaciju nastave GV koje su pohađali i priručnicima za nastavnike, (3) metodama rada koje se koriste u nastavi GV, (4) načinima da se unapredi nastava GV u školama. Pojedine studije istraživale su još neka pitanja koja su u vezi sa nastavom GV: nastavničke procene odnosa različitih aktera u školi (kolega nastavnika, učenika, direktora škole) prema predmetu GV, nastavničke procene sopstvenih kompetencija za realizaciju nastave GV, nastavničko viđenje efekata koji se postižu nastavom GV (kako kod učenika, tako i na nivou škole i društvene zajednice), nastavničke potrebe za podrškom u realizaciji nastave GV, i tako dalje.

Nastavnička perspektiva o sadržaju i odlikama predmeta Građansko vaspitanje. U studiji iz 2002. godine (Smith, Fountain & McLean, 2002) se navodi da većina nastavnika prepoznaje značaj predmeta GV, pri čemu oko 81% nastavnika smatra da je GV uvedeno radi pomaganja deci da razviju veštine i vrednosti za život u građanskom društvu. Što se tiče samog nastavnog plana predmeta GV, 81% nastavnika srednjih škola smatra da nastavni plan odgovara uzrastu, dok 70% nastavnika smatra da je broj časova adekvatan. Nastavnici srednjih škola smatraju da su najvažnije teme u programu GV sagledavanje i prihvatanje razlika, dok kao teme koje sugerišu da se izbace iz plana predmeta navode dečija i ljudska prava, podela vlasti i rad skupštine (Smith, Fountain & McLean, 2002). Preporuka autora studije bila je da se izvrše revizije nastavnog plana predmeta, kao i da se obuke za nastavnike drugačije koncipiraju, kako bi se teme koje su u dotadašnjoj praksi prepoznate kao slabe mogle obraditi na drugačiji način (tako što će se bolje povezati sa svakodnevnim dešavanjima i iskustvima učenika i tako što će se više podsticati kritički odnos učenika prema ovim temama).

U studiji iz 2009. godine (Baucal et al., 2009) nastavnici su procenili da je predmet GV koristan za decu (75% nastavnika) i izrazili su zadovoljstvo temama koje se obrađuju (oko 69%). Nastavnici su takođe procenili da su pojmovi i definicije razumljivi, da su teme povezane sa svakodnevnim životom učenika, kao i da pred-

met GV pruža mogućnost podsticanja diskusije na času i kritičkog mišljenja kod učenika. U više različitih istraživanja ističe se gledište nastavnika da su određene teme u postojećem programu suvoparno obrađene i dosadne učenicima (ima suviše ponavljanja, nisu dovoljno intelektualno podsticajne za učenike), kao što su na primer: građansko društvo, organizacija i struktura vlasti, rad skupštine, rad lokalne samouprave, društveni aktivizam, ljudska prava i prava dece⁸ (Baucal et al., 2009; Klemenović, 2009). Autori zaključuju, polazeći od perspektive nastavnika, da kod učenika postoji averzija prema svemu što je idealistički postavljeno, što im je daleko od svakodnevnog iskustva, odnosno, prema onome za šta iskustveno znaju da se ne poštuje u stvarnom životu (Klemenović, 2009). Pored toga, za temu planiranje i izvođenje akcije, nastavnici smatraju da je previše ambiciozna budući da ne postoji dovoljno resursa u sredini, te učenici bivaju obeshrabreni u nastojanjima da planirane akcije sprovedu (Klemenović, 2009). Autori studija sugerišu da je neophodno revidirati postojeće programe predmeta GV u saradnji sa nastavnicima GV (Baucal et al., 2009; Klemenović, 2009). Pored toga, neophodno je omogućiti da se određeni broj časova GV zameni aktivnim učešćem učenika u projektima i aktivnostima lokalne samouprave, državnih institucija i nevladinih organizacija koje se bave pitanjima relevantnim za razvoj građanskog društva (Baucal et al., 2009).

Evaluativna studija iz 2013. godine pokazala je da su nastavnici jedinstveni u razumevanju značaja predmeta GV za razvoj ličnosti i odgovoran i angažovan život u savremenom društvu (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013). Važnost tema koje su u okviru GV izučavaju tokom sva četiri razreda srednje škole se ne dovodi u pitanje, a sadržaji su, prema viđenju nastavnika, primere-ni uzrastu učenika (osim u trećem razredu). Na zanimljivost sadržaja ima najviše primedbi i to posebno u drugom i trećem razredu. Kao najmanje zanimljive teme, prema procenama nastavnika, ističu se sledeće: vrste prava i odnosi među pravima i prava i odgovornosti (koje se izučavaju u drugom razredu srednje škole), demokratija i politika, građanin i društvo, građanska i politička prava i pravo na građansku inicijativu (treći razred). Nastavnici smatraju da se u vezi ovih tema sadržaji dosta ponavljaju i da se na taj način stvara odbojnost učenika. Nastavnici takođe kritikuju zahteve u vezi sa brojnim i previše obimnim dokumentima koji su predmet analize u nastavi (različite međunarodne deklaracije i konvencije), jer te analize bez konkretnih primera imaju malo uticaja na učenike. Naročito se dovodi u pitanje

⁸ Klemenović ističe da je tema ljudskih prava u programu GV za srednje škole u Srbiji zastupljena sa većim fondom časova nego što je to slučaj u zemljama Evrope. Prava deteta i ljudska prava proučavaju se kod nas u kontinuitetu tokom drugog razreda, i događaju to kom trećeg i četvrtog razreda srednje škole, pri čemu se na godišnjem nivou planira 35-36 časova, dok je u drugim evropskim zemljama prosečan broj časova ne prelazi 20 (Klemenović, 2009).

zanimljivost i adekvatnost teme koja se odnosi na planiranje i izvođenje akcije (u školi ili lokalnoj sredini), budući da nastavnici smatraju da predviđene aktivnosti nedovoljno angažuju učenike i ne podstiču njihovu inicijativu i kreativnost (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013). Polazeći od ovih podataka, autori studije preporučuju formiranje ekspertskih timova za reviziju programa GV, a koji će u procesu revizije razmotriti predloge i preporuke samih nastavnika GV. Pored toga, kako bi se odgovorilo na različite potrebe i interesovanja učenika, preporučeno je proširivanje programskih sadržaja uvođenjem otvorenog dela programa. To bi podrazumevalo da učenici, uz pomoć nastavnika, sa predložene liste biraju teme koje su za njih u određenom trenutku posebno važne.

Zadovoljstvo nastavnika obukama za realizaciju nastave GV i priručnicima za nastavnike. U studiji koja se bavila evaluacijom prve godine realizacije predmeta GV u školama u Srbiji (Smith, Fountain & McLean, 2002), navodi se da je oko 90% ispitanih nastavnika GV pohađalo oba seminara obuke za nastavu GV koje je organizovalo Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije⁹, kao i da su nastavnici veoma zadovoljno ovim obukama. Oko 96% nastavnika je izjavilo da se u pripremanju i realizaciji nastave GV koristi priručnikom za nastavnike, a preko 83% nastavnika priručnike ocenjuje kao zadovoljavajuće. Imajući na umu ove nalaze, u studiji je zaključeno da je program obuke nastavnika GV bio jedan od glavnih uspeha tokom uvodne godine. Kako je u periodu kada je studija objavljena već bilo najavljeno da će predmeti dobiti status obaveznog izbornog, što je impliciralo i potrebu za većim brojem obučanih nastavnika, ključna preporuka istraživača bila je da se održi kvalitet obuke, ali da se omogući da ih pohađa veći broj nastavnika u kratkom roku. Preporučene dugoročne mere odnosile su se na inkorporiranje obuke za nastavu GV u inicijalno obrazovanje nastavnika, uvođenje specijalizovanih programa za nastavnike srednjih škola, kao i uspostavljanje mreže nastavnika koji su pohađali obuku za nastavu GV kako bi se podstakla razmena iskustava između nastavnika (Smith, Fountain & McLean, 2002).

U studijama koje su rađene 2009. godine (Baucal et al., 2009; Gajić, 2009; Klemenović, 2009), nakon promene "krovnog" zakona u oblasti obrazovanja, nisu prikazani detaljni podaci o tome koje su obuke za realizaciju nastave GV ispitivani nastavnici pohađali, ali se navodi da oko jedne četvrtine nastavnika (25,7%) do sada nije bilo uključeno u obuku iz ove oblasti (Klemenović, 2009). Oko polovine

⁹ Za potrebe realizacije nastave GV u prvoj godini, Ministarstvo je organizovalo intenzivne petodnevne obuke nastavnika, a autori nastavnog plana GV razvili su i priručnike za nastavnike u kojima su detaljno razrađeni radionice koje će oni raditi sa učenicima, a koje su i sami nastavnici iskustveno prolazili u toku samih obuka.

nastavnika (52,6%) je ocenilo da je zadovoljno obukom koju su dobili (srednja procena $M = 3.91$, na skali 1-5), a oko 39% nastavnika je dalo ocenu da su priručnici za nastavnike za realizaciju nastave GV zadovoljavajući ($M = 3.59$) (Baucal et al., 2009). Stoga je u ovim studijama kao jedna od preporuka definisano da se obezbedi dodatna obuka za nastavnike GV i da se izrade odgovarajući priručnici za sve razrede (Baucal et al., 2009).

U evaluativnoj studiji iz 2013. godine (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013) navodi se da je skoro svaki drugi ispitanik pohađao obuku za sve razrede, svaki treći obuku za neki od četiri razreda, a svaki deseti nije uopšte imao obuku za realizaciju nastave GV. Druge dodatne obuke iz kataloga akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika, koje su bile korisne za realizaciju nastave GV, pohađalo je preko 80% nastavnika iz srednjih škola. Što se tiče priručnika za realizaciju nastave GV, oko 56% nastavnika iz srednjih škola smatra da su priručnici koje oni koriste nisu kvalitetni. U studiji se navodi da svaki treći ispitanik smatra da postiže maksimum u pogledu stručnosti, a svaki drugi da zaslužuje ocenu 4 (na skali od 1 do 5) (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013). Nastavnici smatraju da su najmanje sigurni u razumevanju prirode i svrhe obrazovanja za demokratiju i građansko društvo, u razumevanju određenih sadržaja iz ove oblasti i da nisu dovoljno kompetentni u planiranju nastave koja bi uvažavala specifičnosti predmeta. Stoga se kao preporuka u studiji ističe dodatna obuka nastavnika u ovim oblastima.

Metode koje se koriste u nastavi GV. U studiji iz 2002. godine ističe se da su skoro svi ispitani nastavnici dali podatak da u nastavi GV koriste kooperativne oblike rada (grupni rad, rad u paru) i metode kao što su igranje uloge, diskusije i debate (Smith, Fountain & McLean, 2002). Manje od 10% nastavnika je izjavilo da je na časove GV dovodilo goste predavače ili da su organizovali posete učenika institucijama. Nastavnici su, kako se navodi u studiji istakli važnost korišćenja metoda aktivnog učenja u nastavi GV. Većina nastavnika (96%) navodi da evidentira pohađanje učenika na nastavi GV i smatraju da je to potrebno i korisno činiti (Smith, Fountain & McLean, 2002). U studiji se navodi da, iako su autori programa građanskog vaspitanja za osnovnu i srednju školu preporučili opisno ocenjivanje, tek nešto manje od jedne trećine ispitanih srednjoškolskih nastavnika ga stvarno koristi. Mišljenja nastavnika o tome na koji način bi trebalo ocenjivati učeniku u okviru nastave GV se razlikuju: oko 47% nastavnika favorizuje opisno ocenjivanje, 11% smatra da je slovni ili numerički sistem ocenjivanja pogodniji, dok oko 35% nastavnika smatra da ne bi trebalo biti bilo kakvog ocenjivanja. Oko 70% nastavnika smatra da bi način ocenjivanja učenika u okviru predmeta GV trebalo da reguliše Ministarstvo. U zaključku autori studije navode da su aktivne metode nastave postale deo identiteta predmeta GV, ali da opisno ocenjivanje nije zaživelo među nastavnicima, najvero-

vatnije iz razloga što su nastavnicima neophodne dodatne obuke za ovakav pristup ocenjivanju (Smith, Fountain & McLean, 2002).

U studiji iz 2009. godine (Baucal et al., 2009) navodi se da oko 64% nastavnika koristi igranje uloge kao način rada u nastavi GV, oko 62% koristi debatu, a oko 49% diskusije. Atmosferu na časovima GV nastavnici opisuju kao opuštenu (oko 87% nastavnika), prijateljsku (86%), saradnički (82%) i radnu (76%). Autori studije u preporukama navode da je potrebno obezbediti da nastavnici u većoj meri u nastavi koriste moderne informacione i komunikacione tehnologije, ali da je zarad ostvarenja ove ideje neophodno raditi i na opremanju škola (Baucal et al., 2009).

U istraživanju iz 2013. godine (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013) ne postoje podaci o tome kako nastavnici vide metode rada koje koriste u nastavi GV, već je ispitivana samo perspektiva učenika.

Mišljenje nastavnika o načinima da se unapredi nastava GV u školama. Nastavnici koji su obuhvaćeni istraživanjem iz 2002. godine (Smith, Fountain & McLean, 2002) kao ključne predloge da se unapredi status predmeta i nastava GV u srednjim školama ističu da je potrebno da GV postane obavezan predmet u sva četiri razreda (55% nastavnika) i da se poveća fond časova (44%). U pogledu sadržaja predmeta, nastavnici predlažu da se uvedu teme kao što su: zdravi stilovi života, očuvanje životne sredine, lepo ponašanje i nacionalne tradicije.

U studiji iz 2009. godine (Baucal et al., 2009) oko 42% nastavnika navelo je da bi predmet GV trebalo da ima status obaveznog predmeta na poslednjoj godini srednje škole. Najveći broj nastavnika (preko 70%) ističe potrebu za dodatnom obukom za realizaciju nastave GV, potrebu za dodatnom literaturom i priručnicima za nastavnike (68%), kao i da je potrebno da se organizuju susreti nastavnika koji bi bili prilika da nastavnici razmenjuju iskustva (38,5% se izjasnilo za ovaj odgovor). Oko 53% nastavnika smatra da je neophodna veća podrška Ministarstva, naročito u pogledu promocije vrednosti predmeta GV. Što se tiče promena u sadržaju predmeta GV, nastavnici ističu da bi trebalo uvesti nove aktuelne teme kao što su: bolesti zavisnosti, nasilje, reproduktivno zdravlje (Baucal et al., 2009). Pored toga, nastavnici smatraju da je potrebno revidirati broj časova i radionice za teme koje su se pokazale kao suvoparne i nedovoljno interesantne za učenike, kao i da je potrebno prilagoditi teme interesovanjima učenika, više se koristiti primerima u nastavi i gledanjem filmova (Klemenović, 2009).

U evaluativnoj studiji iz 2013. godine (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013) navodi se da 80,9% nastavnika smatra da bi predmet trebalo

da ima status obaveznog predmeta u sva četiri razreda srednje škole, kao i da bi to najviše doprinelo statusu predmeta u sistemu obrazovanja. Nastavnici smatraju da je potrebno da se osavremene primeri u priručnicima i da se zastarele i neadekvatne situacije u scenarijima za radionice zamene novim. Nove teme koje nastavnici predlažu da bi mogle biti deo programa predmeta GV su: socijalne patologije, nasilje u porodici i u vezama, trgovina ljudima, digitalno nasilje, bezbednost na internetu. Takođe, predloženo je i proširivanje liste tema koje zahtevaju aktuelni događaji u društvu i upotreba filma u nastavi, jer se pokazalo da su efikasni u nastavi GV.

5. Građansko vaspitanje iz perspektive učenika srednjih škola

U ovom delu teksta ćemo predstaviti realizaciju predmeta Građansko vaspitanje iz ugla učenika. Sa tom namerom ćemo predstaviti podatke najznačajnijih istraživanja koje analiziraju mišljenja i stavove srednjoškolaca u vezi sa pohađanjem nastave ovog izbornog predmeta. Predstavićemo podatke koji se odnose na: (1) razloge izbora GV, (2) zadovoljstvo izbornim predmetom GV i procena njegovih efekata (3) zadovoljstvo metodama rada koje se koriste na časovima GV i odnosom sa nastavnicima ovog predmeta, (4) predloge učenika da se unapredi nastava GV u školama. Neke od studija su istraživale su i druge aspekte u vezi sa nastavom GV kao što su znanja iz oblasti koje izučava GV, politička kultura i vrednosti učenika, ali ovi podaci neće biti predstavljeni u nastavku teksta.

Razlozi izbora Građanskog vaspitanja. Prema podacima istraživanja prve godine realizacije GV dok se ovaj predmet izučavao kao fakultativni predmet, manje od 5% učenika srednjih škola je pohađalo ove časove (Smith, Fountain, Mc Lean, 2002: 57). Jedan od problema sa kojima se susreću neka od narednih istraživanja nastave GV u Srbiji je nedostatak podataka o broju učenika koji pohađaju nastavu ovog izbornog predmeta (Džamonja Ignjatović, Baucal i Radić Dudić, 2009: 712). Prva generacija koja je imala prilike za odabere jedan od ponuđenih predmeta se susrela sa nedostatkom informacija o izbornim predmetima. Generalno, u toku ove prve godine učesnici i zainteresovane strane nisu imale dovoljno informacija o ovom fakultativnom predmetu uključujući direktore, roditelje i medije gde ova tema nije bila zastupljena. Glavna predstava koja je postojala o ovom predmetu da je u pitanju predmet koji je uveden kao alternativa verskoj nastavi. Učenici srednjih škola su isticali da su im od najveće pomoći bile brošure Ministarstva prosvete odakle su dobili relevantne informacije. Čak 74% učenika se opredelilo za izborni predmet na osnovu ovog „štiva“. Osim toga, 60% učenika srednje škole je samostalno donelo odluku o tome koji će fakultativni predmet pohađati (Smith, Fountain, Mc Lean, 2002: 61).

