

Analiza razvoja (kurikuluma) Građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatskoj perspektivi

Ivan Beroš¹, Luka Pongračić²

¹*Dječji vrtić Milna, Milna*

²*Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli*

Sažetak

Građanski odgoj i obrazovanje obvezna je međupredmetna tema u hrvatskome obrazovnom sustavu. U ovome su radu analizirana i komparirana četiri kurikulumu: iz 2012. godine u izdanju Agencije za odgoj i obrazovanje, iz 2016. u izdanju Stručne radne skupine za Građanski odgoj i obrazovanje u okviru Cjelovite kurikularne reforme, iz 2017. u izdanju Ministarstva znanosti i obrazovanja te iz 2018. također u izdanju Ministarstva. Matricom analize ustanovljene su i komparirane relevantne kategorije kurikulumu potrebne za cjelovitu analizu i komparaciju. Matrica komparacije uključuje sljedeće kategorije prema kojima je urađena analiza: naziv, struktura, satnica, vrednovanje, obveznost, sadržaj, viđenje učenika, ishod(i) te međupredmetna povezanost. Cilj je istraživanja utvrditi nastojanja i odmake postignute različitim konceptualizacijama. Praćen je razvoj prema kategorijama te su uočene značajne promjene. Nastoji se uočiti dolazi li do promjena zbog prijašnjih nastojanja ili se ipak događa odmak od prijašnjih konceptualizacija i uspostavljaju novi smjerovi. Utvrđeno je da konačna verzija kurikulumu korespondira u značajnoj mjeri s prethodnom, a čini značajne odmake od najranijih verzija, što označava pozitivan kontinuitet razvoja i dobar temelj budućemu kurikulumu usklađenom s obrazovnim politikama. Kako bi se postigao što bolji smjer razvoja aktivnih građana potrebno je i dalje kontinuirano razvijati kurikulum, pazeći pri tome da usporedno razvijaju i obrazovne politike u skladu s potrebama društva te budućnosti za koju pripremamo učenike. Važno je istaknuti razvojnu usmjerenost kurikulumu i kontinuitete promjena koje variraju te činjenicu da bi svaki novi kurikulum trebao predstavljati pozitivne pomake.

Ključne riječi: *aktivni građanin; konceptualizacija kurikulumu; matrica analize; obrazovanje u Europi*

Uvod

Rasprava o građanskom odgoju i obrazovanju¹ predstavlja temeljni sastojak svih rasprava o obrazovanju u svijetu vođenih od 1990-ih godina, a u Europi potaknutih padom Berlinskog zida. Kao što navodi Spajić-Vrkaš (2014, str. 9) “nakon spajanja “dviju” Europa koje su desetljećima bile razdvojene nepremostivim ideološkim ogradama, priprema djece i mladih za ulogu aktivnih građana u razvoju europskih demokratskih društava postaje jedan od najvažnijih europskih političkih ciljeva” pa se sukladno tome i u Hrvatskoj “programi obrazovanja za demokratsko građanstvo i njima srodni programi sporadično pojavljuju od početka 90-ih kao dio neformalnih obrazovnih nastojanja koja pokreću prvenstveno organizacije civilnoga društva, ali i neke visokoškolske institucije i pojedinci” (Batarello i sur., 2010, str. 17).

U ovome radu glavno je istraživačko pitanje do kakvih je promjena došlo u kurikulumu i poimanju građanskoga odgoja i obrazovanja? Važno je odgovoriti na pitanje kako se kurikulum mijenjao u odnosu na razvoj školstva te jesu li te promjene rezultat nekih prijašnjih nastojanja ili ipak postoje i novosti koje prate aktualna događanja i potrebe društva? Nakon prikaza povijesnih poticaja i nastojanja vezanih uz razvoj GOO-a u nastavku ovoga rada teorijski ćemo odrediti pojam GOO-a te analizirati moguće efekte njegova inkorporiranja u odgojno-obrazovnu svakodnevicu.

Povijesna skica nastojanja vezanih uz građanski odgoj i obrazovanje u Europi

Političku pozadinu za uvođenje GOO-a na razini Europe pronalazimo u viziji nove Europe koja predstavlja rezultat “prvog samita zemalja članica Vijeća Europe, koji je 1993. održan u Beču. (...) U zaključnom dokumentu nova Europa određuje se kao ‘široko područje demokratske sigurnosti’, a sve europske vlade obvezuju se na promicanje četiri temeljne vrednote: pluralističku i parlamentarnu demokraciju, nedjeljivost i univerzalnost ljudskih prava, vladavinu prava i zajedničko kulturno nasljeđe obogaćeno različitostu” (Spajić-Vrkaš, 2007, str. 382). Kontinuiranu predanost navedenim ciljevima Vijeće Europe iskazuje i u “Završnoj deklaraciji usvojenoj na Drugom sastanku na vrhu čelnika država i vlada zemalja članica Vijeća Europe u listopadu 1997” (Dürr, Spajić-Vrkaš i Ferreira Martins, 2002, str. 11) u kojoj je istaknuto da “dalekosežne promjene u Europi i veliki izazovi našim društvima traže jačanje suradnje između svih europskih demokracija” (Dürr i sur., 2002, str. 11).

¹ U nastavku ovog rada će se koristiti pokrata GOO.

Na sastanku je također zaključeno: “Svjesni obrazovne i kulturne dimenzije najvažnijih izazova s kojima će se Europa suočiti u budućnosti, kao i bitne uloge kulture i obrazovanja u unaprjeđenju razumijevanja između naših naroda naglašavamo našu želju za razvojem obrazovanja za demokratsko građanstvo temeljenog na pravima i odgovornostima građana i sudjelovanju mladih ljudi u civilnom društvu” (Dürr i sur., 2002, str. 11). Isti autori nastavljaju i tvrde, “učenje za demokratsko građanstvo duboko je ukorijenjeno u ideju poslijeratne Europe kao integriranog, a opet kulturno raznolikog područja demokratske stabilnosti” (Dürr i sur., 2002, str. 22).

Završna deklaracija drugog sastanka čelnika članica Vijeća Europe održanoga u Strassbourgu 1997. predstavlja snažnije isticanje ideje *nove Europe* i usvaja “plan djelovanja kojim su obuhvaćena četiri strategijska cilja: jačanje demokracije i ljudskih prava, promicanje društvene kohezije, unaprjeđenje sigurnosti građana te promicanje demokratskih vrednota i kulturne različitosti” (Spajić-Vrkaš, 2007, str. 383). U konačnici, značajni poticaj razvoju teorije i prakse GOO-a je “bila [i] Rezolucija UN-a o Desetljeću obrazovanja za ljudska prava 1995. – 2004.” (Baketa i Ćulum, 2015, str. 7-8).

Navedeni politički dokumenti i nastojanja iskazuju težnju za demokratizacijom europskih društava putem odgojno-obrazovnoga sustava, težnju koju nalazimo u većini država svijeta u posljednjih stotinu godina (Šalaj, 2003). Sukladno tome, nit vodilja građanskoga odgoja i obrazovanja jest težnja za demokratizacijom poslijeratne Europe osnaživanjem učenika² za aktivno i konstruktivno sudjelovanje u ulozi građanina³ u demokratskim procesima (Dürr i sur., 2002) te promoviranjem novoga skupa društvenih i osobnih vrijednosti koje predstavljaju preduvjet suživota u globaliziranom svijetu (Bäckman i Trafford, 2007; Apaduraj, 2011).

Kako bi navedene težnje pretvorilo u odgojno-obrazovnu stvarnost na razini ujedinjenje Europe, “Vijeće Europe [je] u svibnju 1999. godine usvojilo *Deklaraciju i program djelovanja u obrazovanju za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana*.”⁴ U tekstu [Deklaracije] se obrazovanje za demokratsko građanstvo određuje kao integralna djelatnost koja:

2 Pojam učenik/građanin u ovom se radu koristi kao generički pojam.

3 “Općenito govoreći, pod ‘građaninom’ se misli na normalnu, prosječnu osobu mlade, srednje ili starije dobi, koja živi u obitelji, ide u školu ili na fakultet, koja radi puno ili skraćeno radno vrijeme ili živi kao umirovljenik. No pravo na sudjelovanje u svim pitanjima javnog života važi za sve građane, uključujući zatvorenike, osobe s posebnim potrebama i nezaposlene, usprkos tome što se vodi malo računa o potrebi tih grupa za informiranjem i izobrazbom u primjeni svojih prava” (Dürr i sur., 2002, str. 19).

