



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Jelena Pavičić Vukičević

**KURIKULUMSKO OBLIKOVANJE  
EUROPSKIH VRIJEDNOSTI U  
OBVEZNOM OBRAZOVANJU**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2018.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Jelena Pavičić Vukičević

**KURIKULUMSKO OBLIKOVANJE  
EUROPSKIH VRIJEDNOSTI U  
OBVEZONOM OBRAZOVANJU**

DOKTORSKI RAD

Mentor:

Prof. dr. sc. Vlatko Previšić

Zagreb, 2018.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Jelena Pavičić Vukičević

**CURRICULUM PLANNING OF THE  
EUROPEAN VALUES IN COMPULSORY  
EDUCATION**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

Prof. dr. sc. Vlatko Previšić

Zagreb, 2018.

## O MENTORU

Dr. sc. Vlatko Previšić, redoviti profesor u miru Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Diplomirao je pedagogiju i sociologiju te doktorirao na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od 1973. djelatnik Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Bio je predstojnik Katedre za sistematsku pedagogiju i predstojnik Katedre za didaktiku. Bio je voditelj poslijediplomskog magistarskog i doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu; bio suvoditelj poslijediplomskoga magistarskog znanstvenog studija glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Zagrebu; bio je voditelj doktorskog studija pedagogije na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayer u Osijeku. Bio je gostujući nastavnik na više studijskih programa i fakulteta u zemlji i inozemstvu. Stipendist preddoktorske akademske razmjene (DAAD-a) u SR Njemačkoj. Dobitnik postdoktorske znanstveno-istraživačke stipendije Alexander von Humboldt Stiftunga u SR Njemačkoj. Urednik, član uredništava i savjeta nekoliko stručnih i znanstvenih časopisa. Suradnik je i urednik struke u Hrvatskom leksikonu. Urednik je struke i autor više desetaka pojmova Hrvatske enciklopedije Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža. Voditelj i suradnik u petnaestak znanstveno-istraživačkih projekata, od kojih su neki sufinancirani iz fondova inozemnih zaklada. Autor je, priređivač i suautor nekoliko knjiga; autor preko stotinu pedeset znanstvenih i stručnih radova te više manjih članaka. Bio je predsjednik Upravnog vijeća Visoke učiteljske škole u Čakovcu i predsjednik Upravnog vijeća Instituta društvenih istraživanja iz Zagreba. Bio je dekan Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Bio član i potpredsjednik Matičnog odbora za izbore i napredovanja u polju pedagogije. Član i su-utemeljitelj nekoliko profesionalnih udruga. Bio prvi predsjednik Hrvatskog pedagogijskog društva. Bio je član odbora za obrazovanje, znanost i kulturu Hrvatskoga sabora; član odbora za dodjelu Državne nagrade za odgoj i obrazovanje Ivan Filipović; član Prosvjetnog vijeća, Vijeća za nacionalni kurikulum te Nacionalnog vijeća za odgoj i obrazovanje. Mentor kod pisanja preko dvije stotine diplomskih radova te mentor kod izrade tridesetak magistarskih i jednako tako tridesetak doktorskih disertacija. Bio član Upravnog i Izvršnog odbora te predsjednik višestrukog košarkaškog prvaka Europe KK Cibona. Dobitnik je godišnje nagrade Ivan Filipović za unapređivanje pedagoške teorije i prakse (1989), Godišnje nagrade Filozofskog fakulteta u Zagrebu (2007), Nagrade Grada Zagreba (2013.), Povelje Filozofskog fakulteta (2013.) te Nagrade Ivan Filipović za životno djelo (2014.)

*Posebno zahvaljujem mom poštovanom mentoru prof. dr. sc. Vlatku Previšiću na strpljivom i požrtvovnom vođenju na putu postizanja novog akademskog postignuća.*

*Zahvaljujem mom suprugu i kćeri, mojim roditeljima, sestri i njezinoj obitelji na strpljenju i podršci te svim dobrim i dragim ljudima koji su me poticali i hrabрили u trenucima kad se činilo da sam poduzela putovanje bez odredišta...*