Institut za pedagoška istraživanja je 2003. godine objavio studiju *Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji* gde se analizira realizacije izbornih predmeta iz ugla učenika i roditelja. Učenici srednjih škola su tom prilikom upitani za razloge koji su ih naveli da izaberu GV kao izborni predmet. Najviše učenika je istaklo da je to bio bolji izbor za njih u odnosu na alternativni predmet (28%), dok je druga grupa učenika izrazila interesovanje za oblasti koje izučava GV (22%). Kod istog broja učenika na izbor ovog predmeta su uticali primarno spoljašnji faktori (društvo, primoranost da izaberu jedan predmet...)(22%), dok je 10% učenika istaklo svoju želju za sticanjem znanja iz ove oblasti. Samo 4% učenika je očekivalo promenu ponašanja i ličnih osobina usled pohađanja ovog predmeta (Joksimović, 2003:76). Kada se poredi sa drugim izbornim predmetom, uočava se više faktora koji utiču na izbor GV koji nisu u vezi sa samim predmetom: „Izbor građanskog češće se objašnjava poređenjem sa alternativnim predmetom i ukazivanjem na njegove prednosti, što sugerise zaključak da za neke učenike opredeljenje za građansko vaspitanje nije bila autentična želja i slobodan izbor, već je to “prihvatljiviji” izbor između dve ponuđene mogućnosti”. (Joksimović, 2003:77). Takođe, učenici koji su izabrali GV za izborni predmet u manjoj meri su spremni da naprave isti izbor (53%) u poređenju sa učenicima koji pohađaju versku nastavu (74%) (Joksimović, 2003:78). Na ovu situaciju utiče svakako slabija inicijalna motivacija za pohađanje izbornog predmeta kod učenika koji su izabrali GV ali nezadovoljstvo zavisi i od realizacije i organizacije nastave (Joksimović, 2003:78).

Zadovoljstvo izbornim predmetom Građansko vaspitanje i procena njegovih efekata. U evaluaciji prve godine realizacije GV *Građansko vaspitanje u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji*, pokazalo se da je 94% srednjoškolaca prepoznalo da postoji potreba za uvođenjem novog predmeta. Čak 73% srednjoškolaca koji nisu imali prilike da pohađaju GV se slaže da je potrebno da postoji ovaj predmet (Smith, Fountain, Mc Lean, 2002: 82). Većina srednjoškolaca (88%) smatra da je osnovna dobrobit GV „u razvijanju veština i vrednosti za život u građanskom društvu“ (Smith, Fountain, Mc Lean, 2002: 82). Učenici su procenjivali efekte na pojedine vaspitnoobrazovne ciljeve: bolje razumevanje sebe i drugih (pozitivno je ocenilo 44% učenika), moralni razvoj ličnosti (53% učenika), bolje shvatanje društvenih događaja (36% učenika), doprinos boljem poznavanju sopstvenih prava i obaveza (59% učenika). Srednjoškolci ističu da su uočili promene kod sebe u pogledu „veće otvorenosti i komunikativnosti, jače svesnosti i boljeg obrazovanja i ostvarivanja boljih međuljudskih odnosa“ (Smith, Fountain, Mc Lean, 2002: 85). Osim toga, srednjoškolci su pozitivno ocenili časove GV ističući da su zanimljivi i da dominiraju demokratski odnosi na času u poređenju sa ostalim predmetima (Smith, Fountain, Mc Lean, 2002: 82). Prema podacima ovog istraživanja, većina učenika srednjih škola (95%) smatra da je nastavni plan u skladu sa njihovim uzrastom.

Uporedna studija dva izborna predmeta *Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji* iz 2003. godine pokazuje da su učenici koji pohađaju veronauku u većoj meri zadovoljni nastavom ovog izbornog predmeta. Kada se radi o GV, jedna trećina učenika (33%) je delimično zadovoljna nastavom ovog predmeta, dok je 28% učenika koji pohađaju ovaj predmet zadovoljno u velikoj meri. Potpuno zadovoljnih je 19% učenika srednjih škola (Joksimović, 2003:80). Kada su upitani za generalni doživljaj izbornog predmeta više od polovine ispitivanih učenika je navelo da su za njih ovi časovi osveženje jer se na njima radi drugačije, dok je za manje od trećine srednjoškolaca novi predmet samo dodatna obaveza i opterećenje. Oko četvrtine ispitanih učenika je zadovoljno ovim časovima jer imaju priliku da saznaju nešto novo (Joksimović, 2003:81). Učenicima se najviše dopada sam način rada, atmosfera na času, mogućnost slobodnog iznošenje mišljenja (53%), a tek onda sadržaj predmeta (15%) (Joksimović, 2003:83). Ipak, sam nastavni sadržaj je pozitivno ocenjen kada je u pitanju razumljivost (90%) (Joksimović, 2003:82). Što se tiče kritika, učenici su najviše negativnih ocena dali upravo sadržaju predmeta ističući da je gradivo dosadno je i da se ponavlja (22%). Osim toga, učenici su isticali i da je gradivo nepotrebno (31%) i preopširno (18%). Učenici su negativno ocenili i organizaciju i uslove rada, što se odnosilo najviše na raspored časova i neadekvatnost prostora u kojem se organizuje nastava (Joksimović, 2003:84). Kada su upitani da procene da li je došlo do promena u ponašanju i mišljenju nakon časova GV, polovina učenika je istakla da se ništa nije promenilo, dok je četvrtina učenika uočila promene u ličnosti i ponašanju kao što su „zrelost, tolerantnost, poštovanje sebe i drugih, bolje postupanje prema ljudima, lakše rešavanje problema i konflikta, bolje snalaženje u svakodnevnim situacijama” (Joksimović, 2003:92).

Prema studiji *Građansko vaspitanje – procena dosadašnjih rezultata* iz 2009. godine, 27,8% učenika srednjih škola je zadovoljno sadržajem predmeta, dok je nezadovoljno 10,4% učenika. Predavanjem nastavnika je zadovoljno 34%, a nezadovoljnih je 11,7%. Učenici su najmanje zadovoljni kvalitetom udžbenika: 16,3% je zadovoljno, dok je 29,6% njih nezadovoljno. Najviše im se dopada atmosfera na času, 44,5% ocenjuje pozitivno, a 13,1% je nezadovoljno (Baucal et al., 2009: 38). Takođe, istraživanje roditelja i učenika srednjih škola na teritoriji Novog Sada koje je realizovano 2007. godine, pokazuje da obe ispitivane grupe imaju pozitivan stav prema sadržaju i realizaciji GV (Zuković, 2009), iako se 24,8% učenika opredelilo da pohađa ovaj obavezni izborni predmet zbog spoljnih uticaja. Ono što se posebno dopada učenicima je atmosfera na časovima GV. Učenici navode da je atmosfera na časovima najčešće prijateljska (60,3%), opuštena (57,2%) i saradnička (50,7%) (Baucal et al., 2009: 40). Retko, učenici ističu da je atmosfera na časovima „nekontrolisana, autoritarna i nezanimljiva” (Džamonja Ignjatović, Baucal i Radić Dudić, 2009: 715). Odnos i stavovi okoline prema nastavi se najčešće ocenjuju kao pozitivni, posebno

kod roditelja, dok su negativni stavovi zastupljeni kod drugih nastavnika i učenika koji pohađaju versku nastavu (Džamonja Ignjatović, Baucal i Radić Dudić, 2009: 715). Dakle, i nakon osam godina od uvođenja dva izborna predmeta i dalje postoji izvestan „rivalitet“ među njima.

U ovoj studiji su istraživani su i stavovi prema sadržaju predmeta, gde se pokazuje da su učenici veoma zadovoljni stečenim znanjima i veštinama. Posebno, Građansko vaspitanje se pokazalo kao korisno „za bolje razumevanje sebe, svoje pozicije i uloge u neposrednom interpersonalnom i institucionalnom okruženju, o svojim pravima i obavezama i o saradnji sa drugim ljudima” (Džamonja Ignjatović, Baucal i Radić Dudić, 2009: 714). Što se tiče pojedinih tema, srednjoškolci navode da su najviše znanja stekli o poštovanju zakona i pravima i odgovornosti u školi. Učenici su primetili sledeće promene u svojim osobinama: vrednovanje istinitih dokaza u iznošenju ličnog stava (58,3% učenika), prihvatanje odgovornosti (55,6%) i veća samostalnost pri donošenju odluka (49,2%) (Baucal et al., 2009: 40). Takođe, učenici su istakli da su manje znanja stekli o političkim i društvenim fenomenima (Džamonja Ignjatović, Baucal i Radić Dudić, 2009: 714) kao što su: „vrline demokratskog vođe, participacija građana u demokratskom sistemu i načinima zaštite prava demokratskim putem“ (Baucal et al., 2009: 38). Primećeno je i u drugim studijama da se u planu i programu više pažnje posvetilo razvijanju psiho-socijalnih veština i stavova učenika (komunikacija, empatija, razrešavanje konflikta), nego znanju o demokratiji (Ristić, 2005: 138), te zbog toga ne čudi utisak učenika da su više veština stekli upravo iz oblasti međuljudske komunikacije i interakcije sa vršnjacima. Slično je opaženo i u istraživanju iz 2007. godine koje je sprovedeno na teritoriji Novog Sada gde su uočene promene u komunikaciji među srednjoškolcima (Zuković, 2009).

Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja je u toku 2013. godine, ispitivao je stavove učenika srednje škole o kvalitetu programa GV. Generalno, učenici doživljavaju nastavu GV kao zadovoljstvo (45% učenika) i obavezu koja ne opterećuje mnogo (51% učenika) (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013:82). Analiza je utvrdila da učenici smatraju da je gradivo zanimljivo, nije teško, primenjivo je u svakodnevnom životu i ima pozitivan efekat na ponašanje i stavove učenika (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013:53). Većina učenika posebno ističe da im se dopada to što mogu da izraze svoj stav i da aktivno učestvuju na času, a takođe ističu da su časovi interesantni. Upitani za buduće odluke, 82% učenika srednje škole je navelo da će naredne školske godine izabrati isti izborni predmet. Pozitivno je i što gotovo svi učenici (98,3%) preporučuju svojim vršnjacima da izaberu ovaj izborni predmet (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013:69). Prednosti ovog predmeta koje učenici navode su: „obrazovna dobit u užem smislu - sticanje specifičnih i korisnih znanja, učenje

za snalaženje i rešavanje problema u različitim situacijama, razvoj komunikacije, tolerancije i saradnje i vrednost u vaspitnom pogledu, razvoj ličnosti i vrednosti“ (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013:83). Na osnovu dobijenih podataka Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja zaključuje da su učenici uglavnom zadovoljni nastavom GV, mada postoje i manjkavosti koje je potrebno prevazići.

Zadovoljstvo metodama rada koje se koriste na časovima Građanskog vaspitanja i odnosom sa nastavnicima ovog predmeta. Analiza prve godine izvođenja GV kao fakultativnog predmeta pokazuje da 95% učenika ocenjuje odnos sa nastavnicima GV kao uglavnom dobar ili veoma dobar, dok sa drugim nastavnicima takav odnos imaju u 43% slučajeva (Smith, Fountain, McLean, 2002). Učenici su naveli da se tokom ove inicijalne godine metode aktivnog učenja koriste češće na časovima GV, u odnosu na druge časove, mada učenici češće nego nastavnici navode da se koriste i tradicionalne metode predavanja i ispitivanja (Smith, Fountain, Mc Lean, 2002: 76).

U studiji Instituta za pedagoška istraživanja iz 2003. godine, kada su pitani da ocene kompetentnost nastavnika koji predaju GV, učenici su najviše istakli komunikativnu kompetentnost (94%), a zatim didaktičku (89%), a najzad i stručnu kompetentnost (87%) (Joksimović, 2003:87). Pozitivne osobine nastavnika GV koje učenici navode su: „razumevanje za učenike, tolerantnost i dobra saradnja sa učenicima, zabavan, zanimljiv, duhovit, pametan“ (Joksimović, 2003:89). Pri oceni svojih nastavnika, odnosno profesora, učenici su najviše obraćali pažnje na to kako se nastavnici ophode prema učenicima i koliko su zanimljivi, što govori i o tome šta učenici očekuju od nastavnika i koje njihove kvalitete najviše cene. Kao najvažnija osobina nastavnika izdvaja se „razumevanje za učenike“, a na drugom mestu po važnosti je osobina „dobar predavač“ (Ristić, 2005: 144).

Evaluativna studija iz 2009. godine je pokazala da su učenici veoma zadovoljni načinom rada koji izdvaja GV od ostalih predmeta pre svega prema pristupu nastavnika predmetu (Baucal et al., 2009). Učenici ističu da nastavnici poštuju i podstiču mišljenja učenika, „povezuju teme sa svakodnevnim životom učenika i osvetljavaju ih iz različitih perspektiva“, dok najređe podstiču kritičko mišljenje i ne primenjuju saradnju sa učenicima prilikom ocenjivanja (Baucal et al., 2009: 39; Džamonja Ignjatović, Baucal i Radić Dudić, 2009: 714). Postojeći sistem obrazovanja u Srbiji se u velikoj meri zasniva na transmisiji i reprodukciji naučenog gradiva što je u suprotnosti ciljevima obrazovanja za demokratiju (Đurišić- Bojanović, 2002:71). S tim u vezi, Ministarstvo prosvete i sporta je krenulo u organizovanje reforme obrazovanja u Srbiji nakon političkih promena 2000. godine. Metode i način rada na časovima GV su u skladu sa ciljevima reforme obrazovanja u pogledu načina rada i

uvođenja više izbornih predmeta. Doprinos predmeta demokratizaciji obrazovanja i vaspitanju za demokratiju se ogleda, pre svega, u primeni drugačijih metoda i drugačije komunikacije među učenicima i nastavnicima na ovim časovima (Joksimović, 2003:88), tako da ovaj predmet predstavlja izvesno osveženje za učenike. Cilj uvođenja predmeta GV je podsticanje i razvijanje kritičkog mišljenja, stvaranje samostalnih, inicijativnih i slobodoumnih mladih ljudi (Đurišić- Bojanović, 2002:72). Pored toga, način rada na časovima GV se zasniva na metodama aktivnog učenja (Smith, Fountain, Mc Lean, 2002: 96), dok nastava obuhvata kognitivnu, vrednosnu i socijalnu komponentu (Baucal et al., 2009:9). Metode nastave koje se najčešće koriste na časovima GV, prema mišljenju učenika, su: predavanja nastavnika (50,6%), diskusije (50,1%) i debate (48,4%) (Baucal et al., 2009: 39), dok su retko zastupljeni rad na novinskim člancima ili video materijalima, humanitarni projekti, istraživanje putem Interneta i pisanje eseja (Džamonja Ignjatović, Baucal i Radić Dudić, 2009: 714). Najzad, prema podacima Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, učenici srednjih škola u oceni svojih nastavnika nisu bili mnogo strogi. Tako je 65,8% dalo svojim nastavnicima GV ocenu 5, četvrtina je ocenila nastavnike ocenom 4, dok niže ocene je dalo svega 9,2% srednjoškolaca (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013:69).

Predlozi učenika da se unapredi nastava GV u školama. U studiji *Građansko vaspitanje u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji* iz 2002. godine, učenici su upitani šta bi promenili na časovima GV. Oni su navodili da bi želeli da saznaju više o temama koji se odnose na njihov svakodnevni život („zdravi stilovi života, odnosi sa porodicom i prijateljima, dečija prava, prirodna okolina i ljudska prava“), dok su najmanju zainteresovanost pokazali za aktuelnu političku situaciju i izučavanje institucionalnog okvira države (Smith, Fountain, Mc Lean, 2002: 70). Dečija i ljudska prava su se pokazala kao najmanje zanimljiva tema i nastavnicima i učenicima koju su najslabije prihvatili (Smith, Fountain, Mc Lean, 2002: 96).

U narednim studijama, zamerka učenika je bila da se ne koriste savremena komunikajska sredstva, kao što su Internet i dokumentarni filmovi (Džamonja Ignjatović, Baucal i Radić Dudić, 2009: 718), te je 40,9% učenika je istaklo ovaj predlog za unapređivanje nastave GV. Ostali predlozi su: češće korišćenje aktivne nastave (26,5%), učešće učenika u donošenju odluka u školi (24,2%) i organizovanje projekata gde bi učenici praktično primenili i proverili svoja znanja (23,3%). (Baucal et al., 2009:41). Primećuje se da se učenici zalažu za praktičnu nastavu i mogućnost primene usvojenih znanja u školi i široj zajednici.

Najzad, u studiji Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja najviše učeničkih ideja za unapređivanje nastave GV u srednjim školama se odnose na

promene u programima koji se primenjuje u srednjim školama: 26,3% učenika bi uvrstilo u program nove radionice i teme o kojima se do sada nije raspravljalo na ovim časovima ali ne bi menjali postojeći program, dok 28% učenika bi rado izbacilo neke radionice i teme (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013:54).