4 U nastavku ovoga rada *Deklaracija i program djelovanja u obrazovanju za demokratsko*

- cjeloživotno učenje za sudjelovanje smješta u različite kontekste;
- osposobljava muškarce i žene za aktivnu i odgovornu ulogu u životu i društvu;
- teži razvoju kulture ljudskih prava;
- priprema ljude na život u multikulturnom društvu;
- jača društvenu koheziju, uzajamno razumijevanje i snošljivost;
- promiče inkluzivne strategije za sve dobne skupine i dijelove društva” (Dürr i sur., 2002, str. 23).

Odrednice GOO-a navedene u Deklaraciji popunjavaju vakuum nastao u postkomunističkim državama prihvaćanjem temeljnih postulata demokratskoga društvenog uređenja (Šalaj, 2003). Stavljanjem naglaska na cjeloživotnu perspektivu, aktivnu i odgovornu ulogu građanina te multikulturalizam i inkluzivnost u središte dolazi ideja ujedinjene Europe vođene težnjama jedinstva, solidarnosti, poštovanja različitosti i jednakih mogućnosti. Nadalje, težnja da se GOO ugradi u temelje odgojno-obrazovnih sustava postkomunističkih država predstavlja odgovor na dva problema s kojim su se vlasti susrele, a to su: “nužnost suprotstavljanja rastućoj političkoj apatiji i nezainteresiranosti građana u etabliranim demokracijama, i potreba izgradnje demokratske političke kulture u novodemokratiziranim državama” (Šalaj, 2003, str. 133).

Građanski odgoj i obrazovanje: što je to i zašto nam (ne)treba?

Nalazimo se pred pitanjem *što je GOO?* Prije nego započnemo s izlaganjem glavnih teza ovoga rada ukratko želimo ukazati na terminološku raznolikost na području GOO-a koja je usko povezana s različitim načinima provedbe ovoga programa u različitim regijama i državama svijeta te ovisi o (nad)nacionalnim institucijama odgovornim za konceptualizaciju i provedbu programa građanskog odgoja i obrazovanja u praksi.

U tradiciji je zapadnoeuropske i američke literature izraz *Civic Education* – *građansko obrazovanje*, dok se u posljednje vrijeme prema terminologiji koju uvodi Vijeće Europe koristi termin *Education for Democratic Citizenship and Human Rights* [EDCHR] – *obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava*, koje se po toj klasifikaciji dalje dijeli na *obrazovanje za ljudska prava*, *političko obrazovanje*, *obrazovanje za mir* i *obrazovanje za demokraciju* (Batarelo i sur., 2010, str. 15).

građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građanina skraćeno će se označavati kao Deklaracija.

Vezano uz pitanje različitih pristupa i naziva programa koji za cilj imaju razvitak građanske pismenosti slažemo se s Baketom i Ćulum (2015, str. 5) koji navode da “analiza bujajuće literature (..) koja se bavi građanskim odgojem i obrazovanjem, ukazuje na konceptualno, terminološko, sadržajno i pojmovno nesuglasje, što svakako predstavlja izazov u prikazu aktualnog stanja i dosega obrazovnih programa u ovom području. Uvidom u (međunarodnu i domaću) literaturu tako se primjerice susrećemo s konceptima/pojmovima kao što su obrazovanje za demokratsko građanstvo, odgoj i obrazovanje za građansko društvo, obrazovanje za demokraciju, građanski odgoj, političko obrazovanje, građansko obrazovanje, odgoj za demokraciju, odgoj i obrazovanje za ljudska prava.”

Svako određenje GOO-a zauzima određenu poziciju na kontinuumu koji se kreće od shvaćanja GOO-a kao obrazovanja *o demokraciji* prema shvaćanju GOO-a *kao demokracije u praksi* (Alderson, 1999). Pa tako Dürr i suradnici (2002, str. 13) pišu: “Demokratsko građanstvo znatno je više od formalnopravno utvrđenih prava i odgovornosti. Ono obuhvaća širok spektar mogućih odnosa među pojedincima, grupama, udrugama, organizacijama i društvenim zajednicama. Obrazovanje za demokratsko građanstvo može se odvijati u školi, ali i izvan škole – na svim mjestima gdje se ljudi sastaju i u svim razdobljima čovjekova života.”

Druga skupina autora, koja se bavila pitanjima osiguranja kvalitete programa obrazovanja za demokratsko građanstvo, donosi drugačije određenje obrazovanja za demokratsko građanstvo. Za Birzeu i suradnike (2005, str. 24) “obrazovanje za demokratsko građanstvo (EDC) je skup praksi i aktivnosti usmjerenih ka tome da mlade ljude i odrasle bolje opremi za aktivno sudjelovanje u demokratskom životu preuzimanjem i ostvarivanjem svojih prava i odgovornosti u društvu. Drugim riječima, obrazovanje za demokratsko građanstvo znači učenje kako postati građanin i kako živjeti u demokratskom društvu.” Detaljniju eksplikaciju ove definicije pružaju sami autori pa pišu kako “ova radna definicija sugerira da EDC uključuje sljedeća obilježja: (a) to je iskustvo cjeloživotnog učenja; (b) njegov krajnji cilj je pripremiti pojedince i zajednice za građansko i političko sudjelovanje; (c) podrazumijeva poštivanje prava i prihvaćanje odgovornosti; i (d) vrijednosti kulturne i društvene raznolikosti. Ove četiri karakteristike naglašavaju činjenicu da je obrazovanje za demokratsko građanstvo, prije svega, glavni cilj obrazovne politike” (Birzea i sur., 2005, str. 24).

Vidimo da je preklapanje s određenjem Dürra i suradnika (2002) značajno budući se i u slučaju Birzea i suradnika (2005) GOO koncipira u cjeloživotnoj perspektivi s krajnjim ciljem u pripremi pojedinaca za aktivno i odgovorno sudjelovanje u životu zajednice. Pojavljuju se i određene razlike budući da Birzea i suradnici (2005), za razliku od Dürra i suradnika (2002), naglašavaju vrijednost

kulturne i društvene raznolikosti, te okreću prijašnje shvaćanje GOO-a kao jednog od cilja odgojno-obrazovnog sustava u shvaćanje GOO-a kao glavnog cilja odgojno-obrazovnih nastojanja na razini obrazovne politike. Možemo reći da u slučaju Dürra i suradnika (2002) nalazimo shvaćanje GOO-a kao obrazovanja *o demokraciji*, dok kod Birzea i suradnika (2005) vidljivim postaje shvaćanje GOO-a *kao demokracije u praksi* (Alderson, 1999).

U ovome radu preuzima se određenje GOO-a Marine Diković (2013, str. 76) koja kaže: “odgoj i obrazovanje za građanstvo posebno je područje odgoja i obrazovanja kojemu je cilj pripremiti informiranoga, aktivnoga i odgovornoga – osnaženoga (emancipiranoga) građanina koji će sudjelovanjem u procesu odlučivanja pridonositi učvršćenju i razvoju demokracije i građanskoga društva.” Ovo određenje GOO-a izrasta iz prije spomenutih određenja pa tako naglašava važnost informiranosti, aktivnosti, odgovornosti te u konačnici i emancipiranosti građana za razvoj funkcionalne demokracije. U nastavku rada prvo prikazujemo metodologiju, a potom rezultate kvalitativnoga istraživanja različitih kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj.

Metodologija istraživanja

Cilj

Utvrđiti predstavlja li prva verzija službenoga kurikuluma GOO-a u izdanju Ministarstva znanosti i obrazovanja iz 2018. godine konačni rezultat nastojanja na razvoju kurikuluma GOO-a započetih 1999. godine ili proizvod zasebnih nastojanja upravljanih odvojeno od povijesnih nastojanja da se učenici obrazuju kao demokratski građani u Hrvatskoj?

Hipoteze

H1. Unutar kategorija kurikuluma GOO-a analiziranih matricom analize došlo je do značajnih promjena uslijed promjena na području obrazovne politike.