## SAŽETAK

U teorijskom dijelu rad polazi od definicije kurikuluma kao procesa stjecanja znanja, vještina i kompetencija koje učenik stječe u odgojno-obrazovnim ustanovama, zatim opisuje vrste kurikuluma i njegove temeljne sastavnice, modele i ideologije kurikuluma, povijest razvoja teorija kurikuluma te tematizira skriveni kurikulum, interkulturalni kurikulum i globalne dimenzije kurikuluma. Vrijednosti su ideali kojima čovjek teži i u pedagojskom kontekstu predstavljaju ideološki okvir kurikuluma u čijoj sukonstrukciji sudjeluje čitav niz čimbenika ili obrazovnih snaga: od škole, obitelji i učenika do zainteresiranih grupa i pojedinaca. Stoga se oblikovanje kurikuluma ne može odvojiti od vrijednosnog okvira u kojem kurikulum nastaje. Europske vrijednosti su humanističke, demokratske i građanske vrijednosti koje u bitnome određuju svijet u kojem živimo, pa i školu kao instituciju društva ili zajednice. U dvanaest europskih vrijednosti čiju hijerarhiju istražujemo ubrajamo: ljudska prava, poštovanje ljudskog života, mir, demokracija, individualne slobode, vladavina prava, jednakosti, solidarnost i podrška drugima, tolerancija, samoispunjenje, poštovanje drugih kultura te religija. Istraživanje *Stavovi učitelja o kurikulumskom oblikovanju europskih vrijednosti* provedeno je na populaciji od gotovo 400 učitelja osnovnih škola u Gradu Zagrebu (učitelja razredne nastave te učitelja hrvatskog i engleskog jezika, povijesti i zemljopisa). Naime, sustav vrijednosti učitelja važan je prediktor sustava vrijednosti učenika, uz sustave vrijednosti njihovih roditelja, vršnjaka i drugih značajnih odraslih osoba, kao i sustav vrijednosti društva projiciran putem medija, udruga civilnog sektora i vjerskih zajednica. Istraživanje provedeno upitnikom izraelskog psihologa Shaloma H. Schwartza *Upitnik portretiranja vrijednosti* (Portrait Value Questionnaire) nadopunjeno je pitanjima iz upitnika *Istraživanje europskih vrijednosti* (European Values Study) i *Vrijednosti Europljana* (Values of Europeans). Takav instrument istraživanja omogućio je usporedbu rezultata dobivenih ovim istraživanjem s ranije provedenim međunarodnim istraživanjima. Rezultati upućuju da je sustav općeljudskih (univerzalnih) i europskih vrijednosti učitelja relativno stabilan što nas dovodi do zaključka da je učiteljski poziv profesija sa svojom unutarnjom koherentnošću koja povezuje sve članove učiteljske zajednice u njihovoj profesionalnoj autonomiji. Europske vrijednosti kao građanske vrijednosti demokratskog društva u kurikulum su upisane implicitno, dio su međupredmetnog kurikuluma i dio su sustava vrijednosti učitelja što upućuje na mogućnost socijalizacije učenika upravo u tim vrijednostima.

Ključne riječi: kurikulum, skriveni kurikulum, sustav univerzalnih vrijednosti, europske vrijednosti, sustav vrijednosti učitelja, Shalom H. Schwartz

## **SUMMARY**

### **Incorporating European Values in Compulsory Education Curriculum**

#### *Introduction*

In the 21<sup>st</sup> century Europe is facing challenges once again. The migrant crisis and the threat of terrorism greatly contribute to the general feeling of (in)security and affect the potential prosperity in *the old continent*. Therefore, instead of a stabilisation of an intercultural society built on the foundations of equality, peace and solidarity, we find ourselves facing growing radical movements arising out of the feeling of insecurity, reduced employability of the local population and availability of various public services and subsidies. The European Union is a supranational entity whose objective is building lasting peace, social stability and economic growth within its borders through the mobility of people, goods and services. This complex goal cannot be achieved without the inner cohesion of the EU nations or without creating a common European identity founded on European values – the civil, democratic and humanist values of a modern society. As schools play an important role in value socialization among the youth, the curriculum should include all those values that we consider to be a part of the European civilisation and that we wish to pass on to the next generation, without neglecting the importance of national cultural values. This paper deals with the complexity of developing the (European) value system among students by means of the curriculum.