6. Diskusija i zaključak

U radu smo predstavili kako su se programi i sadržaji predmeta, metode nastave, kompetencije nastavnika, kao i stavovi aktera (nastavnika i učenika) o predmetu i nastavi GV menjali tokom proteklih petnaest godina. Na osnovu toga šta se u ovom periodu menjalo, kao i od toga šta je, uprkos željama pojedinih aktera, ostajalo nepromenjeno, mogu se uočiti određene tendencije u tome na koji način se GV pristupalo u obrazovnoj politici i praksi u Srbiji:

- (1) Najpre, upečatljivo je da su istraživanja pokazala da se pojedine teme od samog početka realizacije GV u školama doživljavaju kao nezanimljive i nepodsticajne za učenike (npr: ljudska, građanska i dečija prava, organizacija vlasti, rad skupštine) ili teške za organizaciju (tema: planiranje i izvođenje akcije). Činjenica da se ovaj nalaz javlja u svim kasnijim istraživanjima ukazuje na to da sadržaji GV nisu revidirani (makar ne uspešno), niti je način njihove realizacije koncipiran drugačije.
- (2) Sadržaji koje nastavnici i učenici predlažu da se uvedu u program predmeta GV ukazuju na to da se on doživljava kao predmet u kome bi se mogle naći sve društveno aktuelne teme koje nisu (dovoljno) “pokrivene” drugim predmetima (npr: zaštita životne sredine, bolesti zavisnosti, reproduktivno zdravlje mladih, nasilje u porodici, trgovina ljudima, bezbednost na internetu). Iako ove teme nisi u fokusu predmeta GV, čini se da bi se one mogle koncipirati na taj način da se razmatraju u kontekstu ljudskih prava i razvoja građanskog i demokratskog društva.
- (3) Podaci o broju nastavnika koji su pohađali obuke za realizaciju nastave GV pokazuju da se od uvođenja predmeta u obrazovni sistem nije dovoljno radilo na povećanju obuhvata nastavnika obukama (iako se je moglo predvideti da će veći broj kompetentnih nastavnika biti neophodan), kao i da su obuke vremenom gubile na kvalitetu (nastavnici su manje zadovoljni obukama u prethodnih 5 godina nego na početku kada je predmet uveden). Ovo je moguće tumačiti iz ugla načina na koji su obuke koncipirane, a koji je sa porastom broja učenika različitih razreda postao neefikasan. Naime, obuke su podrazumevale da nastavnici iskustveno “prođu” kroz radionice koje će kasnije oni raditi sa učenicima, a

kako se broj ovih radionica vremenom povećavao to je značilo i veća očekivanja od nastavnika da “vladaju” različitim temama i tehnikama nastave.

- (4) Istraživanja pokazuju da su percepcije nastavnika i učenika o zastupljenosti različitih metoda u nastavi GV različite. Što se tiče nastavnika, u prvim godinama realizacije predmeta gotovo svi nastavnici su izvestili da koriste metode aktivnog učenja, dok poslednjih nekoliko godina to navodi znatno manji broj nastavnika. S druge strane, u studiji iz 2002. godine učenici ređe nego nastavnici navode da se na ovim časovima primenjuju metode aktivnog učenja (Smith, Fountain, Mc Lean, 2002: 76). Pored toga, u studiji iz 2002. godine većina učenika kaže da su im časovi GV zanimljiviji od drugih časova, a u istraživanju iz 2013. godine nailazimo na podatak da oko 30% učenika kaže da časovi GV nisu zanimljiviji od časova drugih predmeta.
- (5) U poslednjih 5 godina, studije pokazuju da je više nastavnika nego ranije, kada je predmet tek uveden, nezadovoljno statusom predmeta i smatraju da GV treba da bude obavezan predmet u sva četiri razreda srednje škole. Ovakva perspektiva nastavnika je možda u vezi sa porastom svesti o značaju tema koje se obrađuju u nastavi GV i/ili nepovoljnog statusa predmeta u odnosu na druge predmete (gde se GV doživljava kao “neozbiljan” predmet).

Na osnovu navedenih tendencija možemo zaključiti da donosioci odluka u politici obrazovanja ne uzimaju u obzir dovoljno perspektive nastavnika i učenika i njihove predloge za unapređivanje nastave GV. Predlozi učenika i nastavnika, iako odražavaju nerazumevanje koncepcije predmeta GV, ukazuju na to da oni uviđaju potrebu da se u školi više obrati pažnja na aktuelne probleme u društvu, a što GV, kako je trenutno koncipirano, ne uspeva u potpunosti da ispuni. Različite perspektive nastavnika i učenika o metodama koje se koriste u nastavi GV, kao i činjenica da sve manji broj nastavnika izveštava da u nastavi koristi metode aktivnog učenja, mogu nam govoriti o sve manjoj pripremljenosti i motivisanosti nastavnika za rad na ovaj način. Takva situacija može biti i u vezi i sa uvođenjem propisa kojima su smanjeni zahtevi koji definišu ko može biti nastavnik na predmetu GV. Kada se ovo ima na umu, možemo zaključiti da je relativna inertnost u implementaciji predmeta GV sistemski “dozvoljena”, te da je smanjivanje kvaliteta nastave GV direktno u vezi sa opštom neefikasnošću sistema obrazovanja, indiferentnošću kreatora obrazovnih politika, kao i promenjenim opštim političkim kontekstom kojim je izgubljen impuls koji je doveo do uvođenja predmeta.

Literatura

- Avramović, Z. (2002). Problem konceptualizacije građanskog obrazovanja I vaspitanja. U: Avramović, Z. & Maksić, S. (ur.) *Izazovi demokratije i škola*. Beograd: IPI.
- Baucal, A., Džamonja Ignjatović, T., Trkulja, M., Grujić, S. i Radić Dudić, R. (2009). *Građansko vaspitanje: Procena dosadašnjih rezultata*. Beograd: Građanske inicijative.
- Gajić, O. (2009). Građansko vaspitanje u srednjim školama Republike Srbije iz perspektive nastavnika. *Teme*. 33 (4), 1319-1337.
- Džamonja Ignjatović, T., Baucal, A. Radić Dudić, R.(2009). Građansko vaspitanje u osnovnim i srednjim školama u Srbiji - evaluativna studija. *Godišnjak FPN*, 3 (3), 711-723.
- Đurišić-Bojanović, M. (2003). Uvođenje predmeta građansko vaspitanje. U: Joksimović, S.(ur.).*Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đurišić-Bojanović, M. (2002). Građansko vaspitanje kao predmet. U: Avramović, Z. & Maksić, S. (ur.) *Izazovi demokratije i škola*. Beograd: IPI.
- Joksimović, S. (2003). Predgovor. U:Joksimović, S.(ur.).*Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Joksimović, S. (2003). Mišljenja učenika o verskoj nastavi i građanskom vaspitanju u srednjoj školi. U:Joksimović, S.(ur.).*Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Klemenović, J. (2009). Obrazovanje za ljudska prava u sistemu srednjoškolskog obrazovanja u Srbiji. *Teme*. 33 (4), 1303-1318.
- Đurišić Bojanić, M. (2003). Uvođenje predmeta građansko vaspitanje. U: Joksimović, S.(ur.).*Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pravilniku o nastavnom planu i programu predmeta Građansko vaspitanje – saznanje o sebi i drugima za prvi razred srednje škole. (2001). *Prosvetni glasnik*, br. 5
- Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o nastavnom planu i programu za gimnaziju. (2011). *Prosvetni glasnik*, br. 7.
- Pravilnik o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika, stručnih saradnika i pomoćnih nastavnika u gimnaziji. (2008). *Prosvetni glasnik*, br. 7.
- Pravilnik o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika, stručnih saradnika i pomoćnih nastavnika u gimnaziji. (2013). *Prosvetni glasnik*, br. 4.
- Pravilnik o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika, stručnih saradnika i pomoćnih nastavnika u stručnim školama (2011). *Prosvetni glasnik*, br. 8.
- Ristić, D. (2005). *Građansko vaspitanje u Srbiji (prir. Snežana Joksimović) – Religija i Tolerancija*, CEIR, Novi Sad, broj 3.
- Smith A., Fountain S. i McLean H. (2002). *Građansko vaspitanje u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji - Evaluacija prve godine, 2001-2002, i preporuke*. Beograd: UNICEF, UNESCO, Fond za otvoreno društvo - Srbija, Institut za otvoreno društvo.
- Uredba o organizovanju i ostvarivanju verske nastave i alternativnog predmeta u osnovnoj i srednjoj školi. (2001). *Službeni glasnik*, br. 46.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. (2009). *Službeni glasnik* br. 72

- Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (2013). Građansko vaspitanje kao obavezni izborni predmet u osnovnoj i srednjoj školi: Evaluacija programa i kompetencija nastavnika (2013). Dostupno na: www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/?lng=lat (8.10.2015.)
- Zuković, S. (2009). O građanskom vaspitanju u srednjoj školi iz perspektive učenika i roditelja. Teme. 33 (4), 1353-1368.



**Nejra Neimarlija Roić
Belma Gijo**

PREGLED PROVEDBE GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U BOSNI I HERCEGOVINI

1. Zakonski okvir obrazovanja u Bosni i Hercegovini

1.1. Državni nivo

Obrazovanje je veoma bitan segment života svakog čovjeka, koji može doprinosti izjednačavanju životnih šansi. Od djetinjstva mladi provode više od deset godina u formalnom sistemu obrazovanja, stoga je značajno imati u vidu pozitivne i negativne posljedice koje način organizacije sistema obrazovanja može ostaviti na mladog čovjeka.

Bosne i Hercegovine (dalje:BiH) ima četiri nivoa obrazovanja, a to su:

- predškolski odgoj i obrazovanje,
- osnovno obrazovanje,
- srednje obrazovanje i
- visoko obrazovanje.

Uslijed složenog uređenja države, postoje zakoni na državnom, entitetskim i kantonalnim nivoima koji reguliraju pitanje obrazovanja. Na državnom nivou *Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH*, *Okvirni zakon o visokom obrazovanju u BiH*, te *Okvirni zakon o srednjem stručnom obrazovanju i obuci u BiH*, reguliraju pitanja formalnog obrazovanja i obuke u BiH. Svi zakoni u entitetima, kantonima, te Brčko Distriktu BiH, kao i drugi propisi iz oblasti obrazovanja trebaju se usklađivati s odredbama okvirnih zakona BiH.

Pored zakona koji reguliraju oblast obrazovanja, tu su i strategije koje su rezultat reformi obrazovanja. Na nivou BiH usvojene su strategije koje su važeće i u 2015. g.: *Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH*, te *Strateški pravci razvoja obrazovanja u BiH*, s planom implementacije od 2008. do 2015. g. Također, usvojen je dokument pod nazivom *Mapa puta i Plan aktivnosti za uključivanje BiH u EU programe za cjeloživotno učenje i Mladi u akciji*.

Usvojeni je i sedam osnovnih strategija i smjernica za implementaciju Bolonjskog procesa. Ove smjernice su sljedeće: *Okvir za visokoškolske kvalifikacije u BiH; Provođenje okvira za visokoškolske kvalifikacije u BiH; Standardi i smjernice za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju u BiH; Preporuke za implementaciju osiguranja kvaliteta u visokom obrazovanju u BiH; Državni akcioni plan za priznavanje kvalifikacija u BiH; Model dodatka diplomi za BiH; Priručnik za korisnike za model dodatka diplomi za BiH.*

Formirano je i nekoliko agencija na državnom nivou: Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranja kvaliteta, Centar za informiranje i priznavanje dokumenata iz područja visokog obrazovanja i Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Formirana je Konferencija ministara obrazovanja u BiH i Vijeće za opće obrazovanje u BiH, s ciljem koordinacije sistema obrazovanja u BiH. Uspostavljena je i Rectorska konferencija BiH, koja utvrđuje i zastupa zajedničke interese univerziteta u Bosni i Hercegovini, ostvaruje saradnju s institucijama u oblasti obrazovanja u BiH i djeluje kao savjetodavno tijelo za provođenje reforme visokog obrazovanja.

U skladu s *Evropskom konvencijom o ljudskim pravima*, država treba osigurati poštivanje prava roditelja da osiguraju obrazovanje djece u skladu s njihovim vjerskim i filozofskim uvjerenjima što nije slučaj na cijeloj teritoriji u BiH, posebno u sredinama gdje žive etničke grupe koje su u manjini na tom području. Budući da BiH teži ulasku u Evropsku uniju, potrebno je i da u domenu obrazovanja mladih ispuni određene kriterije date u konvencijama EU i strategijama EU.

Značajan problem obrazovanja u BiH je dugogodišnje političko razdvajanja djece u obrazovanju prema nacionalnoj pripadnosti, gledano kroz pojavu problema „dvije škole pod jednim krovom”, koji je posebno prisutan u Federaciji BiH. Također, postoji problem nemogućnosti izučavanja maternjeg jezika za manjine na određenom teritoriju, čak i ako se radi o konstitutivnim narodima u BiH.

1.2. Entitetski, kantonalni i lokalni nivo

Nadležnosti države BiH u domenu obrazovanja su ograničene, stoga veće nadležnosti pri odlučivanju i koordinaciji obrazovanja imaju entitetska ministarstva nadležna za pitanja obrazovanja, a u Federaciji BiH (dalje: FBiH) kantonalni nivo je zadužen za oblast obrazovanja.

Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke je ministarstvo na nivou FBiH koje ima koordinirajuću ulogu među kantonima. Odjel za obrazovanje u Vladi Brčko

Distrikta Bosne i Hercegovine odgovoran je za organizaciju i funkcioniranje obrazovnog sistema u Brčko Distriktu. U Republici Srpskoj za obrazovanje zaduženo je Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske koje ima odgovornost za obrazovnu politiku, legislativu, administraciju i finansiranje obrazovanja u entitetu, entitet-sku zastupljenost u procesima koordiniranja obrazovanja u Bosni i Hercegovini, te za implementaciju dokumenata usvojenih na državnom i međunarodnom nivou itd.

Kako je FBiH sačinjena od deset kantona (županija) čija su ministarstva nadležna za obrazovanje u ovim kantonima, u svakom kantonu nadležno ministarstvo donosi odluke vezane za obrazovanje i svako od ovih ministarstava ima legislativni okvir. Punu i nepodijeljenu nadležnost u obrazovanju u deset kantona u Federaciji BiH imaju kantonalna ministarstva koja se bave pitanjima obrazovanja.

Iako Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke nema izvorne nadležnosti u oblasti obrazovanja, bavi se saradnjom i koordinacijom između kantona. Ovo ministarstvo vrši ulogu koordinacije u predškolskom, osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju, a uglavnom se odnosi na sudjelovanje u procesu obrazovnih reformi u BiH, te saradnju između države, Brčko Distrikta, entiteta i kantona. Osnovne nadležnosti Ministarstva, predstavljene su njegovom angažiranošću u aktivnostima koje se odnose na izradu zakonskog okvira za osnovno, srednje i visoko obrazovanje, stručnim poslovima u izradi zajedničkog jezgra nastavnih planova i programa, reviziji udžbenika u FBiH itd. Ostale funkcije Ministarstva uglavnom se odnose na pružanje finansijske podrške za izgradnju, obnovu i opremanje obrazovnih ustanova, kao i podršku talentiranim učenicima, te učeničkom i studentskom standardu i ocjenjivanju. Ovo ministarstvo vrši kontrolu i nostrifikaciju diploma i svjedočanstava, te kada se to traži, samostalno ili u saradnji s kantonalnim inspektorima, vrši inspekciju obrazovnih ustanova u FBiH. Prema *Zakonu o Federalnim ministarstvima i drugim tijelima Federalne uprave* Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke vrši upravne, stručne i druge zakonom utvrđene poslove koji se odnose na nadležnosti Federacije u oblastima obrazovanja i nauke. Kantoni mogu odlučiti koje nadležnosti će prenijeti na federalno ministarstvo, tako da je spektar funkcija federalnog ministarstva dosta ograničen.

U skladu s ustavnim nadležnostima kantona u izradi obrazovne politike, donošenju zakonodavstva koje se odnosi na obrazovanje i osiguranje obrazovanja u kantonima, predškolsko, osnovno, srednje, više i visoko obrazovanje kantona uređeni su relevantnim kantonalnim zakonima. Što se tiče osnovnog i srednjeg obrazovanja, svih deset kantona primjenjuju svoje zakone koji su doneseni ili dopunjeni u skladu s državnim *Okvirnim zakonom*.

Na kantonalnom nivou, ministarstva za obrazovanje zajedno s pedagoškim zavodima imaju nadležnost nad sektorom obrazovanja. Nadležnosti kantonalnih ministarstava uključuju obrazovnu politiku, zakonodavstvo, administraciju i finansiranje, provedbu dokumenata usvojenih na državnom ili međunarodnom nivou, te predstavljanje ovih administrativnih jedinica u procesu ukupne reforme obrazovanja.

Kantonalna ministarstva obrazovanja i pedagoški zavodi / Zavod za školstvo koriste svoje upravne i stručne nadležnosti. U većini slučajeva, pedagoški zavodi su u sastavu ministarstva. U kantonima gdje nisu osnovani zasebni pedagoški zavodi, ili gdje postojeći nemaju adekvatne kapacitete, stručne funkcije obavlja neki od postojećih pedagoških zavoda ili Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke.

Nadležnost osnivanja osnovnih škola dodijeljena je kantonu ili općini uz odobrenje ministarstva obrazovanja, a škole mogu osnovati i domaća i strana fizička i pravna lica, uz odobrenje vlade ili ministarstva. Srednje škole, a to uključuje i opće i stručne škole, mogu se osnovati u statusu javnih ili privatnih, gdje javne škole može osnovati kanton uz odobrenje vlade. Broj škola i njihovu lokaciju određuje vlada. Procedura osnivanja škole zahtijeva ispunjenje uvjeta koji se odnose na broj učenika, finansiranje, prostor i opremu, nastavno osoblje, odobrenje za korištenje nastavnog plana i programa i ostalih pitanja koje odredi ministar obrazovanja.

Osnovne i srednje škole koje su osnovane kao javne ustanove finansiraju se iz kantonalnog, gradskog ili općinskog budžeta, kao i iz drugih izvora. Rukovodne nadležnosti u školama su dodijeljene direktoru škole, koji je zadužen za organizaciju i unaprjeđenje rada škole, osiguranje realizacije odluka koje donosi ministarstvo, organizaciju pedagoškog nadzora nastave, odlučivanje o radnim mjestima i zapošljavanju nastavnika i stručnih saradnika itd. Direktor se bira na osnovu javnog konkursa i imenuje ga školski odbor, a dužnosti ga i prije isteka mandata može razriješiti školski odbor ili ministarstvo. Nadležnost upravljanja u školi dodijeljena je školskom odboru. Zavisno od toga je li osnivač škole kanton ili općina, članove školskog odbora javne škole imenuje vlada kantona ili načelnik općine, na osnovu kriterija i procedure koju određuje ministar obrazovanja. Osnovne nadležnosti školskog odbora odnose se na usvajanje godišnjeg plana rada škole i njegovu realizaciju, odlučivanje o finansijama škole i njihovoj upotrebi, objavljivanje konkursa za poziciju direktora škole i odlučivanje o njegovom imenovanju i razrješenju s dužnosti, usvajanje statuta i ostalih školskih internih akata, izvršavanje odluka i zahtjeva ministra i slično. U nekim kantonima nadležnost za vršenje kontrole poslovanja škole dodijeljena je nadzornom odboru kojeg imenuje kantonalna vlada.