H2. Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje iz 2018. predstavlja rezultantu prijašnjih konceptualizacija GOO-a.

H3. Najveće razlike unutar promatranih kategorija bit će prisutne između kurikuluma GOO-a iz 2012. u izdanju Agencije za odgoj i obrazovanje te kurikuluma GOO-a iz 2018. godine u izdanju Ministarstva znanosti i obrazovanja.

Metoda

Provedeno je kvalitativno istraživanje komparativnom metodom na kurikulumima Građanskoga odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Osnovni cilj komparativnih istraživanja jest “potraga za sličnostima i razlikama” (Mills, Van de Bunt, i De Bruijn, 2006, str. 621) te ovaj tip istraživanja predstavlja najadekvatniji način za realizaciju cilja te provjeru hipoteza ovoga istraživanja.

Instrument

Za potrebe ovoga istraživanja konstruirana je matrica komparacije dokumenata unutar koje su, prema specifičnostima dokumenata određene kategorije koje, prema mišljenju autora ovoga rada, predstavljaju najvažnije elemente kurikuluma GOO-a. Matrica komparacije uključuje sljedeće kategorije prema kojima je urađena analiza: *naziv* – naziv promatranoga dokumenta; *struktura* – satnica i način izvođenja predmeta; *satnica* – opterećenje učenika u školskim satima; *vrednovanje* – odnosi se na način praćenja i ocjenjivanja učenika; *obveznost* – je li obavezan i kako je predmet uključen u odgojno-obrazovni proces; *sadržaj* – kako je definiran i određen sadržaj predmeta; *viđenje učenika* – kakav je položaj učenika u odgojno-obrazovnom procesu iz perspektive koju se preuzima u kurikulumu; *ishod* – razina i način definiranosti ishoda; *međupredmetna povezanost* – korelacija s ostalim nastavnim predmetima. Korištenim instrumentom su obuhvaćene sve razine potrebne za cjelovitu analizu i komparaciju dokumenata GOO-a te pružanje odgovora na pitanja i hipoteze koje ovo istraživanje postavlja.

Uzorak

Uzorak istraživanja predstavljaju četiri kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja i to: kurikulum Građanskog odgoja i obrazovanja iz 2012. u izdanju Agencije za odgoj i obrazovanje, kurikulum Građanskog odgoja i obrazovanja iz 2016. godine u izdanju Stručne radne skupine za Građanski odgoj i obrazovanje u okviru Cjelovite kurikulumarne reforme, Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje – prijedlog nakon javne rasprave iz 2017. godine u izdanju Ministarstva znanosti i obrazovanja te Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u RH iz 2018. godine u izdanju Ministarstva znanosti i obrazovanja, koji ujedno predstavlja i prvu službenu verziju kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj.

Rezultati

U ovom dijelu rada prikazat će se rezultati komparacije različitih kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj dobiveni korištenjem matrice komparacije. Izlaganje će slijediti zadanu formu: prvo će biti prikazana matrica komparacije dva kurikuluma GOO-a, a potom interpretacija dobivenih rezultata. Nakon što se svi odabrani kurikulumi GOO-a međusobno usporede prijeći će se na raspravu unutar koje će se dati odgovor na istraživačko pitanje te hipoteze.

Prikaz rezultata započinjemo matricom komparacije kurikuluma *Građanskog odgoja i obrazovanja* Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO) iz 2012. i *Nacionalnog kurikulumu međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)* Mesar i suradnika iz 2016. godine. (**Matrica 1.**)

Prvom matricom analize uspoređeni su navedeni dokumenti te su uočene određene sličnosti i razlike. Oba kurikulumu imaju isti naziv, obveznost, sadržaje i međupredmetnu povezanost. Razlike su uočene u strukturi, satnici, vrednovanju, viđenju učenika te postavljenom ishodu – od navedenih razlika one u strukturi su najznačajnije te će se stoga prve analizirati.

Dok se u Kurikulumu iz 2012. GOO realizira kroz četiri ciklusa, međupredmetno i kao poseban izborni predmet, u Kurikulumu iz 2016. GOO realizira se kroz tri domene, pet ciklusa i integrirano u predmetnim kurikulumima. Vidljiv je odmak od ideje GOO-a kao posebnoga nastavnog predmeta, iako istraživanja na području GOO-a pokazuju kako je upravo predmetna realizacija GOO-a najuspješnija, tj. daje najbolje i najdugotrajnije rezultate (Cabezudo i sur., 2012; Sinclair, 2004). Nadalje, koncipiranje GOO-a kao međupredmetne teme dovodi ga u podređeni položaj u hijerarhiji nastavnih predmeta što za posljedicu ima deprofesionalizaciju realizatora programa GOO-a, koji su eksperti za svoja matična područja, ali ne i za područje GOO-a.

Nadalje, u kurikulumu iz 2016. nije određena satnica za GOO što nije slučaj s kurikulumom GOO-a iz 2012. unutar kojeg je satnica eksplicitno naznačena, već se navodi da “načini uključivanja učenika, kao i realizacija odgojno-obrazovnih procesa, ovisе o okruženju u kojem žive te o motiviranosti i zainteresiranosti za uključivanje u život zajednice” (Mesar i sur., 2016, str. 5). Na ovaj način GOO se koncipira kao element za popunjavanje ‘praznog hoda’ u nastavnom procesu, a ne autonomna cjelina znanja, sposobnosti i vještina koja tijekom školske godine treba realizirati s učenicima.

Dok je u kurikulumu GOO-a iz 2012. vrednovanje zamišljeno kao kombinacija brojčanih i opisnih ocjena u sklopu predmeta u kojemu je pojedina tema ili područje GOO-a realizirano, u kurikulumu GOO-a iz 2016. vrjednovanje je koncipirano znatno drugačije. Predloženo je više oblika vrjednovanja, pa se

Matrica analize 1.

Usporedba dokumenata AZOO (2012) i Mesar i sur. (2016)

KATEGORIJA	ANALIZIRANI KURIKULUM 1	ANALIZIRANI KURIKULUM 2
Naziv	HRVATSKA (AZOO, 2012)	HRVATSKA (Mesar i sur., 2016)
Struktura	Građanski odgoj i obrazovanje (GOO) 4 ciklusa Međupredmetno, izvannastavno 7. i 8. razred međupredmetno i izborni predmet 3. i 4. razred SS – modularno, izvannastavno	Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO) 3 domene (ljudska prava, demokracija, civilno društvo) 5 ciklusa Integrirano u predmetnim kurikulumima
Satnica	Osnovna škola: 1.-6. razred (20+15) sati 7.-8. razred (35 obvezno+35 izborni premet) sati	Načini uključivanja učenika, kao i realizacija odgojno-obrazovnih procesa, ovise o okruženju u kojem žive te o motiviranosti i zainteresiranosti za uključivanje u život zajednice. Zbog toga će svaki odgajatelj i učitelj prilagoditi sadržaj iz domene na način koji će najbolje odgovarati okruženju u kojem se nalazi i nastavnomu predmetu koji poučava.
Vrednovanje	Brojčanim (1-5) i opisnim ocjenama u sklopu predmeta u kojemu je pojedina tema ili područje vrednovano.	Na kraju svakoga ciklusa provodi se vanjsko vrednovanje. Vještine se provjeravaju primjenom stečenih znanja u konkretnim svakodnevnim situacijama iz života s pomoću liste procjene po kriterijima (checking lists). Specifični načini provjere vještina u Građanskome odgoju i obrazovanju razine su uključivosti u aktivnostima: istraživanje, simulacije, realizacija projekata, provođenje humanitarnih akcija i volontiranje. O ostvarivanju odgojno-obrazovnih očekivanja iz međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje učitelji opisišćem na kraju svakoga ciklusa utvrđuju razinu dostignutih učeničkih postignuća (dodatak svjedodžbi).