#### *Compulsory Education*

Children in Croatia enter the education system relatively late. Moreover, the period of compulsory education is the shortest one in the education system. Since local government is in charge of establishing preschools, not all children in Croatia get the opportunity to attend preschool programmes which are often financially inaccessible, so their quality and price vary in different areas. Preschool is mandatory one year before enrolment in primary school; however, there is no data that would corroborate that such preschool programs really are made available to all children in Croatia. In addition, not all local governments have established preschool facilities in their territory. Primary school is mandatory and it lasts eight years, which is the shortest period of mandatory education in the European Union. Due to insufficient space in primary schools, as well as the lack of strategic documents, adequate funding and reforms which would define educational goals, we are no closer to finding solutions regarding the

improvement of mandatory education in Croatia. One thing is for sure, though: the shorter the mandatory education for general student population, the less knowledge, skills and competences are available to them. As a result, there is less opportunity for students to develop to the extent that would help them achieve the highest quality of life within the family and the community. In addition, secondary education has not been adjusted to the demands of the labour market, and neither has university education, for one simple reason – Croatia has no strategic development strategy. Hence, a high percentage of young Croatians today, regardless of their level of qualification, is educated only to become unemployed or to seek employment abroad, which in the long run leads to a demographic disaster. This does not mean that the role of education is to create labour force for the economic sector – people are much more than just workers, and schools as social institutions are obligated to support individuals in their efforts to develop all of their capacities. However, a lack of jobs will continue to force Croatian citizens to leave the country and start their families elsewhere. This raises the question of who the Croatian schools will teach in the future.

The importance of extending the period of compulsory education lies in the fact that horizontal differentiation of programs at a later stage ensures a more accurate diagnosis of students' cognitive capacity, and a more accurate forecast of their academic achievement. At the same time, longer compulsory education provides opportunity for the school to reduce the effect of family background (in the cases of socially deprived families) on the academic achievement and to increase students' individual and social capacities.

### *Curriculum*

The theoretical part of this paper defines curriculum as the process of acquiring knowledge, skills and competences, which students get in educational institutions. Furthermore, it provides a description of different types of curricula, their main elements, models and ideologies and the theories throughout history. It also deals with hidden curriculum, intercultural curriculum as well as with the global dimensions of curriculum. Its main elements include the value framework and purpose of curriculum, objectives and tasks, content, work organization and learning conditions, competences, assessment and evaluation. The paper also provides the history and development of curriculum, its models, modern versions and research. In addition, it links the curriculum theory to practical work and experience of learning in educational institutions.



### *Values as the Ideological Framework of Curriculum*

What to teach is a question of value. Values are universal ideas and the principles of guiding the behaviour of individuals and communities. Therefore, European values are “those values which will contribute to co-existence of people with different values i.e. different hierarchies of values in the European environment“ (Vican, 2016, p.12). European values are incorporated in the concept of the European dimension in education, which is designed to support economic and political processes in the European Union, and are complementary to universal human values presented in the *European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms* (2010).

European values include freedom, equality, human dignity, the rule of law, respect for human rights, pluralism and tolerance (Grubiša, 2012). It is evident that European values are compatible with both the holistic approach to man and humanist pedagogy. Since European values are a social and political construct whose importance is universally recognized in EU member states through their institutions, we shall list them here: *human rights, respect for human life, freedom, democracy, individual freedom, the rule of law, equality, solidarity, tolerance, self-fulfilment, respect for other cultures, religion.*

The comparison of the content of these European values with universal human values as defined by Shalom H. Schwartz has shown that the European values are universal human values that base the welfare of the European individual and the European community on ***humanist value aspect of self-transcendence***, with other value dimensions present as well, to a lesser degree: *self-enhancement* (self-fulfilment), *openness to change* (freedom and individual freedom) and *conservation of traditional values* (religion). It can be concluded that European values are a part of universal human values of a plural European civil and democratic society. The diversity of the European society also constitutes a value on which the total European development is based.

### *Teacher as Stakeholder in Curriculum*

European values in the education system, the place of secondary socialization, are present in the school culture and the value system of the teaching and non-teaching staff. Parents and family, teachers and school, peers and media affect the intensive socialization of attitudes, values and behaviour. The value system of teachers is undoubtedly an important predictor of acquisition and formation of the value system of children and adolescents during their formative

years, alongside parents and family, peers, media and social networks as well as other adults that have an important role in their lives. Adolescence, as the period when a person's identity is defined, is essential in the development of values. Furthermore, the values of young people can also reflect the direction of the change of a culture or a society. Teacher competences for value education will depend on the quality of initial education and professional development of teachers, as well as on their participation in action research as part of lifelong learning and professional development in the field of the European dimension in education. How and to what extent European values and the European dimension in education will be included on the agenda of the modern Croatian school will depend on the personal and professional competences of teachers and the personal affirmative attitude toward European values.