Upravni i stručni pedagoški nadzor nad radom škole obavljaju prosvjetni inspektori iz ministarstava obrazovanja i pedagoških zavoda. Funkcije prosvjetnih inspektora odnose se na primjenu zakona i drugih propisa koji se odnose na predškolsko, osnovno, srednje, više i visoko obrazovanje, nastavni plan i program, učenički i studentski standard, rad škola, upotrebu udžbenika i nastavnih pomagala, te izvršenje odluka ministra. Stručni nadzornici su zaduženi za praćenje realizacije nastavnog plana i programa, rada nastavnika, stručnih saradnika i direktora, te pomoć u planiranju i organizaciji obrazovnog rada, kao i evaluaciji i napredovanju učenika.

Uloga lokalnog nivoa različito je regulirana u kantonima i uglavnom se ogleda u održavanju školskih objekata i finansiranja dijela materijalnih troškova. Glavne nadležnosti općina u sektoru obrazovanja odnose se na razvoj, upravljanje i finansiranje predškolskog odgoja i obrazovanja. Po pitanju osnovnih i srednjih škola, nadležnosti općina uključuju: imenovanje njihovih predstavnika u školskim upravnim organima; brigu o prijevozu, ishrani i smještaju učenika; pružanje finansijske pomoći za školske objekte; takmičenja i druge nastavne i vannastavne aktivnosti. Nadležnosti općina lokalnih zajednica u sektoru obrazovanja razlikuju se u kantonima. Agencija za standarde i ocjenjivanje u Federaciji BiH nadležna je za standarde ocjenjivanja od 2000. g., kada je uspostavljena, a posebno se bavi eksternim ocjenjivanjem učenika u osnovnoj školi i utvrđivanjem standarda učeničkih postignuća u pojedinim predmetima.

Na nivou visokog obrazovanja šest je univerziteta za koje su nadležna kantonalna ministarstva obrazovanja. Tih šest univerziteta dalje se može podijeliti na 65 fakulteta kao nezavisnih pravnih lica. Uobičajena je praksa u FBiH, s izuzetkom Tuzlanskog univerziteta, da se univerziteti sastoje od pravno nezavisnih fakulteta. Nadležnost za osnivanje univerziteta i visokoškolskih ustanova dodijeljena je kantonima i njihovim vladama, kao i domaćim i stranim fizičkim i pravnim licima uz odobrenje vlade kantona. Visokoškolske ustanove se finansiraju iz budžeta njihovog osnivača, kao i iz vlastitih izvora. Radom univerziteta i visokoškolske ustanove rukovodi rektor, odnosno dekan, kojeg imenuje i razrješava upravno tijelo univerziteta ili visokoškolske ustanove. Upravni odbori univerziteta i visokoškolskih ustanova posjeduju upravljačke nadležnosti, dok su nadzorni odbori ovlašteni za kontrolu poslovanja tih ustanova. Članove upravnog i nadzornog odbora na dužnost imenuju i razrješavaju kantonalne vlasti. Upravnu inspekciju rada univerziteta ili visokoškolske ustanove vrši ministarstvo obrazovanja.

Na nivou Federacije BiH, u januaru 2013. g. usvojeni su *Strateški pravci razvoja visokog obrazovanja u Federaciji BiH* od 2012. do 2022. g. Prema ovoj strategiji predloženo je formiranje vijeća za razvoj visokog obrazovanja u Federaciji BiH, koje

bi se bavilo rješavanjima internih i različitih problema u kantonima i visokoškolskim ustanovama čiji su osnivači kantoni, uz podršku Federalnog ministarstva obrazovanja i nauke. Na Federalnom nivou nema strategije za osnovno i srednje obrazovanje i obuku, već se Federalno ministarstvo koristi strategijama na državnom nivou. Pojedini kantoni imaju strategije razvoja obrazovanja, dok je u nekim kantonima pokrenut postupak za izradu strategije obrazovanja.

1.3. Finansiranje obrazovanja

Obrazovanje u BiH finansira se gotovo isključivo iz budžeta entiteta, kantona i u nekim kantonima u FBiH i iz budžeta općine. Dakle, u FBiH postoji jedanaest budžeta iz kojih se finansira obrazovanje, i to jedan na entitetskom nivou i deset kantonalnih nivoa, uključujući budžete pojedinih lokalnih zajednica.

Velike su razlike u budžetskom izdvajanju po učeniku ili studentu, gledano kroz entitete, kantone, kao što postoje i velike razlike u plaćama zaposlenih u prosvjeti. Sredstva za plaće i naknade planiraju se na osnovu broja zaposlenih, broja odjeljenja i radnih sati, dok se prema evropskim standardima plaće i naknade određuju na osnovu broja učenika i studenata. Iako se planiraju materijalni troškovi poput troškova energije i komunalija, troškovi amortizacije opreme i zgrada gotovo da se nikako ne planiraju. Također, sredstva za kapitalne investicije u većini slučajeva se ne planiraju. Na nivou BiH se za kapitalna ulaganja izdvaja 4% od ukupno planiranih sredstava za obrazovanje, dok se za plaće izdvaja 88%, a za materijalne troškove 8%. Dakle, u oba bh. entiteta izdvajanja za plaće i materijalne troškove, u odnosu na izdvajanja za kapitalne investicije, mnogo su veća i potrebno je optimizirati ove troškove. Optimizacija obrazovanja potrebna je u smislu povećanja broja učenika i smanjenja broja razreda i nastavnika u odnosu na broj učenika (u Evropskoj uniji 1:20, u BiH 1:14 u osnovnoj školi, što znači neopravdano veliku potrošnju po učeniku).

Primjetna je netransparentnost u izvještavanju i praćenju učinkovitosti finansiranja u obrazovanju u skladu s međunarodnim standardima na svim nivoima vlasti u BiH. Vlasti na lokalnom, kantonalnom i entitetskom nivou pružaju određenu finansijsku podršku učenicima i studentima na godišnjem nivou. 12% mladih u formalnom obrazovnom sistemu prima neku stipendiju. Općine za stipendiranje izdvajaju 5% iz svog budžeta, 3% kantoni, inostranstvo i privreda 2%, dok Federacija BiH izdvaja najmanja sredstva za stipendiranje od svog ukupnog budžeta, što je oko 1%. Ipak, 88% studenata ne prima nikakvu stipendiju. Rijetki koji primaju stipendiju, na mjesečnom nivou u prosjeku imaju od 100 do 200 konvertibilnih maraka na ime stipendije koju primaju od općine, kantona, privrednog sektora i drugih donatora.

Učesnici smatraju da je finansijska podrška nedovoljna te da veliki broj nadarenih mladih ne ostvari svoje potencijale upravo zbog loše društveno-ekonomske situacije. Smatraju da su stipendije nedovoljne i brojem, ali i samim iznosom stipendiranja, te da je u oblasti dodjele stipendija potrebna veća transparentnost jer sumnjaju na korupciju i nepotizam prilikom dodjele stipendija. U isto vrijeme, trećina mladih prerano napušta obrazovanje, većinom iz finansijskih razloga.

1.4. Usklađivanje sistema obrazovanja BiH sa sistemom EU i problemi u BiH sistemu obrazovanja

Strategija integriranja BiH u EU definira mjere nostrifikacije diploma, usklađivanje obrazovnog sistema s potrebama tržišta rada i preduzetništva u BiH. Rad visokoškolskih ustanova mora biti usklađen s radom ovih ustanova u EU. Struktura i oblik visokog obrazovanja, te nastavni planovi i programi moraju se mijenjati i uskladiti sa standardima EU.

Stopa upisa u srednju školu na nivou BiH je 76,2%, dok 54% mladih završi srednju školu u roku. Kao glavni razlog napuštanja srednje škole navodi se nedostatak finansijskih sredstava (34%), pronalazak zaposlenja (27%), te poljoprivredni poslovi (7%). U određenoj mjeri učenici/e napuštaju srednju školu i zbog nesavremenih pristupa u obrazovanju i neefektivnog ocjenjivanja, što demotivira mlade za dalje školovanje i napredak u takvoj sredini.

Što se tiče visokoškolskog obrazovanja, Bolonjski proces je najvažnija i sveobuhvatna reforma visokog obrazovanja u Evropi. Cilj Bolonjskog procesa jeste priznavanje kvalifikacija zaposlenima i studentima na cijeloj teritoriji Evropske unije, što će im omogućiti veću mobilnost i veće mogućnosti za zapošljavanje. Ipak, izazov je provedba i primjena međunarodnih standarda o ljudskim pravima koje je BiH potpisala u domenu obrazovanja.

Izazovi o kojima se raspravlja u području obrazovanja su: nedostatak praktične nastave, materijalno-tehnička neopremljenost škola/fakulteta, preopširni nastavni planovi i programi, te nedostatak stipendija/kreditiranja, naročito u visokom obrazovanju. Postavljaju se i pitanja odnosa i nestručnosti nastavnika te ide li nastavni kadar ukorak sa svjetskim trendovima i napretkom u nauci.

Izazov predstavlja i izlazak na tržište rada nakon obrazovanja kada je zbog nedovoljnog broja radnih mjesta mladima teško pronaći posao, a upitna je i njihova ospo-

sobljenost za samostalan rad zbog nedostataka praktične nastave te je neuređenost tržišta rada opći problem koji se spominje.

Kako u BiH postoji konsenzus o EU integracijama i približavanju EU standardima i u domenu obrazovanja, strategije obrazovanja na svim nivoima vlasti, pa i na kantonalnim, trebaju biti usklađene s EU standardima. Strategije se prije svega trebaju odnositi na sljedeće ciljeve:

- povećati upis u srednje obrazovanje na 90%, a u gimnazije i četverogodišnje stručne škole na 80%;
- osigurati mogućnost za prelazak iz trogodišnjeg u četverogodišnje stručne škole;
- uvesti obaveznu eksternu maturu na kraju četverogodišnjeg srednjeg obrazovanja;
- razviti manje specijalizirano, a fleksibilnije obrazovanje koje će se brže prilagoditi uvjetima na tržištu rada;
- razviti okvir kvalifikacija za cjeloživotno učenje u skladu s tzv. Evropskim okvirom kvalifikacija;
- osigurati više *joint degrees* programa u saradnji sa stranim visokoškolskim ustanovama.

2. Građanski odgoj i obrazovanje u formalnom odgojno-obrazovnom sustavu

Kako se obrazovni sistem u Evropi mijenjao, tako je i u BiH započelo prilagođavanje standardima razvijenih evropskih zemalja. Prepoznat je značaj građanskog odgoja i obrazovanja kao i potreba da se kroz obrazovni sistem afirmiraju principi na kojima su osnovne građanske i humane vrijednosti.

U saradnji sa Vijećem Evrope i EU, u Bosni i Hercegovini usvojeni su sljedeći dokumenti koji se tiču građanskog obrazovanja:

- *Obećanje 2*, koje su donijeli ministri za pitanja obrazovanja u Bosni i Hercegovini i predstavili Vijeću za provedbu mira 13. juna 2003. godine, u kojem je eksplicitno navedeno da se pruža podrška obrazovanju za demokratiju i ljudska prava, obukama nastavnika, kriterijima kvalifikacije i razvoju procesa akreditacije i certifikacije nastavnika koji predaju demokratiju i ljudska prava na svim nivoima obrazovanja.
- *Sporazum između Vijeća Evrope i Civitasa*, potpisan 20.04.2004. godine
- *Zajedničke jezgre nastavnih planova i programa*, u kojima je uključeno i građansko obrazovanje

- *Projekt Evropske unije o Reformi općeg obrazovanja u BiH-Okvirni kurikulum za osnovnu školu*, u kojem su učestvovali stručnjaci i timovi iz cijele BiH tokom dvogodišnjeg procesa razvoja, i u kojem se predlaže jedan čas sedmično iz građanskog obrazovanja u devetom razredu.

Prema definiciji Vijeća Evrope, Obrazovanje za demokratsko građanstvo predstavlja „skup praksi i principa usmjerenih na to da bolje opreme mlade ljude za aktivno učešće u demokratskom životu, preuzimanjem i upotrebom svojih prava i odgovornosti u društvu“.

U BiH se građanski odgoj i obrazovanje provodi kroz zaseban predmet *Demokracija i ljudska prava* koji je u srednje škole Bosne i Hercegovine uveden 2003. godine nakon usvajanja Zajedničke jezgre nastavnih planova i programa za osnovnu i srednju školu i obavezan je za učenike svih srednjih škola. Jedina iznimka su škole s programima na hrvatskom jeziku koje umjesto opisanog predmeta imaju predmet naziva *Politika i gospodarstvo* (Spajić-Vrkaš i Džidić, 2013).

Građansko obrazovanje ima jasno pojamovno jezgro, koje se odnosi na uvođenje mladih ljudi u zakonsku, moralnu i političku arenu javnog života. Ono uvodi učenike i učenice osnovnih škola u društvo i njegove sastavne dijelove i pokazuje kako se oni kao pojedinci odnose prema cjelini. Pored razumijevanja, građansko obrazovanje jača poštivanje i nezavisno mišljenje, razvija vještine razmišljanja, istraživanja i debate. S ciljem razvijanja spremnosti pojedinca za aktivnu ulogu u društvu, učenici u školi kroz građansko obrazovanje:

- usvajaju znanja i informacije o svojim pravima, odgovornostima, mogućnostima i načinu djelovanja u zajednici;
- razvijaju sposobnosti za uočavanje društvenih problema i njihovo rješavanje kroz saradnju;
- razvijaju motivaciju da novostečena znanja i vještine osim u školi koriste i u životu.

Pored razvijanje određenih pozitivnih crta ličnog karaktera, građansko obrazovanje podrazumijeva i razvijanje crta tzv. "javnog" ili "društvenog karaktera". Građansko obrazovanje doprinosi razvoju samodiscipline, hrabrosti, odgovornosti, uljudnosti, strpljivosti, istrajnosti, velikodušnost itd. Odgovornost je suštinska jer ona podrazumijeva:

- a) brigu za druge;
- b) promišljenost i svijest o tome kakve efekte akcija može imati na ostale i
- c) razumijevanje i brigu u vezi sa posljedicama.

Glavne karakteristike programa su:

- stvara analitičke okvire koji pomažu učenicima da nauče kritički razmišljati i razvijati racionalne i odgovorne stavove o različitim pitanjima,
- korištenje interaktivnih metoda učenja, koje usavršavaju kritičko razmišljanje pri donošenju odluka i povećavaju vještine učestvovanja u aktivnostima,
- kombinira korištenje sadržaja i nastavne metodologije kako bi se razvila sposobnost u građanskoj participaciji,
- program je interdisciplinaran jer se služi primjerima koji zadiru u područja historije, prava, filozofije, političkih nauka i sociologije.

Drugi dio sadržaja programa čini projekt pod nazivom *Projekt građanin/ Ja građanin* koji je praktični dio *Civitas* programa. Učenici (preko 2,400 timova i 60 000 učenika godišnje) su ohrabreni da prepoznaju i odaberu problem iz svoje zajednice, da istraže postojeće mjere javne politike, da razviju svoja rješenja koja predstavljaju nadležnim institucijama, i da kreiraju akcione planove za implementaciju svojih rješenja.

Projekt građanin/Ja građanin učenicima pomaže da postanu odgovorni i informisani mladi ljudi koji kroje svoju budućnost i shvataju pojam i značaj brige i uključenja svih građana u rješavanje zajedničkih problema. Učestvovanjem u *Projektu građanin* učenici su u proteklih 15 godina uspjeli inicirati usvajanje i izmjene zakona na svim nivoima vlasti, uveli su inkluzivno obrazovanje u škole, izgradili školska igrališta, sportske sale i omladinske centre, proveli niz humanitarnih i ekoloških akcija u svojim lokalnim zajednicama.

Kompletan program Građanskog obrazovanja metodološki je usmjeren ka podučavanju i učenju, u čijem je središtu učenik, a ne nastavnik, što znači da preovlađavaju metode kooperativnog učenja, vođenog učenja, otvorenog učenja, individualnog učenja i učenja putem projekta. Program je izuzetno dobro prihvaćen od učenika i nastavnika kao predmet koji je donio nešto novo ne samo u pogledu sadržaja i metoda nego i kao predmet koji ima znatnog uticaja na stavove i ponašanje učenika, a takođe i na stavove i poglede nastavnika u vezi sa vlastitom ulogom u obrazovnom procesu i općim ciljevima obrazovanja. Kod učenika su evidentni rezultati ne samo na polju znanja iz prava građana i njihove funkcije u demokratskom društvu, već i iz praktičnih vještina koje im pomažu bolje da komuniciraju, da rade u timu na rješavanju problema iz zajednice i da se aktivno uključe u društveni i politički život.

2.1. Kvaliteta uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja – sažeti prikaz rezultata regionalnog istraživanja

Kao što je ranije navedeno, u BiH se građanski odgoj i obrazovanje provodi kroz obvezni predmet u srednjim školama fokusiran na demokraciju i ljudska prava, dok se jedino u škola s programom na hrvatskom jeziku provodi predmet naziva *Politika i gospodarstvo*.