KATEGORIJA	ANALIZIRANI KURIKULUM 1	ANALIZIRANI KURIKULUM 2
Obveznost	HRVATSKA (AZOO, 2012) Obvezan međupredmetno	HRVATSKA (Mesar i sur., 2016) Obvezan međupredmetno
Sadržaj	Ima svoje sadržaje određene kurikulumom	Ima svoje sadržaje određene kurikulumom
Viđenje učenika	Nositelj prava i odgovornosti u školi, a potom i kao nositelj prava i odgovornosti u sklopu širih zajednica kojima pripada.	Učenik koji je aktivan u društvenoj zajednici. Društveno korisnim aktivnostima rješava konkretne društvene probleme.
Ishod	Jasno definiran: "Učenik kao emancipirani i društveno angažirani građanin različitih zajednica u kojima ima status nositelja prava i odgovornosti."	Mnogostruk i jednoznačno definiran: 1. razvijati građansku kompetenciju 2. usvojiti znanja o ljudskim pravima, dužnostima i odgovornostima građanina, političkim konceptima, procesima i političkim sustavima, te obilježjima demokratske zajednice i načinima sudjelovanja u njezinu političkome i društvenome životu 3. promicati demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja cjelovitoga iskustva aktivnoga građanstva 4. razvijati odgovornost, uvažavanje različitosti i solidarnost kao temeljne vrijednosti u demokratskome školskom ozračju i široj demokratskoj zajednici.
Međupredmetna povezanost	Proteže se u svim predmetima i izvannastavnim aktivnostima.	Proteže se u svim predmetima i izvannastavnim te izvanškolskim aktivnostima.

tako pojavljuju vanjsko vrjednovanje⁵ na kraju svakog ciklusa i vrjednovanje vještina “primjenom stečenih znanja u konkretnim svakodnevnim situacijama iz života s pomoću liste procjene po kriterijima (*checking lists*). Specifični načini provjere vještina u Građanskome odgoju i obrazovanju razine su uključenosti u aktivnostima: istraživanje, simulacije, realizacija projekata, provođenje humanitarnih akcija i volontiranje” (Mesar i sur., 2016, str. 34). Vrjednovanje se provodi kontinuirano i individualizirano (korištenjem učeničkih mapa, Mesar i sur., 2016, str. 34). I konačno, “učitelji opisnim izvješćem na kraju svakoga ciklusa utvrđuju razinu dostignutih učeničkih postignuća (dodatak svjedodžbi)” (Mesar i sur., 2016, str. 34).

Analizom razlika u predloženim načinima vrjednovanja između kurikuluma GOO-a iz 2012. i 2016. očita je promjena naglaska. Dok je u kurikulumu GOO-a iz 2012. predloženo brojčano ocjenjivanje u kurikulumu GOO-a iz 2016. predloženo je opisno vrjednovanje ostvarenosti odgojno-obrazovnih očekivanja (realizira se na kraju svakog ciklusa) čiji zaključci se učenicima i roditeljima prezentiraju u obliku dodatka svjedodžbi. U odmaku od brojčanog prema opisnom ocjenjivanju, te uvođenjem dodatka svjedodžbi vidljiva su nastojanja usmjerena prema preuzimanja praksi vrjednovanja koje se (najčešće) koriste u alternativnim školama (Matijević, 2001). Ovaj zaključak potvrđuje prije iznesenu tvrdnju kako se GOO koncipira tako da mu se onemogućava zauzimanje odgovarajućega mjesta unutar hijerarhije školskih predmeta budući da učenici (a često i nastavnici) ‘ozbiljnima’ smatraju isključivo one školske predmete koji se vrjednuju brojčanim ocjenama (Grgin, 1986; 2001; Matijević, 2004).

Viđenje učenika je sljedeća kategorija u kojoj je uočena razlika. U kurikulumu GOO-a iz 2012. učenik je shvaćen kao “nositelj prava i odgovornosti” (AZOO, 2012, str. 6) dok je u kurikulumu GOO-a iz 2016. shvaćen kao onaj koji je “aktivan u društvenoj zajednici” i “društveno korisnim aktivnostima rješava konkretne društvene probleme” (Mesar i sur., 2016, str. 31). Odmak od shvaćanja učenika kao nositelja prava prema učeniku koji je aktivan u zajednici i usmjeren na društveno korisne aktivnosti ukazuje na instrumentalizirano shvaćanje učenika. Ovakvo shvaćanje, na implicitnoj razini, učenicima negira pravo na aktivno samoodređenje usmjereno prema kritici postojećega društva i stanja u njemu, a kao zamjenu nudi okvir za uklapanje u postojeće društvo s konzervativnom vizijom na umu. Posljednju razliku između analiziranih kurikuluma GOO-a iz 2012. i 2016. uočavamo u ishodu koji postavljaju i nastoje ostvariti.

⁵ Nije definirano tko bi trebao provoditi vanjsko vrednovanje pa autori ovoga rada pretpostavljaju kako se misli na NCVVO.

Ishod kurikulumuma GOO-a iz 2012. jasno je i jednoznačno definiran i to kako slijedi: “učenik kao emancipirani i društveno angažirani građanin različitih zajednica u kojima ima status nositelja prava i odgovornosti” (AZOO, 2012, str. 7). No, ovaj cilj nije u dovoljno operacionaliziran te stoga za odgojno-obrazovnu praksu nije od velike koristi (Poljak, 1991). U kurikulumu iz 2016. odgojno-obrazovni ishod učenja i poučavanja GOO-a je višestruk (postavljena su četiri cilja) i jednoznačno operacionaliziran u skladu s preuzetom kurikulumskom orijentacijom planiranju odgojno-obrazovnoga procesa (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010; Marsh, 1994). U ovome području došlo je do napretka budući da jednoznačno operacionalizirani odgojno-obrazovni ciljevi predstavljaju ishodišnu točku vrjednovanja provedbe, te kontinuiranog usavršavanja kurikulumuma GOO-a. Ishodi na odgovarajući način operacionaliziraju domene ostvarenja GOO-a te na taj način pridonose unutarnjoj koherentnosti kurikulumuma.

Prikaz rezultata istraživanja nastavljamo matricom komparacije *Nacionalnog kurikulumuma međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)* Mesar i suradnika iz 2016. godine i *Nacionalnog kurikulumuma međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)* Ministarstva znanosti i obrazovanja (MZO) iz 2017. godine. (**Matrica 2.**)

Drugom matricom analize uspoređeni su navedeni dokumenti te su uočene određene sličnosti i razlike. Dio koji se odnosi na sličnosti značajno je veći što je i razumljivo budući da prijedlog kurikulumuma GOO-a iz 2017. predstavlja završnu fazu prijašnjega prijedloga iz 2016. godine. Oba kurikulumuma imaju isti naziv, strukturu, satnicu, viđenje učenika, obveznost, sadržaje, način vrednovanja te međupredmetnu povezanost. Razlike su uočene jedino kod ishoda. U nastavku ovoga rada ukratko ćemo elaborirati zapažene razlike u području ishoda.

Kod oba su kurikulumuma navedena četiri cilja učenja i poučavanja, a razliku nalazimo kod trećeg cilja. U prijedlogu kurikulumuma iz 2016. ovaj cilj je “promicati demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja cjelovitoga iskustva aktivnoga građanstva” (Mesar i sur., 2016, str. 4). U prijedlogu kurikulumuma iz 2017. ovaj je cilj “promicati vrijednosti ljudskih prava (ljudsko dostojanstvo, slobodu, ravnopravnost i solidarnost), demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja cjelovitoga iskustva aktivnoga građanstva” (MZO, 2017, str. 5). U kurikulumu GOO-a iz 2017. godine pojavljuju se “vrijednosti ljudskih prava” i potreba da se iste promiču unutar odgojno-obrazovnoga sustava. Postavlja se pitanje kako objasniti ovu promjenu?