### *Research*

As part of this paper, we conducted an empirical research titled *Teacher Attitudes in Curricular Forming of European Value System*. The aim of the research was to *describe and evaluate the presence of value systems, examine attitudes of grade teachers and subject teachers in primary schools in the city of Zagreb towards the European civil and democratic values and their implementation in the educational system* as the predictor of successful implementation of compulsory education curriculum in Croatia with regards to value socialization. Taking into account the aim of the research, we posed eight research problems with associated research hypotheses.

The research was conducted on a population of teachers in primary schools in the city of Zagreb, including both grade teachers and teachers of Croatian, English, history and geography. These categories of teachers were selected for the research since they should be familiar with the importance of European values as the democratic and civil values the modern Croatian and European societies are built upon. Moreover, they themselves should possess these values, as they are an important predictor of student socialisation with regard to European values. Since the population under consideration for the 2014/2015 school year in Zagreb included 2,910 teachers, we determined the required respondent sample using the table titled *Determining the size of a random sample* by Cohen, Manion and Morrison (2007, p. 94), which proposed that the number of respondents from the population of 3,000 should be 341. This number of potential respondents was scaled relative to the population under consideration, which resulted in the following subsamples for categories under consideration: grade teachers (1,800) – 211 respondents, teachers of Croatian (450) – 53 respondents, history teachers (180)

– 21 respondent, geography teachers (180) – 21 respondent, teachers of English (300) – 35 respondents. Since the number of respondents in the subsample of history and geography teachers is under 30, which undermines the validity of the research, the number of respondents was increased to 30, which is the minimal sample size that can be statistically analysed (Cohen, 2007, p. 93). Thus, the total number of respondents was increased to 359. By analysing the descriptive characteristics of the respondent sample, we noticed that the sample mostly consisted of female teachers (99%), under the age of 55 (92%) with 30 years of working experience or less (90%) with the grade teacher status (they are not mentors, advisers or heads of county teacher councils). Around the same number of teachers is distributed in three age groups (under 35, 36-45 and 46-55 years) and in three groups depending on the years of service (under 10 years, 11-20 years and 21-30 years).

A questionnaire consisting of two major parts was used as the research instrument. The first part consisted of Shalom Schwartz's *Portrait Values Questionnaire* (PVQ), while the second part comprised questions taken from the survey of the European Commission *Values of Europeans* (2008, 2010, 2012 and 2014) and questions that we created in order to examine the attitudes of teachers on how to implement European values in the compulsory education curriculum. The questionnaire was prepared in the masculine form and distributed online. The PVQ questionnaire (Schwartz et al., 2001) consists of forty short descriptions of different individuals called "portraits". These portraits define the goals, aspirations and wishes of individuals that point implicitly to the importance of a value to the respondent. At the beginning of the questionnaire, the respondent is asked: "How much is this person like you?" the respondent can choose a response from a 6-point scale. The responses are: *very much like me* (1), *like me* (2), *somewhat like me* (3), *a little like me* (4), *not like me* (5) and *not like me at all* (6). The principle behind this instrument is that when we compare ourselves to others, we focus solely on the described traits of the other individual. Otherwise, our attention would disperse on a variety of own traits that we recognize in ourselves. We added to the questionnaire three other portraits with the same response scale on the subject of teachers' attitudes regarding the dimensions of a student's value system (*It is important that the value system of his students is equal to* (1) his / (2) Croatian / (3) European value system). Questions from the questionnaire *The Values of Europeans* (Public opinion in the European Union, 2007, The Values of Europeans, 2008, 2010, 2012, Europeans in 2014, 2014) is a part of the survey which examines the values of Europeans conducted by the European Commission every two years as part of a larger research. The focus is mainly on the population of the EU member-states aged 15 and

older. However, the study also frequently examines value systems in candidate countries for the EU membership. We selected only subject-related questions to include in this research. Given the subject of this thesis, we concluded that we required additional information about the initial education and professional development of the teachers, as well as information about their attitudes toward the actual implementation of European values in compulsory education. We, therefore, prepared additional four closed-ended questions.