*Regionalna pilot studija*¹ provedena je s ciljem prikupljanja inicijalnih podataka o znanju učenika srednjih škola o građanstvu i ljudskim pravima, stavovima o građanskom obrazovanju u školama te građanskoj i političkoj kulturi učenika (Spajić-Vrkaš i Žagar, 2012). Istraživanje se dijelom usmjerilo upravo na utvrđivanje građanskih i političkih znanja i stavova učenika srednjih škola jer oni ukazuju na uspjehe i neuspjehe građanskog odgoja i obrazovanja u formalnim obrazovnim institucijama. Studija je provedena u zemljama jugoistočne Europe: Albaniji, Bosni i Hercegovini, Bugarskoj, Crnoj Gori, Hrvatskoj, Kosovu, Makedoniji, Rumunjskoj, Sloveniji i Srbiji (Spajić-Vrkaš i Žagar, 2012). Uzorak se sastojao od srednjoškolaca iz gimnazija i strukovnih škola (ukupno 2314 učenika koji pohađaju završne razrede), od kojih su 4 zemlje provele istraživanje na reprezentativnom uzorku učenika (Spajić-Vrkaš i Žagar, 2012). Upitnik se sastojao od 48 pitanja podijeljenih u 4 sekcije. Prva sekcija je mjerila znanja i razumijevanje u području ljudskih prava, demokracije i aktivnog građanstva. Druga sekcija je mjerila stavove i mišljenja o školskom programu (predmetu) kroz koji se razvija građanska kompetencija. Treća sekcija je mjerila neke značajke građanske i političke kulture učenika, kao što su: informiranost, političko i društveno povjerenje, vrijednosti, participacija te neka uvjerenja o EU, društvenim i vjerskim grupama kao i pretpostavke o budućoj vlastitoj političkoj i društvenoj participaciji. Četvrta sekcija je sadržavala pitanja o socio-demografskim obilježjima učenika (spol, vrsta škole, planovi za daljnje školovanje, prosječna ocjena i obrazovanje roditelja).

U prvom dijelu upitnika koji je istraživao znanja, učenici iz Bosne i Hercegovine pokazali su najveću razinu znanja, dok su učenici iz Kosova i Albanije pokazali najslabije znanje. Iako, zanimljivo je da su učenici iz Kosova i Albanije pokazali najbolje poznavanje kratica i rada međunarodnih organizacija kao što su OESS, UNESCO, MME, i WTO (Spajić-Vrkaš i Žagar, 2012). Drugi dio upitnika ispitivao je stavove i mišljenja učenika o građanskom obrazovanju u školama koji je za mnoge učenike glavni izvor znanja i informacija o demokraciji, građanstvu i ljudskim pravima. Uče-

¹ Provedbu studije koordinirao je CIVITAS iz BiH uz financijsku potporu Američke ambasade u BiH kroz program *US Democracy program*

nici su općenito izrazili zadovoljstvo obrazovnim procesom, a osobito građanskim obrazovanjem. Podijeljena su mišljenja učenika o zadovoljstvu pojedinim elementima nastavnog procesa kao što su: udžbenik, atmosfera, pristup nastavnika, sadržaj i metode. Na primjer, u Bosni i Hercegovini i na Kosovu studenti su najviše zadovoljni udžbenikom, dok su u Srbiji i Crnoj Gori najviše nezadovoljni upravo udžbenikom (Spajić-Vrkaš i Žagar, 2012). Atmosfera u razredu općenito je ocjenjena pozitivnom, prijateljskom i opuštenom. Jedino rumunjski učenici u većem postotku navode da atmosfera uglavnom nije motivirajuća. Učenički prijedlozi poboljšanja nastavnog procesa uključivali su manje predavanja, a više volontiranja i sudjelovanja u društvenom životu te aktivne metode učenja. Učenici iz Albanije, Kosova i Slovenije predlažu povećanje broja tjednih sati određenu temu. Učenici iz Crne Gore nisu pokazali posebnu spremnost za predlaganje načina za poboljšanje nastavnog procesa (Spajić-Vrkaš i Žagar, 2012).

Treći dio upitnika istraživao je političku kulturu učenika. U svim zemljama učenici su osrednje informirani o političkim događajima. Učenici u Crnoj Gori i Makedoniji su iznadprosječno informirani. U svim zemljama najvažniji izvor informacija je televizija. Osim toga, važni izvori informacija su: predmet građanskog obrazovanja, internet, komunikacija s obitelji i prijateljima. Studenti iz Srbije, Slovenije i Rumunjske nisu prepoznali predmet kao važan izvor informacija o političkim zbivanjima u zemlji. Studenti svih zemalja uglavnom su apolitični i ne žele se politički angažirati ni u budućnosti. Kao osobne vrijednosti studenti iz svih zemalja naglašavaju važnost obitelji, prijatelja, pravde i osobne slobode (Spajić-Vrkaš i Žagar, 2012).

U BiH istraživanje je obuhvatilo reprezentativan uzorak učenika koji su uključeni u predmet Demokracija i ljudska prava. Od ukupno uključenih 213 učenika, 101 je muškog, a 112 ženskog spola. Vezano uz vrstu škole, 128 pohađa gimnaziju, a 85 strukovne ili tehničke škole. Roditelji uključenih učenika su u najvećem postotku završili srednjoškolsko obrazovanje. Cjelokupno istraživanje proizlazilo je iz konceptualnog i teorijskog okvira priređenog za istraživanje učenika, koji je potom prilagođen ispitivanju nastavnika i direktora srednjih škola.

U nastavku su prikazani osnovni rezultati istraživanja (prema Spajić-Vrkaš, i Džidić, 2013).

Učenici iz BiH su u odnosu na učenike iz ostalih zemalja uključenih u istraživanje pokazali najbolje rezultate iz znanja s više od 50% točnih odgovora na 21 pitanje. Rezultati potvrđuju da DLJP doprinosi razumijevanju demokracije, ljudskih prava i građanstva, te se može zaključiti da je uvođenje posebnog predmeta u škole s ciljem pripreme učenika kao građana, opravdalo tu svrhu (Spajić-Vrkaš i Džidić, 2013).

Učeničko znanje na kraju školske godine variralo je prema administrativno-teritorijalnoj pripadnosti, jeziku na kojemu se provodi nastava, vrsti škole i uspjehu na kraju godine pa i po drugim varijablama kao što su stupanj obrazovanja roditelja i spol.

Iznenaduje u odnosu na ostale rezultate da učenici četverogodišnjih tehničkih ili strukovnih škola ostvaruju višu prosječnu ocjenu od onih koji pohađaju gimnaziju, kao i da oni čiji roditelji imaju niži stupanj obrazovanja imaju bolju ocjenu iz građanskog obrazovanja, ali te razlike nisu statički značajne.

Razlike u znanju učenika u odnosu na administrativno-teritorijalnu pripadnost i jezik na kojemu se provodi nastava pokazalo je da postoje kantoni koji su manje uspješni u ostvarenju ishoda predmeta.

Odgovori učenika na pitanja o provedbi predmeta potvrđuju da je taj predmet značajan faktor njihovog građanskog razvoja. Predmet se u nekim školama provodi kao otvoreni forum na kojemu se učenici potiču da društvenim temama pristupaju s različitih gledišta, od čega imaju višestruke koristi pa su učenici kroz takav predmet razvili niz znanja i vještina bitnih za građanstvo, poput shvaćanja važnosti individualnog angažmana za društvenu promjenu, samostalnog donošenja odluka i preuzimanja odgovornosti u odlučivanju, suradnje s drugima u rješavanju problema i svijesti o doprinosu lokalnoj zajednici. No i ovdje se pokazalo da takva praksa nije prisutna u cijeloj BiH. U školama koje provode nastavu na bosanskom jeziku predmet je više okrenut potrebama učenika kao građana nego u školama na hrvatskom i srpskom jeziku.

Ispitivanje građanske i političke kulture učenika potvrdilo je da su oni pasivni subjekti, da nemaju povjerenja u demokratske političke institucije i aktere. Učenička pasivnost i nepovjerenje, kao i okrenutost privatnoj sferi u skladu su s njihovim nezadovoljstvom stanjem demokracije u BiH. Više od polovice učenika ocjenjuje razvoj demokracije kao nizak ili vrlo nizak, a kao glavne uzroke navode podjelu BiH na Federaciju i Republiku Srpsku, sukobe među konstitutivnim narodima, korupciju u tijelima vlasti i visoku stopu nezaposlenosti. Iako su neskloni aktualnim političarima, za većinu učenika su ipak političari ti o kojima ovisi demokratski razvoj BiH, dok četvrtina učenika misli da to primarno ovisi o građanima. Pokazalo se da postoji značajna povezanost između boljih školskih ocjena i boljeg znanja, a niska je, ali statistički značajna povezanost između znanja, povjerenja u osobe i institucije te aktivnosti učenika na način da oni koji više znaju imaju više povjerenja i spremniji su aktivirati se. Informiranost je povezana i s povjerenjem i sa sudjelovanjem (Spajić-Vrkaš, i Džidić, 2013). Pozitivna, statistički značajna korelacija između informiranosti i sudjelovanja potvrđuje da se s porastom informiranosti povećava i sudjelovanje u društvenom životu, a pozitivna statistički značajna korelacija između

sudjelovanja i povjerenja potvrđuje da se sa sudjelovanje u društvenim aktivnostima, povećava i povjerenje. Rezultati sličnog ispitivanja stavova nastavnika i ravnatelja škola te njihove građanske i političke kulture usporedive s rezultatima ispitivanja učenika (Spajić-Vrkaš, i Džidić, 2013).

3. Doprinos razvoju građanske kompetencije kroz neformalno obrazovanje

Pored formalnog obrazovanja, postoje mogućnosti za obuku i cjeloživotno učenje, što također ima pozitivan utjecaj na osoban i profesionalan razvoj. Vrijeme u kojem živimo je dinamično, te iziskuje drugačija znanja i vještine u odnosu na prethodna desetljeća. Vještine poznavanja stranih jezika, informatičko-komunikacione vještine, tehnička kultura, te preduzetništvo i društvene vještine poput zagovaranja i lobiranja, timskog rada i liderstva i slično, danas se prepoznaju važnijima nego ikada. Potrebno je formalno obrazovanje što više prilagoditi novonastalim potrebama, ali to samo po sebi nije dovoljno. Ove vještine potrebno je razvijati kroz neformalno obrazovanje, koje je već odavno prepoznato u najvažnijim evropskim strategijama za obrazovanje, pa i šire. Stoga neformalno obrazovanje u koje se možemo uključiti kroz cijeli život s razlogom dobija na značaju.

Neformalno i cjeloživotno obrazovanje predstavljaju važan segment obrazovanja, posebno u razvijenim zemljama, gdje se ljudi i u trećoj dobi svog života obrazuju i mobilni su za nova iskustva. Informalno učenje također je pronašlo svoje mjesto u strategijama za obrazovanje na evropskom i svjetskom nivou. Dakle, iako je formalno obrazovanje i dalje najučestalija i najpoznatija metoda učenja, koristi od neformalnog, informalnog cjeloživotnog učenja su toliko značajne da ih ne možemo ignorirati.

Programi građanskog obrazovanja su veoma dobro zastupljeni u programima nevladinih organizacija te je kratki opis odabranih programa osiguran u tablici ispod teksta. Ovi programi usmjereni su na razvoj građanske kompetencije te sposobnosti kritičkog mišljenja i sudjelovanja. U današnjem svijetu vještina kritičkog razmišljanja jako je cijenjena, a ona se najprije stječe kroz neformalno obrazovanje, koje ohrabruje svoje korisnike da se kritički odnose spram izloženog.

Pored svjetskog trenda, obrazovanje treba zadovoljiti potrebe stanovništva unutar teritorije za koju je nadležna institucija koja donosi i (ili) implementira zakone. Kao rezultat reformi obrazovanja, na nivou BiH usvojeno je nekoliko strategija koje su

navedene u uvodnom dijelu teme Formalno obrazovanje, neformalno i cjeloživotno učenje. *Strategije entiteta i kantona* moraju biti u skladu sa strategijama na državnom nivou. Ove strategije prepoznaju različite vrste obrazovanja kao značajne i međusobno nadopunjujuće. Upravo kroz učešće u neformalnim obrazovnim programima mladi kompenziraju nedostatke formalnog obrazovanja i povećavaju šanse za zaposlenje.

Tablica 1 - Opis odabranih programa neformalnog građanskog obrazovanja organizacija civilnog društva

CIVITAS	<i>Projekt građanin/la građanin</i>	Učenike se ohrabruje da prepoznaju problem iz svoje zajednice, istraže postojeća i razviju svoja rješenja koja predstavljaju nadležnim institucijama te da kreiraju akcijske planove za implementaciju svojih rješenja.
Inicijativa mladih za ljudska prava YIHR	Ljetna škola civilnih sloboda i aktivizma	Inicijativa mladih za ljudska prava BiH kontinuirano radi na građanskom obrazovanju mladih, razvijajući njihovu sposobnost za kritičko mišljenje o svom okruženju, potičući ih da se aktivno angažiraju u promjenama u društvu. Ljetna škola ima za cilj zbližiti učesnike, kao i upoznati ih i povezati sa profesionalnom zajednicom predavača i partnerskih nevladinih organizacija, koje također rade na ohrabrivanju pozitivnih promjena u Bosni i Hercegovini.
Institut za razvoj mladih KULT	<i>UMiD Uči, misli i djeluj!</i>	UMiD (Uči, misli i djeluj!) predstavlja certificirani program obuke omladinskih lidera, tokom kojeg polaznici postaju građanima koji svojom voljom preduzimaju inicijative, te iskazuju svoje mišljenje i aktivno sudjeluju u procesu donošenja odluka u svojoj zajednici. Tokom obuke mladi imaju priliku razviti osjećaj za timski rad, solidarnost, kreativnost, komuniciranje i još mnogo drugih kompetencija. Postoji i online verzija obuke.
Forum Civilna Mirovna Služba	<i>Sjećanje u pokretu</i>	Pedagoški i didaktički materijal "Sjećanja u pokretu" rezultat je zajedničkog rada tima nastavnika iz Bosne i Hercegovine te historičara umjetnosti iz Bosne i Hercegovine i inostranstva, koji su uzeli u obzir i doprinose predstavnika nevladinih organizacija koje rade na nenasilnom rješavanju sukoba, izgradnji mira i pitanjima ljudskih prava.

U 2013. godini broj mladih koji su učestvovali u nekom obliku neformalnog obrazovanja (kurs ili neki drugi oblik obuke koja nije u programu redovnog obrazovanja) porastao je za skoro 10% u odnosu na rezultate iz 2008. godine. Broj mladih iz vangradskih sredina FBiH u 2013. godini koji pohađaju neki oblik neformalnog obrazovanja približan je broju mladih iz većih gradova BiH koji su 2008. godine pohađali neformalno obrazovanje. No, i dalje je značajna razlika između gradskih i vangradskih sredina kada je riječ o neformalnom obrazovanju. U vangradskim sredinama manje je učešće mladih u neformalnom obrazovanju nego u gradskim sredinama i to za cijelih 10% te je, kao i 2008. godine, broj onih koji žele pohađati programe neformalnog obrazovanja veći od broja onih koji te programe pohađaju. I pored značajnog porasta učešća mladih u neformalnom obrazovanju, procent mladih koji pohađaju programe neformalnog obrazovanja u vangradskim sredinama ne prelazi ni 50%, dok je u gradskim sredinama 57%. Jasno je da postoji potreba za većom ponudom programa neformalnog obrazovanja kao i jačim informiranjem

mladih o tome pogotovo u vangradskim sredinama. Stoga je potrebno osigurati uvjete za razvoj neformalnog obrazovanja kako bi ono postalo dostupno svima koji žele učestvovati u programima neformalnog obrazovanja.

4. Zaključak

Građanski odgoj i obrazovanje implementiran je u odgojno-obrazovni sustav BiH, kako zbog prepoznavanja potrebe i značaja ovog područja obrazovanja za „nove demokracije“ tako i zbog EU i međunarodnog utjecaja. Ovi programi, osobito obvezni predmet Demokracija i ljudska prava koji se provodi u svim srednjim školama BiH osim onim s nastavom na hrvatskom jeziku, pokazuju značajne pozitivne utjecaje na razvoj građanske kompetencije koji su i empirijski potvrđeni (prema Spajić-Vrkaš i Džidić, 2013). Komparativno regionalno istraživanje pokazalo je da učenici iz BiH pokazuju najviše razine znanja u odnosu na druge učenike iz zemalja jugoistočne Europe (Spajić-Vrkaš i Žagar, 2012). Međutim, učenici su sami prepoznali mogućnosti unapređenja provedbe programa u školama. Dodatno, kratki pregled normativne i financijske situacije vezane uz obrazovanje u BiH također povezuje na unapređenje sustava i osiguranja jednake dostupnosti obrazovanaj svim učenicima bez obzira na mjesto u kojem žive. Uz formalni sustav, organizacije civilnog društva daju važan doprinos razvoju građanske kompetencije mladih stoga su i programi neformalnog učenja prikazani u ovom radu.

Literatura:

Civitas programi

Projekt građanin: Priručnik za nastavnike - <http://civitas.ba/projektgradjanin/wp-content/uploads/2014/04/Prirucnik-za-nastavnike-Projekt-gradjanin.pdf>

Projekt građanin: bodovna lista za ocjenu portfolija i dokumentacije -<http://civitas.ba/projektgradjanin/wp-content/uploads/2014/04/Bodovna-lista-za-ocjenu-portfolija-i-dokumentacije1.pdf>

Pedagoški standardi

<http://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/Izmjene%20i%20dopune%20pedagogskih%20standarda%20i%20opcih%20normativa%20za%20osnovni%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf>

https://www.google.ba/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwitku7RrbPKAhUL83IKHbg1DrQQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.mladi.org%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26id%3D48%253Aumid-generacija-9%26download%3D338%253Aumid-brouura%26lang%3Den&usg=AFQjCNHGGcJVCvkb53-3DF931fc3UH5E7A&sig2=rWsx83uEH-0UQ-k5jP3nRQ&bvm=bv.112064104,d.bGg

Spajić-Vrkaš, V. i Džidić, R. (2013): Obrazovanje za demokraciju i ljudska prava u Bosni i Hercegovini (*Education for Democracy and Human Rights in Bosnia and Herzegovina*), CIVITAS BiH, Sarajevo.