Matrica analize 2. Usporedba dokumenata Mesar i sur. (2016) i MZO (2017)

	ANALIZIRANI KURIKULUM 1	ANALIZIRANI KURIKULUM 2
KATEGORIJA	HRVATSKA (Mesar i sur., 2016)	HRVATSKA (MZO, 2017)
Naziv	Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)	Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)
Struktura	3 domene (ljudska prava, demokracija, civilno društvo) 5 ciklusa Integrirano u predmetnim kurikulumima	3 domene (ljudska prava, demokracija, civilno društvo) 5 ciklusa Integrirano u predmetnim kurikulumima
Satnica	Načini uključivanja učenika, kao i realizacija odgojno-obrazovnih procesa ovise o okruženju u kojem žive te o motiviranosti i zainteresiranosti za uključivanje u život zajednice. Zbog toga će svaki odgajatelj i učitelj prilagoditi sadržaj iz domene na način koji će najbolje odgovarati okruženju u kojem se nalazi i nastavnomu predmetu koji poučava.	Načini uključivanja učenika, kao i realizacija odgojno-obrazovnih procesa, ovise o okruženju u kojem žive te o motiviranosti i zainteresiranosti za uključivanje u život zajednice. Zbog toga će svaki odgajatelj i učitelj prilagoditi sadržaj iz domene na način koji će najbolje odgovarati okruženju u kojem se nalazi i nastavnom predmetu koji poučava.
Vrednovanje	Na kraju svakoga ciklusa provodi se vanjsko vrednovanje. Vještine se provjeravaju primjenom stečenih znanja u konkretnim situacijama iz života s pomoću liste procjene (checking lists). Specifični načini provjere vještina u Građanskome odgoju i obrazovanju razine su uključenosti u aktivnostima: istraživanje, simulacije, realizacija projekata, provođenje humanitarnih akcija i volontiranje. O ostvarivanju odgojno-obrazovnih očekivanja iz međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje učitelji opisnim izvješćem na kraju svakoga ciklusa utvrđuju razinu dostignutih učeničkih postignuća (dodatak svjedodžbi).	Na kraju svakoga ciklusa provodi se vanjsko vrednovanje. Vještine se provjeravaju primjenom stečenih znanja u konkretnim svakodnevnim situacijama iz života s pomoću liste procjene po kriterijima (checking lists). Specifični načini provjere vještina u Građanskome odgoju i obrazovanju razine su uključenosti u aktivnostima: istraživanje, simulacije, realizacija projekata, provođenje humanitarnih akcija i volontiranje. Vrednovanje znanja provodi se provjerom usvojenosti činjenica i pojmova. Specifični načini provjere znanja u Građanskome odgoju i obrazovanju strukturirani su i polustrukturirani razgovori, pojmovna mreža, eseji, priprema realizacije projekata, istraživanja.

ANALIZIRANI KURIKULUM 1	ANALIZIRANI KURIKULUM 2
KATEGORIJA HRVATSKA (Mesar i sur., 2016)	HRVATSKA (MZO, 2017)
Vrednovanje (nastavak) Učenici su aktivno uključeni u proces vrednovanja. Osposobljavaju se za samoprocjenu te postavljanje individualnih ciljeva učenja.	Kontinuirano praćenje i bilježenje informacija o napretku svakoga učenika temelji se na uvažavanju individualnih razlika te poticanju samostalnosti i aktivnosti u radu. Time se ostvaruje važan dio vrednovanja – praćenje razvoja učenikove osobnosti (učenička mapa). Učenici su aktivno uključeni u proces vrednovanja. Osposobljavaju se za samoprocjenu te postavljanje individualnih ciljeva učenja.
Obveznost	Obvezan međupredmetno
Sadržaj	Ima svoje sadržaje određene kurikulumom
Videnje učenika	Učenik koji je aktivan u društvenoj zajednici Mnogostruk i jednoznačno definiran: <ol style="list-style-type: none"> 1. razvijati građansku kompetenciju 2. usvojiti znanja o ljudskim pravima dužnostima, odgovornostima građanina, političkim konceptima, procesima i političkim sustavima, te obilježjima demokratske zajednice i načinima sudjelovanja u njezinu političkome i društvenome životu 3. promicati demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja cjelovitoga iskustva aktivnoga građanstva 4. razvijati odgovornost, uvažavanje različitosti i solidarnost kao temeljne vrijednosti u demokratskome školskom ozračju i široj demokratskoj zajednici.
Ishod	Učenik koji je aktivan u društvenoj zajednici Mnogostruk i jednoznačno definiran: <ol style="list-style-type: none"> 1. razvijati građansku kompetenciju 2. usvojiti znanja o ljudskim pravima političkim konceptima, procesima i političkim sustavima, te obilježjima demokratske zajednice i načinima sudjelovanja u njezinu političkome i društvenome životu 3. promicati vrijednosti ljudskih prava (ljudsko dostojanstvo, slobodu, ravnopravnost i solidarnost), demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja cjelovitoga iskustva aktivnoga građanstva 4. razvijati temeljne vrijednosti u demokratskome školskom ozračju i široj demokratskoj zajednici, posebice etičnost, moralnost, vrijednosti obitelji i braka.
Međupredmetna povezanost	Proteže se u svim predmetima i izvannastavnim aktivnostima.

Ovom pitanju možemo pristupiti na više načina. Prvo, možemo pretpostaviti kako je u prvotnom kurikulumu GOO-a iz 2016. formulacija ljudskih prava izostala na eksplicitnoj no bila je očita na implicitnoj razini obrazovne politike (Heck, 2004; Sahlberg, 2015), a kurikulum iz 2017. ovu je dvojbu otklonio eksplicitnim navođenjem ljudskih prava u tekstu. Druga mogućnost je da se eksplicitnim navođenjem ljudskih prava željela osnažiti pozicija domene ljudskih prava unutar prijedloga GOO-a iz 2017. godine (MZO, 2017, str. 10). No, odmah nam se nameće pitanje zašto bi MZO željelo osnažiti poziciju domene ljudskih prava? Znači li to da u Hrvatskoj dolazi do kršenja ljudskih prava pojedinih građanina i/ili skupina građana i građanki?

Analizom dokumenata o stanju ljudskih prava u Republici Hrvatskoj za period od 2016. do 2019. godine utvrđeno je kako su 2016. godine “najznačajnija kršenja ljudskih prava bila socijalna diskriminacija i slučajevi nasilja usmjerenog prema pripadnicima etničkih manjina (...), ženama i djeci” (BDHRL, 2016, str. 1). U 2017. godini “najznačajnija kršenja ljudskih prava uključivala su ograničenja slobode izražavanja i slobode medija te nasilje usmjereno prema novinarima i korupciju” (BDHRL, 2017, str. 1). U 2017. godini u Hrvatskoj je, uz ekonomsku stagnaciju, “sve prisutnija snažna polarizacija na konzervativne i liberalne vrijednosti, što se neminovno odražava i na razumijevanje ljudskih prava koje je, uslijed takvih društvenih okolnosti, postalo izuzetno politički opterećeno pitanje” (Novosel, 2018, str. 9).

Prema svjetskom izvještaju *Human Rights Watcha* (HRW, 2019) najznačajnija kršenja ljudskih prava 2018. godine u Hrvatskoj uključuju deportaciju tražitelja azila u Bosnu i Hercegovinu te “uskraćivanje pristupa postupku azila.” Nadalje HRW navodi kako i “10 godina nakon što je Hrvatska ratificirala UN-ovu *Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom* (CRPD), na tisuće odraslih osoba i djece s teškoćama u razvoju i dalje su zatočeni u odvojenim ustanovama” (HRW, 2019). S obzirom da ljudska prava nisu tema koja lako ulazi u medijski prostor i javno-političke rasprave u Hrvatskoj naglašavanje ljudskih prava u kurikulumu GOO-a iz 2017. predstavlja pokušaj da se putem odgojno-obrazovnog sustava kod učenika počne razvijati svijest te započne proces usvajanja znanja, vrijednosti i sposobnosti vezanih uz aktivno življenje zakonski zagaraniranih vlastitih i tuđih prava (Polić, 2017).