The research was conducted in April and May 2015, during spring break and at the beginning of classes in the third quarter of the school year. Using a free web application, we prepared an online questionnaire and sent it by email to heads of county councils of grade teachers, and teachers of Croatian, English, history and geography. We asked that they distribute the link to the questionnaire to all their members. Collected data was analysed using software for statistical analysis (SPSS). Prior to the discussion on the research problems and hypotheses, individual scales and parts of the questionnaire were statistically analysed.

The research resulted in the hierarchy of ten universal human values of the respondents (primary school teachers in the city of Zagreb): *universalism, self-direction, benevolence, safety, conformity, hedonism, stimulation, achievement, tradition and power*. We then established the hierarchy of personal European values of the respondents (*respect for human life, freedom, human rights, self-fulfilment, tolerance, individual freedom, religion, equality, solidarity, the rule of law, respect for other cultures, democracy*) and the hierarchy of values for which the respondents believe that best represent the entire Europe (*democracy, human rights, the rule of law, freedom, equality, solidarity, respect for other cultures, respect for human life, tolerance, self-fulfilment, individual freedom, religion*).

The specified sets of values (universal human values, personal European values and European values that represent Europe) were ranked according to different independent variables (socio-demographic characteristics of respondents). Younger respondents with less years of service and lower professional status more often selected values of *stimulation, achievement and hedonism*, while older respondents with more years of service and higher professional status more often selected *universalism, self-direction and security*. The respondents also ranked European values differently. It was therefore concluded that the variables that affect the value systems of the respondents, as important predictors influencing the European value system, are their *profession* (the subject they teach) and their *professional status*, while their *age* and *years of service* are not. However, there is no major difference since European values are a part of universal values that mostly fall under the value of *benevolence*,

from the category of *self-transcendence*. We can draw an indirect conclusion that teaching as a profession has an internal coherence i.e. common elements that link all members of the teaching community, which in turn can help in fully accomplishing the much needed professional independence of teachers.

The research also ranked European values with regard to the attitudes of the respondents that the principle of training individuals for co-existence in Europe is more represented in class than in curriculum documents (syllabus / National Curriculum Framework / school curriculum). The highest ranked values of these respondents are *freedom, democracy* and *solidarity (support for others)*, which the respondents will transfer in class, as part of their implicit theory.

We also researched how the respondents ranked European values with regard to their attitude that the programme of a subject is better suited for implementation of European values than the curriculum of interdisciplinary themes and the programme of extra-curricular activities. However, we found no statistically relevant difference between the observed attitudes of individual groups of respondents.

We found that the respondents who had come across the notion of European values during their initial education believe that the special subject programme is the most suitable means for the implementation of these values. We also found that the respondents who had come across the notion of European values during their initial education and professional development believe that the principle of training for co-existence in Europe is most included in the school curriculum. Finally, we found that the majority of respondents (77.2%) think that students' value system should be the same as the European value system.

The research also demonstrated that teachers came across the notion of European values more often during their professional development than during their initial education. This is not very reassuring since not all teachers can participate in training seminars. Teachers also believe that there is less opportunity to teach European values in the course of their subject and that it is more appropriate for students to acquire these competences within interdisciplinary themes and extra-curricular activities defined in the school curriculum and the National Curriculum (Framework). This means that teachers will not deal with the topic of values in their direct work in the classroom, since they consider it not as important as the scientific knowledge of the academic subject that they teach. Therefore, this research is also an incentive to improve the syllabus of teaching studies in order for future teachers to acquire knowledge and competences in the European dimension in education and European values at the level of initial education,

available to all teaching professions. The results of the described empirical research can be a driving force for a new research project that would explore the value systems of students and parents and give a complete picture about the role of different factors in the value socialization.

Teachers in Croatia therefore share the hierarchy of universal human values with their colleagues, and have a similar hierarchy of European values as other Europeans do. The respondents came across the notion of European values mostly in the course of their professional development, and less during their initial education. The respondents believe that students' set of values should be equal to the European set of values. They also believe that these values are acquired through the programme of interdisciplinary themes and extra-curricular activities.