Spajić-Vrkaš, V. i Žagar, M. (2012): Civic Education in South-Eastern Europe: Education and Training for Human Rights and Active Democratic Citizenship; (ur.) Benedek, W.; Benoît-Rohmer, F. Karl, W. and Nowak, M. (eds.) *European Yearbook of Human Rights*, Antwerp: Intersentia N.V. and Wien: Neuer Wissenschaftlicher Verlag GmbH Nfg KG, 2012, pp. 401-416.



ZAKLJUČNO RAZMATRANJE

Pitanje demokratske političke kulture u drugoj je polovici 20. stoljeća, paralelno sa slabljenjem i padom komunizma, počelo biti sve eksponiranije u političkoj znanosti. Razumijevanje da je za konsolidiranu demokraciju, osim snažnih institucija, potrebno razvijati demokratske prakse, vrijednosti i stavove danas je neupitno. Iz tog razloga, proučavanje demokratske političke kulture mladih jedan je od imperativa suvremenih društvenih znanosti. Upravo je demokratska politička kultura jamac kvalitete demokracije i njezine opstojnosti. Ne samo da je potrebno identificirati stupanj razvoja demokratske političke kulture, već je esencijalno i pronaći najadekvatnije načine za njezin razvoj među pripadnicima najinovativnije i najkreativnije skupine društva – mladih. Kako bi se pospješile demokratske prakse i osnažila opstojnost demokratskih institucija, edukacija, prvenstveno mladih, o demokratskim procesima i načinima utjecanja na iste prepoznata je kao jedna od ključnih kompetencija koju suvremene demokratske države trebaju razviti. Tako i Vijeće Europe i Europska unija razvoj socijalnih i građanskih kompetencija stavljaju u vrh prioriteta, kako na razini obrazovnih politika, tako i na razini škola.

Kao što je navedeno u prvom tekstu autora Martine Horvat i Marka Kovačića, važnost sustavnog pristupa učenju o ljudskim pravima i građanstvu prepoznat je u brojnim normativnim i strateškim dokumentima međunarodnih organizacija, osobito UNESCO-a, Vijeća Europe i OSCE-a. Temeljni međunarodni dokumenti, kao što su *Opća deklaracija o ljudskim pravima* (1948), *Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1950), *Konvencija o pravima djeteta* (1989) te *Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima* (1966) također u sebi sadrže odredbe o važnosti obrazovanja za ljudska prava, ravnopravnost, mir, razumijevanje i snošljivost. UNESCO donosi *Preporuku o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir, te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1974) te *Svjetski plan djelovanja u odgoju i obrazovanju za ljudska prava i demokraciju* (1993). Važnost uvođenja obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u obavezni školski sustav naglašava i izvještaj UNESCO-va Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće koji spominju četiri potporna za budućnost: učiti znati, učiti činiti, učiti biti, te učiti živjeti zajedno.

Kvalitetni i strukturirani građanski odgoj i obrazovanje u formalnome obrazovanju, nedosanjani je san dijela hrvatskog civilnog društva i akademske javnosti. Premda su razvijene demokracije njegovu važnost uvidjele prije gotovo pola stoljeća, Hrvatska u tom pogledu kaska za razvijenijim obrazovnim sustavima. Da je potreba za

uvođenjem kvalitetnog odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo apsolutna nužnost u hrvatskom formalnom obrazovnom sustavu, pokazuju rezultati brojnih istraživanja, međuostalim i tekstovi u ovoj studiji. Taj nalaz pronalazimo u tekstovima autora Ćulum, Gvozdanović i Baketa koji pokazuju kako je faktor obrazovanja relevantan prediktor političkih znanja, dok autori Bovan i Širinić isto zaključuju za demokratske političke stavove. Drugim riječima, tekstovi u ovoj publikaciji pokazuju pokazuju kako je upravo formalno obrazovanje u Hrvatskoj najbolji način povećanja političke pismenosti i izgradnje demokratske političke kulture. Publikacija tako objedinjuje radove koji se bave razvojem građanske kompetencije u Hrvatskoj, ali uz međunarodnu i europsku perspektivu. Za potrebe učenja iz primjera zemalja u okolici, posebno je prikazana provedba građanskog odgoja i obrazovanja u Sloveniji, Srbiji te Bosni i Hercegovini.

Radovi objavljeni u ovoj studiji nedvojbeno pokazuju da politička pismenost učenika završnih razreda srednjih škola Hrvatske, mjerena pomoću razine političkog znanja te vrijednosti i stavova, ne korespondira s onom očekivanom u demokratskoj političkoj kulturi. Maturanti imaju ograničeno političko znanje u pogledu temeljnih političkih pojmova, poznavanja ustavno-političkog ustrojstva, a posebno je manjkava njihova politička informiranost. Jedan od zanimljivijih nalaza ovog istraživanja je diskrepancija između proklamiranog slaganja s demokratskim praksama i njihove primjene na praktičnoj i konkretnoj razini. Tako su primjerice, na individualnoj razini spremni uspostaviti bliske odnose s pripadnicima nacionalnih manjina i većinom smatraju da se njihova prava trebaju štititi te nisu zagovornici kulturne asimilacije, polovica bi ipak ograničila kulturna prava, poput upotrebe jezika i pisma nacionalnih manjina u državnim institucijama. Nadalje, kako primjećuju Anja Gvozdanović i Dragan Bagić u istraživačkom izvještaju nastalom na temelju provedenog istraživanja: maturanti, „iako su općenito kritični prema simbolici totalitarnih sustava, nemaju jasnu sliku o ulozi NDH i njezinu karakteru, što predstavlja plodno tlo za mnoge ideološke manipulacije koje čine sastavni dio hrvatskog političkog diskursa“. Osim toga, premda inklinacija političkoj autoritarnosti nije dominantna, ona je poprilično značajna i ne treba je zanemariti. S druge strane, ohrabrujuće za demokratsku praksu je razumijevanje potrebe za civilnom participacijom, a onda i organizacijama civilnog društva u cjelini.

Svi ovi nalazi, ali i brojni drugi opisani u ovoj publikaciji, potkrepljuju razmišljanje maturanata da je prisutna relativna deficitarnost školskog programa u obradi gotovo svih suvremenih društveno i politički relevantnih tema, a poglavito se to odnosi na područje seksualnosti, nacionalnih manjina i kulturne različitosti, medija, demokracije i ljudskih prava. Ovakva situacija ne treba čuditi budući da treba imati na umu da se više od polovice sudionika ispitivanja izjašnjava da ne sudjeluje u

programima građanskog odgoja i obrazovanja, zdravstvenog odgoja, volonterstva i slično. Integralno gledano, ovi podaci upućuju na potrebu sustavnog i kvalitetnog uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja mladih usmjerenog na osiguranje uspješnijeg usvajanje relevantnih političkih i ljudsko-pravnih znanja, vještina i vrijednosti, pri čemu je nužno da se ti procesi učenja odvijaju u demokratskom ozračju škole. Ono što je posebno zanimljivo, ali i zabrinjavajuće je potreba snažnije intervencije u trogodišnje obrazovne programe s obzirom na to da rezultati pokazuju izrazit deficit znanja i stavova primjerenih demokratskoj političkoj kulturi upravo kod učenika koji pohađaju takve programe.

Situacija vezana za građanske kompetencije mladih i razvoj istih u okviru formalnog obrazovanja u Hrvatskoj, iako nije zadovoljavajuća, nažalost nije jedinstvena. Rado-vi kolega iz susjedstva pokazuju da se obrazovanje za i o demokratskom građanstvu ne tretira kao političko-obrazovni prioritet te kako je nužna promjena perspektive. Premda određene zemlje pokazuju pozitivne trendove (u prvom redu Slovenija), čak ni tamo mladi ne dobivaju sadržaj dovoljno kvalitetan i strukturiran koji bi im omogućio da se potpuno ostvare ne samo u današnjem gospodarstvu i suvremenom društvu nego i u osobnim životima. Različiti modeli građanskog obrazovanja diljem regije pokazuju kako je ovaj fenomen uistinu složen te kako je nužno da bude usidren u društveno-politički kontekst ako želi biti uspješan. Opasnost pritom leži u tome da građanski odgoj i obrazovanje ne postane sredstvo ideološke indoktrinacije, odnosno da zadrži kritičnost koju ima u svojoj suštini.

Rasprave o najefektivnijem i najadekvatnijem modelu građanskog odgoja i obrazovanja ovim zbornikom nikako nije iscrpljena, no uzimajući u obzir stanje građanskih kompetencija mladih te iskustva susjednih zemalja, jasno se pokazuje da međupredmetni pristup koji je trenutačno aktualan u Hrvatskoj ne ispunjava svoju funkciju. Opseg obrazovanja za demokratsko građanstvo uvelike nadilazi mogućnosti međupredmetnog pristupa te je, u situaciji gdje je demokratski deficiti i mladih i cjelokupnog građanstva surova realnost, isti nedostatan. Iz svega prezentiranoga čini se kako bi kombinacija posebnog predmeta i međupredmetnog sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja pridonijela razvijanju demokratske političke kulture, a samim time i povećala kvalitetu demokracije. Pritom valja imati na umu, kako pokazuje tekst Vedrane Spajić Vrkaš i Martine Horvat, da je nužno demokratizirati i školu. Sasvim banalno, bez primjera dobre prakse gdje bi se u stvarnosti provodio sadržaj o kojem bi se učilo na nastavi, uspjeh građanskog odgoja i obrazovanja je ograničen. Samo kombinacijom demokratske škole i kvalitetnog sadržaja usmjerenog na građanske kompetencije, moguće je iskoristiti maksimalno kompetencije koje će učenice i učenici dobivati građanskim odgojem i obrazovanjem. Uvedemo li građanski odgoj i obrazovanje kao predmet u sustav koji je dijametralno suprotan

vrijednostima od onoga za što se građanski odgoj i obrazovanje zalaže, doći će do konfuzije i razvoj kompetencija će biti niži. Ta kognitivna disonanca proizvest će kontraefekt među učenicima jer će vidjeti kako znanja, vještine i stavove nemaju gdje primijeniti, odnosno da nije potrebno razvijati kompetencije jer cijeli sustav funkcionira nedemokratski.

Publikacija „Od podanika do građana? Razvoj građanske kompetencije mladih“ pokazuje kako je obrazovna politika, a samim time i pitanje građanskog odgoja i obrazovanje, vruć krumpir današnjice. Iako svi dionici uviđaju manjkavost aktualnog stanja stvari, politička volja za rješavanje problema još nije dozrela. Naznake iste vidjele su se u pokušaju cjelovite kurikularne reforme u kojoj je građanski odgoj i obrazovanje bio zamišljen kao međupredmetni sadržaj koji bi donekle pokrивao većinu problema s kojima se mladi susreću u kontekstu demokratskog građanstva, no budući da je kurikularna reforma u trenutcima pisanja ovog teksta zaustavljena, ostaje vidjeti što nosi budućnost. Međutim, jedno je sigurno, želimo li kvalitetnu demokraciju u kojoj građani aktivno propituju ustaljene prakse mijenjajući ih pritom aktivno kreirajući javne politike, građanski odgoj i obrazovanje treba osuvremeniti i kreirati na znanstveno verificiranim podacima. Želimo li, s druge strane podanike – ne treba mijenjati ništa.

PRILOG

Upitnik

ISTRAŽIVANJE STAVOVA I ZNANJA MLADIH O DEMOKRACIJI I DRUŠTVENIM TEMAMA

P1. Kojim pojmom označavamo pravo vlasti da donosi odluke jer je izabrana prema opće prihvaćenim pravilima?

		%
P1.1	Autoritet	13,1
P1.2	Legalnost	14,3
P1.3	Legitimitet	45,8
P1.4	Mandat	26,8

P2. Što podrazumijeva trodioba vlasti u suvremenim demokracijama?

		%
P2.1	Vlast podijeljenu na izvršnu, zakonodavnu i sudsku vlast	81,8
P2.2	Vlast podijeljenu na državnu, regionalnu (županijsku) i lokalnu vlast	8,6
P2.3	Vlast podijeljenu na civilnu, vojnu i crkvenu vlast	2,2
P2.4	Vlast podijeljenu između predsjednika vlade, predsjednika države i predsjednika parlamenta	7,3

P3. Kako nazivamo oblik vlasti u kojem jedna osoba ili skupina samovoljno vlada ne vodeći računa o građanskim pravima drugih?

		%
P3.1	Aristokracija	7,3
P3.2	Diktatura	64,7
P3.3	Demokracija	13,2
P3.4	Totalitarizam	14,9

P4. Koja od sljedećih organizacija ne pripada sferi civilnog društva?

		%
P4.1	Humanitarne organizacije	4,0
P4.2	Organizacije za zaštitu ljudskih prava	7,0
P4.3	Folklorna društva	69,1
P4.3	Centri za socijalnu skrb	20,0

P5. Što su organizacije civilnog društva?

		%
P5.1	Organizacije koje dobrovoljno osnivaju zainteresirani građani	62,8
P5.2	Organizacije koje osnivaju jedinice lokalne samouprave	17,5
P5.3	Organizacije koje ne financira država	16,9
P5.4	Organizacije koje rade protiv Vlade	2,8

P6. Tko čini političku opoziciju?

		%
P6.1	Stranke i skupine koje se bore protiv državnih interesa	13,9
P6.2	Stranke koje nisu dio vladajuće većine u parlamentu	52,9
P6.3	Stranke koje imaju svoje predstavnike u vladi	29,0
P6.4	Organizacije civilnog društva	4,1

P7. Što od sljedećeg nije glavna osobina demokratskog poretka?

		%
P7.1	Građani i mediji mogu slobodno kritizirati vlast	25,5
P7.2	Vlast je izabrana na slobodnim višestranačkim izborima	11,6
P7.3	Podjela vlasti na izvršnu, zakonodavnu i sudsku	13,9
P7.4	Vlast provodi uspješnu ekonomsku politiku	49,0

P8. Koja od sljedećih vrsta stranaka se zalaže za minimalnu intervenciju države u ekonomske aktivnosti?

		%
P8.1	Socijaldemokratske	25,1
P8.2	Demokršćanske	13,6
P8.3	Zelene	22,3
P8.4	Liberalne	39,0

P9. Koja od sljedećih vrsta stranaka prihvća određena ograničenja osobnih sloboda građana zbog zaštite morala i tradicionalnih vrijednosti?

		%
P9.1	Socijaldemokratske	27,4
P9.2	Demokršćanske	48,1
P9.3	Zelene	6,4
P9.4	Liberalne	18,1

P10. Što je Ustav?

		%
P10.1	Akt koji sažima najvažnije zakone	19,8
P10.2	Temeljni pravno-politički akt države	63,7
P10.3	Pravilnik o radu Ustavnog suda	11,7
P10.4	Akt kojim Predsjednik Republike donosi svoj program rada	4,8

P11. Politički sustav u Republici Hrvatskoj je ...?

		%
P11.1	Predsjednički	30,4
P11.2	Polupredsjednički	9,1
P11.3	Parlamentarni	58,8
P11.4	Županijski	1,8

P12. Tko je vrhovni zapovjednik/ica oružanih snaga Republike Hrvatske?

		%
P12.1	General-ica	13,0
P12.2	Predsjednik-ca Vlade	9,0
P12.3	Predsjednik-ca države	64,7
P12.4	Ministar-ica obrane	13,4

P13. Kako se biraju ministri/ice u Vladi?

		%
P13.1	Predsjednik/ica Vlade ih predlaže Saboru koji im izglasava povjerenje	47,5
P13.2	Predsjednik/ica države i predsjednik/ica vlade ih zajednički imenuju	11,4
P13.3	Hrvatski sabor ih imenuje prema prijedlogu klubova zastupnika	19,3
P13.4	Građani ih biraju putem općih izbora	21,8

P14. Koje godine su održani prvi višestranački izbori u Republici Hrvatskoj?

		%
P14.1	1989	8,7
P14.2	1990	43,9
P14.3	1992	34,0
P14.4	2000	13,4

P15. Kako se zove sadašnji predsjednik/ica Vlade Republike Hrvatske?

		%
P15.1	K.G. Kitarović	70,2
P15.2	I. Josipović	1,2
P15.3	Z. Milanović	27,2
P15.4	T. Karamarko	1,5

P16. Koja dva aktera jedina mogu promijeniti Ustav RH?

		%
P16.1	Vlada i ustavni sud	39,0
P16.2	Vlada i građani na referendumu	14,2
P16.3	Predsjednik i sabor	27,5
P16.4	Sabor i građani na referendumu	19,3

P17. Koja stranka ili koalicija stranaka trenutno obnaša izvršnu vlast u RH?

		%
P17.1	SAMO SDP	32,8
P17.2	SDP i HDZ	33,3
P17.3	SDP, HNS, IDS i HSU	19,7
P17.4	SDP, HNS, HSS i HDSSB	14,2

P18. U kakvom je odnosu Hrvatska prema NATO savezu?

		%
P18.1	Hrvatska je članica NATO saveza od 2013. kad je ušla u Europsku uniju	12,1
P18.2	Hrvatska je članica NATO saveza od 2009. godine	53,3
P18.3	Hrvatska je članica NATO saveza od 1999. godine	33,0
P18.4	Hrvatska nije članica NATO saveza jer su to građani odbili na referendumu	1,7

P19. U kojoj od navedenih skupina država su sve tri države članice EU?

		%
P19.1	Irska, Nizozemska, Švedska	40,6
P19.2	Island, Nizozemska i Švedska	27,0
P19.3	Irska, Norveška i Švedska	16,9
P19.4	Irska, Nizozemska i Švicarska	15,5

Ljudi imaju različite poglede na društvene odnose i odnose prema drugim ljudima te se uključuju u različite aktivnosti. U nastavku će se tražiti vaše mišljenje o nekim izjavama o društvenim odnosima kao i informacije o vašem sudjelovanju u pojedinim aktivnostima.

Ovdje nema točnih ili netočnih odgovora, nego slobodno izrazite svoje mišljenje.

P20. U sljedećoj tablici se nalazi niz izjava koje smo prikupili o društvenim odnosima pa vas molimo da zaokružite razinu slaganja s onim što se u izjavi tvrdi.