Prikaz rezultata istraživanja privodimo kraju matricom komparacije *Nacionalnog kurikuluma međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)* Ministarstva znanosti i obrazovanja (MZO) iz 2017. godine i *Kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne škole i gimnaziju u RH* (MZO) iz 2018. godine. (**Matrica 3.**)

Matrica analize 3. Usporedba dokumenata MZO (2017) i MZO (2018)

KATEGORIJA	ANALIZIRANI KURIKULUM 1	ANALIZIRANI KURIKULUM 2
Naziv	HRVATSKA (MZO, 2017) Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)	HRVATSKA (MZO, 2018) Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u RH
Struktura	3 domene (ljudska prava, demokracija, civilno društvo) 5 ciklusa Integrirano u predmetnim kurikulumima	3 domene (ljudska prava, demokracija, civilno društvo) 5 ciklusa Integrirano u predmetnim kurikulumima
Satnica	Načini uključivanja učenika, kao i realizacija odgojno-obrazovnih procesa, ovise o okruženju u kojem žive te o motiviranosti i zainteresiranosti za uključivanje u život zajednice. Zbog toga će svaki odgajatelj i učitelj prilagoditi sadržaj iz domene na način koji će najbolje odgovarati okruženju u kojem se nalazi i nastavnom predmetu koji poučava.	Načini uključivanja učenika, kao i realizacija odgojno-obrazovnih procesa, ovise o okruženju u kojem žive te o motiviranosti i zainteresiranosti za uključivanje u život zajednice. Zbog toga će svaki odgajatelj i učitelj prilagoditi sadržaj iz domene na način koji će najbolje odgovarati okruženju u kojem se nalazi i nastavnom predmetu koji poučava.
Vrednovanje	Na kraju svakoga ciklusa provodi se vanjsko vrednovanje. Vještine se provjeravaju primjenom stečenih znanja u konkretnim svakodnevnim situacijama iz života s pomoću liste procjene po kriterijima (<i>checking lists</i>). Specifični načini provjere vještina u Građanskome odgoju i obrazovanju razine su uključivanje, simulacije, realizacija projekata, provođenje humanitarnih akcija i volontiranje. Vrednovanje znanja provodi se provjerom usvojenosti činjenica i pojmova. Specifični načini provjere znanja u Građanskome odgoju i obrazovanju strukturirani su i polustrukturirani razgovori, eseji, priprema realizacije projekata, istraživanja.	Na kraju svakoga ciklusa provodi se vanjsko vrednovanje. Vještine se provjeravaju primjenom stečenih znanja u konkretnim svakodnevnim situacijama iz života s pomoću liste procjene po kriterijima (<i>checking lists</i>). Specifični načini provjere vještina u Građanskome odgoju i obrazovanju razine su uključivanje, simulacije, realizacija projekata, provođenje humanitarnih akcija i volontiranje. Vrednovanje znanja provodi se provjerom usvojenosti činjenica i pojmova. Specifični načini provjere znanja u Građanskome odgoju i obrazovanju strukturirani su i polustrukturirani razgovori, eseji, priprema realizacije projekata, istraživanja.

Vrednovanje (nastavak)	Kontinuirano praćenje i bilježenje informacija o napretku svakoga učenika temelji se na uvažavanju individualnih razlika te poticanju samostalnosti i aktivnosti u radu. Time se ostvaruje važan dio vrednovanja – praćenje razvoja učenikove osobnosti (učenička mapa).	Kontinuirano praćenje i bilježenje informacija o napretku učenika temelji se na uvažavanju individualnih razlika te poticanju samostalnosti i aktivnosti u radu. Time se ostvaruje važan dio vrednovanja – praćenje razvoja učenikove osobnosti (učenička mapa).
Učenici su aktivno uključeni u proces vrednovanja. Osposobljavaju se za samoprocjenu te postavljanje individualnih ciljeva učenja.	Učenici su aktivno uključeni u proces vrednovanja. Osposobljavaju se za samoprocjenu te postavljanje individualnih ciljeva učenja.	
Obveznost	Obvezan međupredmetno.	Obvezan međupredmetno.
Sadržaj	Ima svoje sadržaje određene kurikulumom.	Ima svoje sadržaje određene kurikulumom.
Vidjenje učenika	Učenik koji je aktivan u društvenoj zajednici.	Učenik koji je aktivan u društvenoj zajednici.
Ishod	Opći cilj: Osposobiti i osnažiti učenike za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge. To podrazumijeva odgovorne članove razredne, školske, lokalne, nacionalne, europske i globalne zajednice. Mnogostruk i jednoznačno definiran: <ol style="list-style-type: none"> 1. razvijati građansku kompetenciju 2. usvojiti znanja o ljudskim pravima, političkim konceptima, procesima i političkim sustavima, te obilježjima demokratske zajednice i načinima sudjelovanja u njezinu političkome i društvenome životu 3. promicati vrijednosti ljudskih prava (ljudsko dostojanstvo, slobodu, ravnopravnost i solidarnost), demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja aktivnoga građanstva 	Opći cilj: Osposobiti i osnažiti učenike za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge. To podrazumijeva odgovorne članove razredne, školske, lokalne, nacionalne, europske i globalne zajednice. Mnogostruk i jednoznačno definiran: <ol style="list-style-type: none"> 1. razvijati građansku kompetenciju 2. usvojiti znanja o ljudskim pravima, političkim konceptima, procesima i političkim sustavima, te obilježjima demokratske zajednice i načinima sudjelovanja u njezinu političkome i društvenome životu 3. promicati vrijednosti ljudskih prava (ljudsko dostojanstvo, slobodu, ravnopravnost i solidarnost), demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja aktivnoga građanstva
Ishod (nastavak)	4. razvijati temeljne vrijednosti u demokratskome školskom ozračju i široj demokratskoj zajednici, posebice etičnost, moralnost, vrijednosti obitelji i braka.	4. razvijati temeljne vrijednosti u demokratskome školskom ozračju i široj demokratskoj zajednici, posebice etičnost, moralnost, vrijednosti obitelji i braka.
Međupredmetna povezanost	Proteže se u svim predmetima i izvannastavnim aktivnostima.	Proteže se u svim predmetima i izvannastavnim aktivnostima.

Analizirani su dokumenti identični što je vidljivo iz njihove komparacije prikazane u trećoj matrice analize, stoga možemo zaključiti kako nije došlo ni do kakvih značajnih promjena među analiziranim kurikulumima.

Nakon završetka prikaza rezultata komparativnoga istraživanja različitih kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj prelazimo na raspravu u kojoj ćemo analizirati dobivene rezultate i odgovoriti na istraživačko pitanje te hipoteze postavljene u ovome istraživanju.

Rasprava

Nakon provedene analize tri kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj utvrdili smo kako je došlo do značajnih promjena unutar nekih od promatranih kategorija: najznačajnije su promjene u strukturi između kurikuluma GOO-a iz 2012. i kurikuluma iz 2016. Promjena u strukturi odnosi se na odmak od ideje GOO-a kao posebnoga predmeta što je zadržano i u posljednjoj verziji kurikuluma iz 2018. godine. Zbog navedenoga, treća se hipoteza odbacuje. Postavlja se pitanje zašto se kurikulum GOO-a realizira međupredmetno kada istraživanja pokazuju kako se ishodi kurikuluma GOO-a ostvaruju u najvećem opsegu kada se sadržaj realizira putem zasebnoga predmeta (Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W, 2001)? Odgovor na ovo pitanje može biti raznolik.

GOO se može realizirati međupredmetno jer kreatori obrazovne politike zastupaju mišljenje kako se sadržaj GOO-a na ovaj način može unijeti u nacionalni kurikulum bez opterećenja učenika i nastavnika dodatnim predmetom. Nadalje, odluka za međupredmetnu realizaciju kurikuluma GOO-a može predstavljati težnju za interdisciplinarnim pristupom odgojno-obrazovnim fenomenima (Beroš, 2018). Konačno, kreatori obrazovne politike mogu smatrati kako je sklop znanja, sposobnosti i vrijednosti sadržan u kurikulumu GOO-a i suviše kompleksan da bi se mogao obrađivati unutar jednog predmeta. A tu je i pitanje nastavnika koji bi trebali realizirati kurikulum GOO-a; ako se GOO koncipira kao zaseban predmet, koji je profil nastavnika kompetentan za realizaciju kurikuluma?