		%				
		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Hrvatska ima više štete nego koristi od statusa punopravne članice Europske unije (EU).	9.7	20.1	39.8	17.6	12.8
2.	Ulaskom u EU ništa se nije promijenilo za prosječnog hrvatskog građanina/ke.	6.6	17.8	18.8	28.7	28.1
3.	Donošenje odluka na razini EU u Bruxellesu ugrožava suverenost Hrvatske.	7.3	22.7	46.6	16.3	7.1
4.	Ljudi koji su došli živjeti u Hrvatsku trebaju odustati od svojih običaja i potpuno se prilagoditi hrvatskim običajima i tradiciji.	37.4	30.4	17.5	8.0	6.8
5.	Za državu je dobro da u njoj žive osobe različitih rasa, religija ili kultura.	8.0	10.4	25.8	29.0	26.7
6.	Mogu se zamisliti u prijateljskom odnosu s osobom druge rase, vjere ili nacionalnosti.	3.4	3.5	8.2	21.6	63.3
7.	U Hrvatskoj bi etnički Hrvati trebali imati veća prava od ostalih stanovnika Hrvatske.	32.8	27.3	25.1	7.2	7.6
8.	Pravi Hrvati su jedino katolici.	40.2	26.2	13.2	9.5	11.0
9.	Ustavom Hrvatsku treba definirati kao nacionalnu državu isključivo hrvatskog naroda.	26.2	25.9	24.7	15.2	8.1
10.	Ustavom treba proglasiti katoličanstvo jedinom religijom Hrvata.	34.7	24.8	20.1	9.7	10.6
11.	Treba zaustaviti svaki pokušaj sudskog progona hrvatskih vojnika zbog eventualnih zločina počinjenih tijekom Domovinskog rata.	12.3	16.4	31.3	17.8	22.2
12.	U Hrvatskoj bi trebalo dopustiti korištenje jezika i pisma nacionalnih manjina u službenim prostorijama državnih institucija.	24.0	24.2	29.7	16.1	5.9
13.	Očuvanje nacionalnog identiteta mora biti jedan od glavnih ciljeva vlasti.	2.2	7.5	28.4	38.5	23.5

		%				
		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
14.	Hrvatska tradicija je bogatija od tradicija većine drugih naroda.	10.4	16.0	33.7	23.8	16.0
15.	Hrvatska treba zaštititi prava svih nacionalnih manjina.	5.8	7.3	22.3	37.8	26.8
16.	Nezavisna država Hrvatska (NDH) je bila fašistička tvorevina.	10.5	12.5	48.6	14.0	14.5
17.	Treba kažnjavati isticanje fašističkih simbola u javnosti.	8.9	9.5	27.2	29.7	24.7
18.	Treba kažnjavati isticanje komunističkih simbola u javnosti.	6.1	6.9	29.8	29.3	27.9
19.	Uloge muškaraca i žena u obitelji trebaju se razlikovati jer su žene te koje bi se trebale primarno posvetiti kućanstvu i brizi o djeci.	46.5	19.7	16.8	9.4	7.7
20.	Žene i muškarci trebaju potpuno ravnopravno dijeliti sve kućanske poslove kao što su kuhanje, glačanje i pospremanje.	6.2	7.6	17.1	24.4	44.7
21.	Muškarac je taj koji bi morao zarađivati i prehranjivati obitelj.	29.2	23.9	23.4	13.7	9.8
22.	Žene su biološki predodređene da budu bolje u poslovima s ljudima kao što su učiteljice i njegovateljice nego u tehni i informatici.	22.5	21.0	24.5	21.8	10.2
23.	Nije nam potrebno više žena na pozicijama moći u društvu jer je ženina primarna uloga briga o obitelji.	44.3	24.4	19.4	7.2	4.7
24.	Nije dobro kad se u obitelji promjene uobičajene uloge pa žena počne zarađivati više od muškarca.	38.3	25.4	23.4	7.7	5.2
25.	Homoseksualnost je neka vrsta poremećaja ili bolesti.	23.8	10.6	17.6	17.8	30.2
26.	Homoseksualnim osobama bi trebalo zabraniti javne istupe jer na taj način loše utječu na mlade.	20.1	13.2	17.2	17.5	32.0
27.	Homoseksualne osobe imaju pravo raditi privatno što god hoće, ali ne bi u javnosti trebale isticati svoju seksualnu orijentaciju.	11.6	8.1	15.4	25.6	39.3
28.	Homoseksualnim osobama treba dozvoliti posvajanje djece.	43.6	11.5	18.6	12.3	14.0
29.	Homoseksualnim osobama treba zabraniti rad na poslovima s djecom.	29.2	20.1	21.3	9.8	19.6

P21. U sljedećem nizu su navedene izjave različitih ljudi o političkim odnosima u državi. Kao i kod prethodnih pitanja ovog tipa, ovdje nema točnih i netočnih odgovora, nego slobodno izrazite svoje mišljenje.

		%				
		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Treba onemogućiti da se u medijima objavi nešto što je protivno državnim interesima.	29.4	23.3	27.3	10.8	9.2
2.	Nema društvenog napretka bez poštivanja autoriteta u obitelji, školi i državi.	3.8	6.2	24.3	39.0	26.8
3.	Treba onemogućiti da se u medijima govori suprotno mišljenju većine.	30.1	24.6	26.5	12.0	6.8
4.	U slučaju važnih tema, treba ograničiti mogućnost da svi ljudi u medijima otvoreno mogu iznijeti ono što misle.	24.3	19.5	20.8	19.6	15.7
5.	Neke medije u Hrvatskoj trebalo bi ukinuti.	10.1	13.0	25.1	25.7	26.2
6.	Zadaća opozicije nije kritizirati vladu, nego podržavati njen rad.	11.5	17.6	49.7	15.1	6.0
7.	Neke političke stranke u Hrvatskoj trebalo bi ukinuti.	4.1	6.9	18.8	29.7	40.5
8.	Mišljenje većine uvijek je najbolje.	25.0	23.9	23.7	13.0	14.3
9.	Sukobi različitih interesnih skupina u našem društvu štete općem interesu države.	7.1	11.0	35.3	33.6	12.9
10.	Vladajuća stranka treba imati apsolutnu slobodu vladanja između dvaju parlamentarnih izbora.	19.3	26.8	39.4	10.0	4.5
11.	Poželjno je da na političkoj sceni duže vrijeme dominira jedna jaka stranka.	17.2	19.1	33.0	22.6	8.2
12.	Ne treba iznositi vlastito mišljenje, jer čovjek nikad ne zna hoće li zbog toga nastradati.	40.1	26.8	19.7	8.4	5.1
13.	Svatko od nas se treba zauzeti za rješavanje društvenih problema u svojoj sredini, a ne čekati da ih riješi netko drugi.	2.0	4.1	13.8	37.6	42.5
14.	Vlasti i moćnicima ne treba se zamjerati.	32.3	26.6	27.0	9.8	4.4
15.	Organizacije civilnog društva su važne za razvoj demokracije i rješavanje niza društvenih problema.	2.9	4.9	38.9	37.5	15.8
16.	Neke organizacije civilnog društva rade protiv interesa Hrvatske.	4.2	10.2	48.7	23.2	13.7
17.	Između dvaju parlamentarnih izbora obični građani nikako ne mogu utjecati na stanje u državi.	10.4	21.0	36.1	19.4	13.2
18.	U organizacijama civilnog društva većinom se okupljaju ljudi koji nemaju pametnijeg posla pa se samo bune.	17.2	26.4	33.8	14.4	8.2
19.	Kad pozivaju na generalni štrajk sindikati ugrožavaju sigurnost svih nas i naše države.	14.9	26.4	40.4	13.1	5.3
20.	U političke stranke većinom se učlanjuju ljudi koji žele stvoriti veze kako bi došli do dobrog posla.	3.5	10.0	29.6	33.2	23.7

P22. Koliko smatrate ove teme zastupljenima u vašem dosadašnjem obrazovanju (koliko ste učili u školi o njima)?

		%				
		1 - Uopće nisu prisutne	2 - Vrlo malo su prisutne	3 - Donekle su prisutne	4 - Prisutne su u pravoj mjeri	5 - Previše su prisutne
1.	ljudska prava	7.4	14.5	36.4	34.8	7
2.	demokracija	6.6	14.4	38.3	32.6	8.2
3.	aktualna društvena događanja i problemi u Hrvatskoj (gospodarska kriza, političke aktualnosti)	6.8	16.1	30.4	26.5	20.2
4.	aktualna društvena događanja i problemi u svijetu (ratovi, terorizam, migracije)	8.0	21.2	30.1	27	13.7
5.	EU teme	9.7	24.9	31.2	21.3	13
6.	međuljudski odnosi (komunikacijske vještine, nenasilno rješavanje sukoba, izgradnja kvalitetnih odnosa kao što su prijateljstva i obiteljski odnosi, solidarnost)	7.2	18.0	33.7	29.6	11.5
7.	humanitarne aktivnosti (pomoć siromašnima, djeci, starijima i slično)	6.7	20.0	29.9	31.0	12.3
8.	politički sustav Hrvatske	7.7	18.0	35.1	26.4	12.7
9.	gospodarske teme (poduzetništvo, radnička prava, potrošnja, traženje posla)	7.4	17.4	31.7	31.0	12.5
10.	kulturno nasljeđe i hrvatska kultura	7.3	21.5	36.7	26.3	8.2
11.	nacionalne manjine i kulturne različitosti	8.1	25.3	39.1	20.7	6.8
12.	zaštita okoliša i održiv razvoj	8.9	24.0	34.8	23.0	9.4
13.	zdravlje ljudi	8.3	21.5	32.3	27.9	10.1
14.	seksualnost	15.7	22.9	26.6	22.0	12.8
15.	suvremeni mediji i njihovo kritičko konzumiranje	12.8	21.9	34.9	18.1	12.3

P23. U nastavku su nabrojani različiti dodatni programi ili aktivnosti koje se mogu provoditi u školi. Molimo Vas da za svaki tip aktivnosti zaokružite provode li se u vašoj školi. Kao i kod prethodnih pitanja, ovdje nema točnih i netočnih odgovora pa slobodno izrazite svoje mišljenje.

		%			
		Ne provodi se u školi	Provodi se u školi, ali ne sudjelujem	Sudjelujem, ali mi se ne sviđa	Sudjelujem i sviđa mi se
1.	Volontiranje te sudjelovanje u ekološkim i drugim akcijama (ulaganje svog vremena i truda)	35.3	39.7	6.5	18.5
2.	Programi za smanjenje nasilja (radionice i aktivnosti za nenasilno rješavanja sukoba, sprečavanje internetskog nasilja i sl.)	50.0	29.2	7.3	13.5
3.	Dodatni programi za zainteresirane (dodatna nastava, jezici, sport, zbor, sviranje)	21.9	41.9	9.2	27.0
4.	Programi i aktivnosti za pomoć u rješavanju teškoća vezanih uz školovanje (teškoće u učenju, slabije ocjene ili prekid školovanja)	42.4	42.4	6.9	8.4
5.	Profesionalno usmjeravanje te programi i aktivnosti koje učenike pripremaju za traženje posla ili planiranje nastavka obrazovanja	50.4	24.7	9.2	15.8
6.	Građanski odgoj i obrazovanje	33.7	27.9	20.0	18.4
7.	Zdravstveni odgoj	32.7	27.9	20.0	18.4

P24. Pred Vama su različiti tipovi građanskog sudjelovanja u koje se ljudi mogu uključiti. Molimo Vas da za svaki oblik zaokružite jeste li u njemu već sudjelovali. Kao i kod prethodnih pitanja, ovdje nema točnih i netočnih odgovora pa slobodno izrazite svoje mišljenje.

		%		
		Nisam nikad sudjelovao/la	Sudjelovao/la sam jednom	Sudjelovao/la sam više puta
1.	Vijeće učenika u školi, savjet mladih ili neko drugo tijelo koje predstavlja djecu i mlade	67.1	18.3	14.6
2.	Humanitarne akcije (prikupljanje novca ili pomoći za one u potrebi)	17.3	26.0	56.7
3.	Volontiranje i javne akcije u zajednici (ulaganje svog vremena za druge)	46.8	25.5	27.6
4.	Potpisivanje peticije	49.5	27.3	23.2
5.	Bojkotiranje određenih proizvoda zbog političkih ili moralnih razloga	83.6	9.7	6.7
6.	Mirni prosvjedi	83.3	10.4	5.8
7.	Prosvjedi u kojima je došlo do oštećenja imovine, sukoba s policijom ili među prosvjednicima	85.8	7.0	7.2
8.	Glasanje na izborima	41.6	31.1	27.3

P25. Poznajete li učenike koji su bili isključeni iz srednje škole ili su sami prekinuli srednjoškolsko obrazovanje?

	%
da, jednog	16,6
da, više njih	66,2
ne	17,2

P26. Poznajete li bivše učenike vaše škole koji su više od jedne školske godine nezaposleni, a da nisu nastavili obrazovanje (fakultet, tečaj ili bilo koji drugi oblik obrazovanja)?

	%
da, jednog	9,7
da, više njih	66,1
ne	24,2

P27. U nastavku su opisane različite tvrdnje o odnosima u školi. Molimo Vas da za svaku tvrdnju odgovorite odnosi li se na odnose u vašoj školi. Kao i kod prethodnih pitanja, ovdje nema točnih i netočnih odgovora pa slobodno izrazite svoje mišljenje.

		Uopće ne	Rijetko	Često	Gotovo uvijek
1.	U našoj školi učenike se potiče na izražavanje mišljenja.	13.2	35.3	38.0	13.5
2.	U našoj školi učenike se potiče na zajedničko djelovanje na rješavanju problema.	11.5	33.7	40.7	14.1
3.	Kao učenik uvijek mogu računati na dodatnu podršku nastavnika u školi.	15.6	31.0	37.8	15.6
4.	U našoj školi učenici i nastavnici surađuju i zajednički rješavaju probleme.	15.1	36.0	34.6	14.3
5.	U našoj školi su pravila ponašanja jasna i nastavnici ih se pridržavaju.	14.4	27.5	40.5	17.6
6.	U našoj školi su pravila ponašanja jasna i učenici ih se pridržavaju.	17.5	42.1	32.1	8.2
7.	U našoj školi se potiču dobri odnosi između nastavnika i učenika.	10.2	27.5	44.5	17.8
8.	U našoj školi se potiču dobri odnosi među učenicima.	8.4	22.7	42.7	26.2
9.	U našoj školi je puno nasilja.	43.1	38.9	12.1	5.9
10.	Nakon završavanja naše škole jako je teško naći posao u struci.	11.9	22.8	35.1	30.3

P28. Zaokružite koliko često dobivate informacije o društvenim događajima iz sljedećih izvora?

		%				
		Nikada	Nekoliko puta godišnje	Svaki mjesec	Svaki tjedan	Svaki dan
1.	Preko društvenih mreža	4.7	5.4	8.4	15.8	65.6
2.	Čitanjem vijesti na internetskim portalima	6.4	8.4	13.4	28.7	43.1
3.	Gledanjem informativnih emisija na televiziji	9.8	10.5	18.2	31.1	30.4
4.	Slušanjem informativnih emisija na radiju	27.3	25.5	19.9	16.0	11.3
5.	Čitanjem tiska	17.8	17.9	23.4	24.9	16.0
6.	U razgovoru s roditeljima	6.6	9.1	15.6	30.8	37.9
7.	U razgovoru s vršnjacima	5.1	6.7	14.2	26.7	47.3
8.	Nešto drugo. Što? _____	26.2	5.0	16.4	10.5	42.0

P29. Kojeg ste spola?

P29		%
	ženskog	50,7
	muškog	49,3

P30. Koje ste godine rođeni?

P31. Koliki je bio prosjek svih vaših zaključnih ocjena na kraju prošle školske godine?

P32. Jeste li ponavljali koji razred u dosadašnjem tijeku školovanja, uključujući i osnovnu i srednju školu?

P32		%
	da	9,4
	ne	90,6

P33. Koji su vaši planovi nakon završetka srednje škole?

		%
P33.1	naći posao	23,7
P33.2	upisati neki studij	62,3
P33.3	ne biti zaposlen/a nego brinuti o kuci i obitelji	0,7
P33.4	još ne znam	6,0
P33.5	nesto drugo	7,4

P34. Kakav je vaš odnos prema religiji?

		%
P34.1	uvjereni/a sam vjernik/ica i prihvaćam sve što moja vjera uči	42,9
P34.2	religiozan/a sam, ali ne prihvaćam sve što moja vjera uči	24,8
P34.3	dosta razmišljam o vjeri, ali nisam načisto jesam li ili nisam vjernik/ca	9,2
P34.4	prema religiji sam ravnodušan/a	7,5
P34.5	nisam religiozan/a iako nemam ništa protiv religije	12,7
P34.6	nisam religiozan/a i protivnik sam religija	3,0

P35. Jeste li vi osobno član/ica neke od sljedećih organizacija (MOLIMO ZAOKRUŽITE SVE VRSTE ORGANIZACIJA ČIJI STE ČLAN/ICA):

		% DA
P35.1	Sportski klub	37.8
P35.2	Humanitarna organizacija	11.0
P35.3	Kulturno – umjetničko društvo	10.6
P35.4	Udruga mladih	15.0
P35.5	Dobrovoljno vatrogasno društvo	10.0
P35.6	Udruga za ljudska prava i demokratske vrijednosti	2.2
P35.7	Udruga za zaštitu okoliša (ekološka udruga)	1.4
P35.8	Organizacija vezane uz vjersku zajednicu	6.8
P35.9	Organizacije vezane uz političku stranku ili političke stranke	5.9
P35.10	Nešto drugo	97.1

P36. U kojoj mjeri vas je sljedeće motiviralo na članstvo u prethodno navedenoj organizaciji, udruzi ili skupini u kojoj ste najaktivniji: (U svakom redu zaokružite samo JEDAN broj.)