Analizirani kurikulumi ne pružaju odgovor na postavljeno pitanje iz čega slijedi kako će se pitanje selekcije nastavnika rješavati ili po principu motivacije određenoga nastavnika za realizaciju kurikuluma GOO-a ili će ga na to primorati ravnatelj. Naravno, i stručni suradnici pedagozi potencijalno bi mogli realizirati kurikulum GOO-a. No, do dobivanja statusa 'legitimnog znanja' (Apple, 2006; 2012) GOO-a može doći isključivo procesom profesionalizacije nastavnika za realizaciju kurikuluma GOO-a. Vidimo kako su pitanja *kako* i *tko* vezana uz realizaciju kurikuluma GOO-a međusobno povezana, stoga su, prema

mišljenju autora ovog rada, potrebne dvije promjene i to u pripremi budućih nastavnika/profesora na sveučilišnoj razini (Diković, 2011) ako želimo da nastava GOO-a bude profesionalna (Sahlberg, 2015) te realizacija GOO-a kao zasebnog predmeta kako bi GOO osigurao legitimnost u hijerarhiji nastavnih predmeta. Realizacija GOO-a kao međupredmetne teme i nejasnoće vezane uz nastavnike koji bi ga trebali u praksi provoditi predstavljaju konstantu u svim analiziranim kurikulumima, konstantu iz koje se može iščitati nevoljkost *vrhuške* obrazovne politike za implementaciju GOO-a utemeljenoga na shvaćanju učenika kao kritičkih subjekata odgojno-obrazovnoga procesa te društva.

O pitanju vrjednovanja analizirani su kurikulumi, izuzev kurikulumuma iz 2012., konzistentni u preuzimanju opisnoga, a ne brojčanoga vrjednovanja. Iako se slažemo kako GOO treba vrjednovati opisno, javlja se jedan problem. Problem je vezan uz status GOO-a čija se podređena pozicija unutar strukture nastavnih predmeta na ovaj način dodatno ističe. U trenutačnoj konstelaciji i dok ne nastupi odmak od brojčanoga ocjenjivanja barem na razini osnovne škole, GOO bi trebalo vrjednovati i brojčano i opisno. No, vrjednovanje nije najvažnija kategorija među analiziranim kategorijama; budući da se učenici nalaze u središtu odgojno-obrazovnoga procesa važnije je viđenje učenika kojima je GOO i namijenjen.

U periodu proteklom između kreiranja kurikulumuma GOO-a iz 2012. i 2016. došlo je do pomaka s učenika kao nositelja prava prema društveno aktivnom učeniku, a ova orijentacija je zadržana i u kurikulumima iz 2017. te 2018. godine. Postavlja se pitanje je li došlo do pomaka usmjerenog od prava prema odgovornosti ili od prava prema obvezama? Dok kurikulum iz 2012. godine učenike shvaća kao "nositelje prava i odgovornosti" (AZOO, 2012, str. 6), kurikulum iz 2016. zaustavlja se na društvenoj odgovornosti i aktivnosti učenika čime prava dobivaju sekundarnu ulogu. Ako se promotri odgojno-obrazovni sustav u cjelini, postavlja se pitanje kolika su prava učenika (obveza i odgovornosti svakako imaju dovoljno)? Prava učenika nisu izražena u dovoljnoj mjeri, a kada i jesu, to je najčešće na legislativnoj i teorijskoj a ne praktičnoj razini. Naime, nastojanja političkih elita na demokratskoj konsolidaciji, razvoju i stabilnosti društva su zanemariva (Spajić-Vrkaš, 2014), a često i kontraproduktivna. U društvu koje njeguje kulturu *jednakijih među jednakima* diskurs prava i odgovornosti često se pretvara u diskurs apsurdna i groteske.

Kod sljedeće analizirane kategorije – ishoda učenja – uočljiv je znatan napredak budući da je u kurikulumu iz 2012. godine cilj u nedovoljnoj mjeri operacionaliziran, što nije slučaj u kurikulumu iz 2016. godine u kojem je cilj jednoznačno definiran u skladu s kurikulumskom orijentacijom planiranju i programiranju odgojno-obrazovnoga procesa. Nadalje, u kurikulumu iz 2017. ponovno dolazi do promjene u kategoriji cilja GOO-a. Ovog puta uvodi se do

tada neprisutna vrijednost ljudskih prava i potreba da ih se promiče unutar odgojno-obrazovnoga sustava. Kao što je u interpretaciji ove promjene u radu već napisano navedena promjena predstavlja pokušaj da se putem odgojno-obrazovnoga sustava razvije u prvom redu svijest o ljudskim pravima kod mladih, a potom sklop znanja, sposobnosti i vrijednosti koji bi poticali kulturu ljudskih prava kao temeljnu osobnu i socijalnu vrijednost. Ova promjena je pozitivna, no za sobom ponovno povlači pitanje *tko* će realizirati kurikulum GOO-a te kako je pripremljen, tj. pitanje inicijalnoga obrazovanja budućih nastavnika GOO-a, bilo da se sadržaj realizira međupredmetno ili predmetno. Upravo prikazana analiza ukazuje da je tijekom razvoja različitih kurikuluma GOO-a unutar kategorija *strukture, satnice, vrjednovanja, viđenja učenika te ishoda* došlo do značajnijih promjena. I konačno, u kurikulumu GOO-a iz 2018. nije došlo ni do kakve promjene unutar kategorije cilja.

Sada se postavlja pitanje kontinuiteta nastojanja vezanih uz GOO u periodu između 2012. i 2018. godine. Nacionalni kurikulum GOO-a iz 2018. predstavlja značajan odmak od kurikuluma iz 2012. te 2016. godine, dok to nije slučaj s kurikulumom iz 2017. godine. Zbog navedenoga, druga hipoteza djelomično je potvrđena, a ovakav zaključak jednostavno je objasniti. Budući da su kurikulumi iz 2012. i 2016. godine bili eksperimentalni jasno je da je nastupio odmak s prvom službenom verzijom kurikuluma u izdanju MZO-a. Stoga na pitanje predstavlja li Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje rezultantu prijašnjih nastojanja ili odmak od prijašnjih konceptualizacija GOO-a kažemo da kurikulum GOO-a iz 2018. predstavlja konačnu verziju prvog službenog kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj koja korespondira u značajnoj mjeri s kurikulumom iz 2017. te predstavlja značajan odmak od kurikuluma iz 2012. te 2016. godine. Navedenu tvrdnju potkrepljuju rezultati analize iznesene u ovom radu koji pokazuju da su kurikulumi GOO-a iz 2017. i 2018. godine identični, tj. da nije došlo ni do kakve značajne promjene među analiziranim kurikulumima. No, kako bi na zadovoljavajući način mogli odgovoriti na pitanje kontinuiteta u razvoju kurikuluma GOO-a treba pričekati (u bliskoj ili daljnjoj budućnosti otvoreno je pitanje) novu verziju kurikuluma GOO-a. I konačno, budući da su očite značajne razlike između kurikuluma iz 2012. i kurikuluma iz 2018. godine postavlja se pitanje kakav je utjecaj obrazovne politike na uočene promjene? Budući da je u trenutku nastanka kurikuluma iz 2012. zemljom upravljala koalicijska vlada na čelu s SDP-om, a u trenutku nastanka kurikuluma iz 2017. te 2018. koalicijska vlada na čelu s HDZ-om, dio utvrđenih promjena pripisuje se razlikama u ideološko-interesnim orijentacijama navedenih političkih grupacija koje su utjecale na smjer obrazovne politike, stoga se prva hipoteza smatra potvrđenom.

Zaključci

Građanski odgoj i obrazovanje predstavlja konstantu obrazovnih nastojanja na globalnoj razini kojih i Hrvatska teži biti sudionik. S obzirom na to da Hrvatska predstavlja mladu demokraciju koja zahtijeva politički pismene građane u ovome radu analizirali smo razvojni put različitih kurikuluma GOO-a, započevši s kurikulumom GOO-a iz 2012. godine a završenim prvim službenim kurikulumom GOO-a u Hrvatskoj u izdanju Ministarstva znanosti i obrazovanja 2018. godine. Preuzimajući shvaćanje GOO-a koje naglašava važnost informiranosti, aktivnosti, odgovornosti te emancipiranosti pojedinca istaknuta je potreba obrazovanja učenika *o demokraciji i za demokraciju*.