Motivacija		nimalo	malo	mnogo	vrlo mnogo
1.	ostvarivanje svojih potreba i interesa	13.7	23.9	37.1	25.4
2.	želja za druženjem i upoznavanjem novih ljudi	6.9	15.8	33.1	44.2
3.	potreba da se moj glas čuje	16.3	37.9	28.0	17.8
4.	potreba da radim nešto što je korisno	6.0	12.8	40.2	41.0
5.	osjećaj da u suradnji s drugima mogu stvari mijenjati na bolje	8.1	18.9	34.8	38.1
6.	stjecanje novih znanja i vještina na neformalan način	7.3	19.3	34.3	39.1
7.	nagovor prijatelja/poznanika/obitelji	29.2	34.3	22.7	13.9
8.	višak slobodnog vremena	22.5	35.9	23.4	18.2
9.	nešto drugo (što?) _____	34.2	11.7	9.1	45.1

P37. Je li netko od vaših ukućana član neke političke stranke?

P37		%
	da	25,1
	ne	63,9
	ne znam	11,0

P38. Je li netko od Vaših ukućana član neke udruge građana?

P38		%
	da	12,1
	ne	68,1
	ne znam	19,9

P39. Imate li redovit pristup Internetu?

P39		%
	da	97,2
	ne	2,8

P40. Koji stupanj obrazovanja vaših roditelja? MOLIMO OZNAČITE U TABLICI JEDNIM ZNAKOM X ZA MAJKU I JEDNIM ZNAKOM X ZA OCA KOJI STUPANJ OBRAZOVANJA SU ZADNJI ZAVRŠILI

Zadnji završeni stupanj obrazovanja	MAJKA (%)	OTAC (%)
Osnovna škola	11.0	7.6
Trogodišnja srednja škola (obrtnička i industrijska zanimanja)	22.3	26.4
Četverogodišnja srednja škola (tehnička i upravna zanimanja)	38.5	35.3
Viša škola ili fakultet	25.7	27.5
Ne znam	2.6	3.2

P41. Jesu li vaši roditelji zaposleni? MOLIMO OZNAČITE U TABLICI JEDNIM ZNAKOM X ZA MAJKU I JEDNIM ZNAKOM X ZA OCA NJIHOV TRENUTNI RADNI STATUS

Radni status roditelja	MAJKA (%)	OTAC (%)
Zaposlen/na	66.2	72.7
Nezaposlen/na	27.1	7.6
Umirovljenik/ica	4.4	18.2
Nešto drugo, navedite što:	2.3	1.5



BILJEŠKE O AUTORICAMA I AUTORIMA

Nikola Baketa rođen je 1987. godine u Vukovaru, a trenutačno je zaposlen u Centru za omladinska i rodna istraživanja Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu. Doktorski je student Fakulteta političkih znanosti gdje završava doktorat na temu *Promjena politika visokog obrazovanja na hrvatskim javnim sveučilištima od 2001. do 2013. godine*. Njegovo prethodno obrazovanje uključuje magisterij iz političke znanosti s usmjerenjem na komparativnu politiku sa Srednjoeuropskog sveučilišta u Budimpešti te diplomski i preddiplomski studij politologije na Fakultetu političkih znanosti u Zagrebu. Od 2012. godine sudjeluje na međunarodnom istraživačkom projektu *European Integration in Higher Education and Research in the Western Balkans* Sveučilišta u Oslu, Beogradu i Zagrebu. Istraživački su mu interesi usmjereni na politike visokog obrazovanja, građanski odgoj i obrazovanje te obrazovanje nacionalnih manjina.

Kosta Bovan je viši stručni suradnik na Fakultetu političkih znanosti gdje pohađa doktorski studij "Politologija". Magistar je psihologije i suradnik na FP7 projektu *Social Performance, Cultural Trauma, and Reestablishing Solid Sovereignties*. Područja njegovog znanstvenog interesa su političko ponašanje, politička kognicija, racionalnost mišljenja i evolucijska politička psihologija.

Mateja Čehulić je 2014. završila dvopredmetni diplomski studij sociologije i pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, na kojem je 2015. godine upisala poslijediplomski doktorski studij Sociologije. Volontirala je te kao stručna suradnica radila u Centru za istraživanje i razvoj obrazovanja Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu, a trenutno radi u zvanju asistentice na Katedri za sociologiju Pravnog fakulteta u Zagrebu. Članica je Hrvatskog sociološkog društva te administrativna tajnica Revije za sociologiju. Njezini istraživački interesi uključuju teme iz područja sociologije politike i sociologije obrazovanja te odnosa među njima.

Bojana Ćulum je docentica na Odsjeku za pedagogiju pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Njezini glavni znanstveno-istraživački interesi obuhvaćaju područje visokog obrazovanja i civilnog društva, osobito treće i civilne misije sveučilišta, angažiranog sveučilišta u lokalnoj zajednici i promjena u akademskoj profesiji te područje razvojnog rada s mladima, volontiranja i građanskog odgoja i obrazovanja. Nastavu gradi na modelu učenja zalaganjem u zajednici (*service-learning*), a kolegiji kojima je nositeljica i na kojima je angažirana kao suradnica (preddiplomski, diplomski i doktorski studij) pokrivaju teme trendova u visokom obrazovanju,

civilnog društva, upravljanja projektima u obrazovanju, evaluacijskih istraživanja, kvalitativnih pristupa istraživanjima, pedagogije rada s mladima i dr. Autorica je i koautorica više znanstvenih i stručnih knjiga, poglavlja knjiga, znanstvenih i stručnih članaka. Inicirala je članstvo Sveučilišta u Rijeci u Talloires mrežu visokoškolskih institucija posvećenih društvenoj odgovornosti i angažmanu u zajednici te je imenovana kao sveučilišna predstavica. U tri je mandata bila članica Nacionalnog odbora za razvoj volonterstva, a trenutno je članica radnih skupina za definiranje rada s mladima i profesionalizaciju rada s mladima pri Ministarstvu socijalne politike i mladih. Suraduje često s različitim organizacijama civilnog društva i odgojno-obrazovnim institucijama u lokalnoj zajednici. Posljednjih pet godina suraduje na provedbi Studija o mladima za mlade u Hrvatskoj gdje predaje teme povezane s volontiranjem, suradnjom sveučilišta i lokalne zajednice, participacijom mladih u lokalnoj zajednici te metodologiji (kvalitativnih) istraživanja mladih.

Belma Gijo je jedna od osnivačica Instituta za razvoj mladih KULT, Bosna i Hercegovina. U svom višegodišnjem iskustvu u NVO sektoru, provodila je i koordinirala na desetak projekata financiranih od strane Europske unije (EU), Centara civilnih inicijativa (CCI), UN Woman itd. Radila je na uspostavljanje održivog mehanizma za suradnju između vlade i nevladinog sektora; sistema monitoringa, evaluacije, analizu i zagovaranje politika prema mladima; radila na uspostavljanju vijeća mladih; sudjelovala u brojnim istraživanjima problema i potreba mladih kao i izradi analiza i strateških dokumenata. Kontinuirano radi na edukaciji i političkom opismenjavanju mladih.

Dragana Gundogan je stekla diplomu magistra sociologije i socijalne antropologije na Centralno europskom univerzitetu u Budimpešti, Mađarska. Trenutno je student doktorskih studija sociologije na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Zaposlena je kao istraživač pripravnik u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Također, kao student doktorskih studija angažirana je u izvođenju nastave na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Područja kojima se bavi: Sociologija obrazovanja, ekonomska sociologija, sociologija politike.

Anja Gvozdanović je znanstvena suradnica u Centru za omladinska i rodna istraživanja Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu. Diplomirala je i doktorirala na Odsjeku za sociologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Bavi se istraživanjima vrijednosti, političke kulture i socijalnog kapitala mladih. Objavila je dvije uredničke i dvije znanstvene knjige u koautorstvu te više od 15 znanstvenih i stručnih radova. Tajnica je Hrvatskog sociološkog društva.

Martina Horvat diplomirala je socijalnu pedagogiju na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu u Zagrebu, a trenutno pohađa doktorski studij socijalne politike na studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu. U dosadašnjem radu primarno je usmjerena na razvoj i provedbu edukacija i treninga iz područja građanskih i socijalnih kompetencija, ljudskih prava i socijalnog uključivanja, građanske participacije, aktivizma i volonterstva. Objavljuje znanstvene i stručne radove te se nastoji kontinuirano profesionalno razvijati i usavršavati.

Vlasta Ilišin je znanstvena savjetnica u poljima politologije i sociologije te predstojnica Centra za omladinska i rodna istraživanja u Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu. Kao stalna vanjska suradnica u nastavi radila je na Kineziološkom fakultetu i Fakultetu političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu, gdje je izabrana u naslovnu redovitu profesoricu, te povremeno sudjeluje u izvođenju poslijediplomske i doktorske nastave. Vodila je realizaciju 11 znanstvenoistraživačkih projekata i surađivala u provođenju 15 istraživanja, od čega tri međunarodna. Bavi se istraživanjima mladih, političke kulture i participacije, europskih integracija, slobodnog vremena, medija i političkih elita. Samostalno ili u koautorstvu objavila je 16 znanstvenih knjiga te stotinjak znanstvenih i stručnih radova. Članica je Znanstvenog savjeta Centra za demokraciju i pravo Miko Tripalo te Savjeta za mlade Vlade RH.

Marko Kovačić je istraživač u području javnih politika i političke sociologije u Centru za omladinska i rodna istraživanja Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu gdje se bavi proučavanjem političke participacije mladih, njihove političke kompetencije i rada s mladima. U okviru istraživačkih stipendija boravio je na sveučilištima u SAD-u i Španjolskoj gdje je istraživao rad s mladima i političku participaciju mladih. Doktorski je kandidat javnih politika na Sveučilištu u Ljubljani s temom vezanom za politike za mlade, a prethodno mu obrazovanje uključuje magisterij iz političke znanosti sa Srednjoeuropskog sveučilišta u Budimpešti, magisterij iz javnih politika s Fakulteta političkih znanosti u Zagrebu te prediplomski studij politologije istog fakulteta.

Nejra Neimarlija Roić rođena je 4. veljače 1989. g. u Kaknju. Srednju školu završila na međunarodnom *Koledžu Ujedinjenog Svijeta u Mostaru*. 2014. godine magistrirala je na Ekonomskom fakultetu u Sarajevu, iz područja financijskog menadžmenta. Šest godina je aktivistica u omladinskom sektoru. 2011. g. dobiva certifikat omladinske voditeljice nakon završene obuke za mlade *Uči, misli i djeluj!* Radila je na inicijativama za povećanje društvenog uključivanja marginaliziranih mladih u BiH i regiji, uključivanje društveno aktivnih mladih u procese donošenja odluka na lokalnom nivou, promoviranja značaja pozicije službenika/ca za mlade i mirovnim inicijativama. Koordinirala je organizaciju dvotjedne studijske posjete visoke kirgistan-

ske delegacije Bosni i Hercegovini u rujnu 2013. g. Koautorica je dokumenta *Ka politici prema mladima u FBiH - Analiza stanja i potreba mladih u Federaciji BiH u 2013. g.* Osmislila je i uređivala rubriku *Priče o uspjehu* časopisa o radu s mladima IUVENTA koja promovira uspješne i perspektivne mlade ljude. Stekla je certifikat aktivne građanke od British Council-a. 2012. i 2013. godine bila je članica Savjetodavnog odbora mladih Općine Ilidža. Članica je i Savjetodavnog tijela mladih pri UNFPA (engl. Youth Advisory Panel – YAP) za pitanje seksualnog i reproduktivnog zdravlja mladih u BiH. Trenutno radi na zagovaranju budžeta koji bi bili više naklonjeni ka mladima, te boljem praćenju sredstava namijenjenih mladima u okviru Instituta za razvoj mladih KULT.

Mladen Radulović, magistar sociologije, trenutno je student doktorskih studija sociologije na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Zaposlen je na Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu kao istraživač pripravnik i angažiran je u organiziranju nastave na Filozofskom fakultetu na predmetu sociologija obrazovanja. Glavne sfere interesa su mu: sociologija obrazovanja, obrazovne težnje učenika, utjecaj kulturnog kapitala na obrazovne prakse.

Mitja Sardoč je istraživač na Pedagoškom Institutu u Ljubljani. Autor je nekoliko znanstvenih članaka i urednik niza časopisa koji se bave pitanjima koji se odnose na građanstvo, multikulturalizam, toleranciju, jednake mogućnosti i domoljublje. Izvršni je urednik časopisa *Theory and Research in Education*, te član uredništva *Educational Philosophy and Theory* i *Open Review of Educational Research*. Uredio je dvije knjige (*Citizenship, Inclusion and Democracy* and *Toleration, Respect and Recognition in Education*). Također je jedan od autora *SAGE Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Glavni je urednik priručnika *The Handbook of Patriotism* koji će objaviti Springer.

Milan Stančić (1985) je doktor pedagoških znanosti i stručni suradnik na Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Područja interesa su mu zanimanja nastavnika, obrazovanje nastavnika, kvaliteta i evaluacija u radu nastavnika i obrazovanja uopće. U dosadašnjem radu sudjelovalo je u tri projekta koje financira Ministarstvo prosvjete, znanosti i tehnološkog razvoja Republike Srbije, kao i u nekoliko međunarodnih projekata (dva Tempus projekta, TIMSS 2015). Objavio je 31 znanstveni rad, od čega su 20 objavljeni u cjelini u monografijama, znanstvenim časopisima i zbornicima radova.

Berto Šalaj je izvanredni profesor na Fakultetu političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu, gdje predaje kolegije Demokracija i civilno društvo te Politička socijalizacija i političko obrazovanje. Njegovi znanstveni i istraživački interesi usmjereni su prema

pitanjima demokracije, populizma, političke kulture, socijalnog kapitala, civilnog društva i političkog obrazovanja, o čemu je objavio brojne studije u članke, među kojima se mogu izdvojiti knjiga *Socijalni kapital* (2007) i članak *Suvremeni populizam* (2012). Član je uredništva znanstvenog časopisa *Analiza Hrvatskoga politološkog društva*. Sudjeluje u provođenju brojnih znanstvenih i stručnih projekata koje realiziraju organizacije civilnog društva u Hrvatskoj.

Marjan Šimenc je profesor filozofije i asistent sociologije obrazovanja. Radi na Učiteljskom i Filozofskom fakultetu u Ljubljani. Bio je nacionalni koordinator istraživanja za CIVED I ICCS (IEA). Njegovi glavni istraživački interesi su filozofija i sociologija obrazovanja.

Daniela Širinić je znanstvena novakinja na Fakultetu političkih znanosti i zamjenica predstojnice Centra za empirijska politološka istraživanja – CEPIS. Doktorirala je na Srednjoeuropskom sveučilištu u Budimpešti na temu posljedica nejednakosti u političkoj participaciji mladih na političko predstavništvo u zemljama članicama Europske unije. Njezini istraživački interesi su kvantitativne metode istraživanja s naglaskom na analize izbora, trendova u političkom ponašanju mladih i komparativnih studija političkog predstavništva.

Vedrana Spajić-Vrkaš je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu nositeljica kolegija Antropologija odgoja i obrazovanja, Kritičke teorije obrazovanja, Interkulturalizam i obrazovanje, Obrazovanje za ljudska prava i građanstvo, Međunarodno obrazovanje i Europsko obrazovanje. Redovito predaje i na Studiju za antropologiju na matičnom fakultetu te na FPMOZ-u Sveučilišta u Mostaru. U različitim razdobljima bila je predavač na nekoliko sveučilišta u svijetu, uključujući University of California at Berkeley, Central European University i UN University for Peace u Kostariki. Recentno je kao predavač sudjelovala u dva europska programa: MA in Migration and Intercultural Relations pod vodstvom Sveučilišta u Stavangeru i Management and Counselling for European Education u organizaciji Universität Münster i Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Godinama sudjeluje u CIVITAS BiH programu izobrazbe nastavnika demokracije i ljudskih prava BiH. Bavi se istraživanjima odnosa između obrazovanja i kulture, etnografiom odrastanja te pitanjima promicanja ljudskih prava, građanstva i kulturnog pluralizma odgojem i obrazovanjem. Vodila je ili bila članica tridesetak međunarodnih i domaćih projekata, surađivala s nizom međunarodnih i europskih organizacija, uključujući UNESCO, UNHCHR, Svjetsku banku i Vijeće Europe te na poziv sudjelovala na dvjestotinjak skupova u tridesetak zemalja Europe i svijeta, od čega je na pedesetak bila glavni predavač. Recentno je rezultate svojih istraživanja predstavila na svjetskim skupovima u Kini, Indiji i Švedskoj. Koautorica je prvog Hrvatskog

nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava, Nacionalnog programa za mlade, Nacionalnog programa za zaštitu i promicanje ljudskih prava te prvog hrvatskog Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja, kao i Građanskog odgoja i obrazovanja u BiH. Na hrvatskom i nekoliko svjetskih te manjih europskih jezika samostalno je ili u koautorstvu objavila oko 150 znanstvenih i stručnih radova i tridesetak knjiga, uključujući nekoliko publikacija Vijeća Europe, a recentno dvadesetak članaka i istraživačkih studija o odgoju i obrazovanju za ljudska prava i/ili demokratsko građanstvo.

Marko Kovačić i Martina Horvat
OD PODANIKA DO GRAĐANA:
RAZVOJ GRAĐANSKE KOMPETENCIJE MLADIH

Nakladnici:

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
Zagreb, Amruševa 11
Tel: +385 1 4810 264; fax: +385 1 4810 263
E-mail: idiz@idi.hr

GONG

Zagreb, Trg bana Josipa Jelačića 15/IV
Tel: +385 1 4825 444; fax: +385 1 4825 445
E-mail: gong@gong.hr

Za nakladnike:

Branislava Baranović
Jelena Berković

Lektura:

Tina Alujević

Grafička priprema:

Stjepan Tribuson

Naslovnica:

Davor Novak

Tisak i uvez:

ACT PRINTLAB d.o.o.

Zagreb, 2016.