U ovome radu prikazano je kvalitativno istraživanje tri kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj provedeno matricom komparacije dokumenata za usporedbu relevantnih kategorija kurikuluma. Odabrane su sljedeće kategorije: *naziv, struktura, satnica, vrjednovanje, obveznost, sadržaj, viđenje učenika, ishod te međupredmetna povezanost*. Nakon provedene analize zaključujemo kako je došlo do značajnih promjena unutar nekih od promatranih kategorija – najznačajnije su promjene u strukturi između kurikuluma GOO-a iz 2012. i kurikuluma GOO-a iz 2016. godine. Istraživanjem prikazanim u ovom radu nastojalo se odgovoriti i na pitanje predstavlja li Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje iz 2018. godine rezultantu prijašnjih nastojanja ili odmak od prijašnjih konceptualizacija GOO-a u Hrvatskoj?

Analizom dobivenih rezultata ustvrdili smo da kurikulum GOO-a iz 2018. predstavlja konačnu verziju prvoga službenog kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj koja korespondira u značajnoj mjeri s kurikulumom iz 2017. godine te predstavlja značajan odmak od kurikuluma iz 2012. i 2016. godine. Stoga možemo reći kako je u razvoju kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj prisutan kontinuitet budući su prve dvije verzije, koje se razlikuju od dvije posljednje, eksperimentalni kurikulumi. Tek će budućnost i sljedeći službeni kurikulum GOO-a pružiti priliku za potpuniji odgovor na pitanje kontinuiteta nastojanja obrazovne politike u Hrvatskoj na razvoju građanske kompetencije novih naraštaja.

Literatura

- Agencija za odgoj i obrazovanje. (2012). *Kurikulum Građanskog odgoja obrazovanja* /online/. Retrieved on 10th February 2019 from https://www.azoo.hr/images/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf
- Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools do they mean more than “picking up litter and not killing whales”?. *The International Journal of Children s Rights*, 7(2), 185-205. doi: 10.1163/15718189920494336
- Apaduraj, A. (2011). *Kultura i globalizacija*. Beograd: Biblioteka XX vek.

- Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality*. New York i London: Routledge.
- Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). *Demokratsko upravljanje školama*. Zagreb: Vijeće Europe.
- Baketa, N., & Čulum, B. (2015). *Građanski odgoj i obrazovanje u kontekstu visokoškolskog obrazovanja. Politike, praksa i izazovi europskog i nacionalnog visokoškolskog prostora* /online/. Retrieved on 10th February 2019 from https://www.cms.hr/system/publication/pdf/67/2015_CulumBaketa_GOO_i_visoko_obrazovanje.pdf
- Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovic, T., & Spajić-Vrkaš, V. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Zagreb: Centar za ljudska prava.
- BDHRL (2017). *Country Reports on Human Rights Practices for 2017: Croatia 2017 Human Rights Report*. Washington, D.C.: United States Department of State /online/. Retrieved on 25th May 2019 from https://hr.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/233/CROATIA_2017_HUMAN_RIGHTS_REPORT_HR.pdf
- BDHRL (2016). *Country Reports on Human Rights Practices for 2016: Croatia 2016 Human Rights Report*. Washington, D.C.: United States Department of State /online/. Retrieved on 25th May 2019 from <https://www.state.gov/reports/2016-country-reports-on-human-rights-practices/croatia/>.
- Birzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J., & Spajić-Vrkaš, V. (2005). *Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools*. Pariz: UNESCO.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Carvalho da Silva, M., Demetriadou-Saltet, V., Halbarstschlager, F., & Mihai, G. (2012). *Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. Lisbon: Council of Europe.
- Cindrić, M., Miljković, D., & Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Diković, M. (2013). Osiguranje kvalitete u odgoju i obrazovanju za građanstvo. In K. Posavec, & M. Sablić (Eds.), *Pedagogija i kultura* (pp. 66-72). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Diković, M. (2011). Osposobljavanje nastavnika za provođenje odgoja i obrazovanja za građanstvo. *Život i škola*, LVII(26), 11-24. Retrieved on 25th May 2019 from <https://hrcak.srce.hr/77317>
- Grgin, T. (1986). *Školska dokimologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Heck, R. H. (2004). *Studying educational and social policy*. Mahwah i London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Human Rights Watch (2019). *World Report 2019: Republika Hrvatska Događaji 2018. – dio EU poglavlja* /online/. Retrieved on 22nd May 2019 from <https://www.hrw.org/hr/world-report/2019/country-chapters/325725>.

- Dürr, K., Spajić-Vrkaš, V., & Ferreira Martins, I. (2002). *Učenje za demokratsko građanstvo u Europi*. Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex.
- Mesar, O., Bender-Masle, Đ., Diković, M., Grbec, M., & Jelenčić, Z. (2016). *Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje – prijedlog*. /online/. Retrieved on 10th February 2019 from <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=9480>
- Mills, M., Van de Bunt, G. G., & De Bruijn, J. (2006). Comparative research: Persistent problems and promising solutions. *International Sociology*, 21(5), 619-631. doi: 10.1177/0268580906067833
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje – prijedlog nakon javne rasprave*. Zagreb /online/. Retrieved on 25th May 2019 from https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2017/OBRAZOVANJE/NACION-KURIK/MEDUPREDMETNE-TEME/medupredmetna_tema_gradanski_odgoj_i_obrazovanje.pdf
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2018). *Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Zagreb /online/. Retrieved on 12th February 2019 from <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=9480>
- Novosel, I. (2018). *Ljudska prava u Hrvatskoj: pregled stanja u 2017. godini*. Zagreb: Kuća ljudskih prava Zagreb /online/. Retrieved on 13th February 2019 from <http://www.kucaljudskihprava.hr/wp-content/uploads/2018/03/Ljudska-prava-u-Hrvatskoj-pregled-stanja-u-2017.-godini.pdf>
- Polić, P. (2017). Prava djece – izazovi u kritičkom pristupu. In D. Maleš, A. Širanović, & A. Višnjić Jevtić (Eds.), *Zbornik radova "Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse"* (pp. 187-198). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju – Odsjek za pedagogiju.
- Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?*. 2. izd., New York i London: Columbia University Teachers College.
- Sinclair, M. (2004). *Learning to live together: Building skills, values and attitudes for the twenty-first century*. Pariz: UNESCO.
- Spajić-Vrkaš, V. (2007). Europske integracije i obrazovanje za demokratsko građanstvo u cjeloživotnoj perspektivi. In V. Previšić, N. N. Šoljan, & N. Hrvatić (Eds.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (pp. 380-394). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Spajić-Vrkaš, V. (2014). *Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja – Istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.

- Šalaj, B. (2003). Modeli političkoga obrazovanja u školskim sustavima europskih država. *Politička misao: časopis za politologiju*, 39(3), 127-144 /online/. Retrieved on 25th May 2019 from <https://hrcak.srce.hr/23705>.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.

Citizenship Education Curriculum Development Analysis from the Croatian Perspective

Ivan Beroš¹, Luka Pongračić²

¹*Kindergarten Milna, Milna*

²*Faculty of Educational Sciences, Juraj Dobrila University of Pula*

Abstract

Citizenship education is a mandatory topic in the Croatian education system. This paper analyzes and compares four curricula: the curriculum from 2012 devised by Education and Teacher Training Agency, the 2016 edition devised by the Professional Working Group for Citizenship Education within The Comprehensive Curricular Reform, the 2017 curriculum devised by the Ministry of Science and Education and the 2018 edition, also devised by the Ministry of Science and Education. The matrix analysis established relevant categories of the curriculum needed for analysis and comparison. The comparison matrix includes the following categories: Name, Structure, Workload, Evaluation, Subject status, Content, Student position, Outcome(s) and Correlation with other subjects. The aim of this research is to determine the efforts and advances achieved by different conceptualizations. Development has been analysed using the categories and significant changes have been observed. We tried to determine whether these changes are results of earlier efforts or there is a shift from previous conceptualisations toward new directions. It has been concluded that the final version of the curriculum corresponded significantly with the previous one, but showed a significant departure from the earlier versions, thus exhibiting positive continuity and a good foundation for the future curriculum that is aligned with educational policies. In order to achieve the best direction for education of active citizens, it is necessary to develop curriculum constantly, making sure that educational policy is in accordance with the needs of society and the future for which we prepare students. It is important to point out the developmental nature of the curriculum, the continuity of various changes, and fact that each new curriculum should represent positive changes.

Keywords: *active citizen(ship); conceptualization; education in Europe; matrix analysis*