### *European Values as a Part of Curriculum Elements*

The starting point of this analysis is the assumption that moral education and value education have both an affective and a cognitive component. However, the values should not be taught – they should be lived, applied and experienced daily, together with exemplary models of behaviour (Mougniotte, 1995). Value teaching principles are based on various philosophical, historical, psychological and educational foundations i.e. they are based on different views of human nature, learning and teaching (Rakić, Vukušić, 2010, p.775). Here we come across two basic approaches: the *prescriptive approach* that promotes character building through direct and open teaching of basic moral imperatives, values and virtues inherent to all people. On the other hand, the *descriptive approach* promotes indirect education applying creative and critical thinking, problem solving and deduction, which teaches children the competences to deduct independently what is right and moral. This approach stems from Kohlberg's *theory of moral reasoning* (discussion on moral dilemmas encourages the development of student's reasoning) and Piaget's stages of cognitive development. However, it would be best to merge these two approaches: the skill of reasoning and the focus on universal values i.e. teaching value groups, supported by critical thinking, questioning and discussion (*id.*, 2010, p.779).

Elements of modern education curriculum include educational values, educational goals, curriculum principles or frameworks, educational content, organization, methods and means of work and assessment and self-assessment. Curriculum elements can also be defined as planning, implementation, evaluation and revision of curriculum. Curriculum planning includes goals, tasks and content, while curriculum implementation involves organization of work and teaching technology, conditions of learning and methods and means of work. After

evaluation curriculum undergoes revision, since it is, in essence, an on-going process, starting after one cycle of curriculum planning is completed and evolving into a new cycle. Values are the ideological framework of the curriculum. Hence all curriculum elements reflect the value foundation of curriculum, making it a comprehensive document of education policy and education process. European values link educational areas and subjects, and by choosing such content, students acquire interdisciplinary competences. Out of six interdisciplinary themes, three themes specifically relate to these values: *personal and social development, environmental protection, safety and health, and civil education*. All participants of the education process are obligated to include these themes into everyday classes.

Modelling or programming of content in the curriculum is a specific issue. Generally, there are three approaches to programming: normative or deductive, empirical or inductive and combined inductive-deductive approaches to programming (Pastuović, 2012). Based on the analysis we concluded that European values can be best modelled using the *combined inductive-deductive approach* where the focus of the curriculum is on the universally relevant competences for lifelong learning and which are included in the general compulsory education for all. In addition, curriculum content programming or modelling can be explicit or implicit. With regard to Croatian educational practice, European values, although explicitly defined in the general part of the *National Curriculum Framework* (2011), are implicit in the direct educational work of teachers and teaching assistants, as their implicit theory. Because of the implicit character of the value system of all those involved in the co-construction of the curriculum, it is necessary to examine the value systems of all stakeholders in the education system. This also includes other factors affecting socialisation of children, such as parental and peer influence, media and other social institutions which the child comes into contact with and which affect the formation of its value system.

When it comes to the presence of European values in the curriculum (or as part of curriculum content elements incorporated in the *syllabus*), the following conclusions can be made: (1) *a lack of European values* in certain subject curricula which are not suitable for the implementation of interdisciplinary themes of civil education and intercultural education, (2) *explicitly defined European values* as part of cross-curricular or interdisciplinary themes, with a list of values and contents whose values are implemented within civil education, and (3) *implicit values* present both in the interdisciplinary themes and in subjects (Croatian language or mother tongue, foreign languages, history, geography, etc.). Values are explicitly defined in

the curricula and syllabi as the underlying idea and can be found in the principles of curriculum construction and implementation. We often come across these values in interdisciplinary or cross-curricular areas in which interdisciplinary projects, specific to the school and the community in which the school is active, can be implemented.

European values are a part of the European dimension in education, as well as a part of civil education. Civil education can be introduced in the form of (1) a separate subject (a usual approach especially in countries in transition, as a way of compensating for democratic deficit); (2) cross-curricular implementation of civil education (civil education content is implemented in the subjects such as history and geography, as can be seen in the *National Curriculum Framework*, 2011); (3) public discussions in schools featuring various speakers (as part of the school curriculum). The European dimension in education is incorporated in all segments of the education structure: in the syllabus, European studies, initial education, international exchange, professional development of teachers, active participation of students in the teaching process, extra-curricular activities, meetings, contacts, exchanges, visits, joint projects with peers from other countries, media, themes dealing with European culture, heritage and foreign languages, teaching material and administrative structure (Zidarić, 1996, p.173).

### *Conclusion*

Modern curriculum is a result of the construction of a number of stakeholders, with teachers holding one of the most important roles. In addition to knowledge, skills and competences, teachers also transfer values to their students as part of the curriculum. Therefore, values are the focus of the empirical part of this research, with the main hypothesis that values form an ethical framework of the curriculum and a foundation on which other dimensions are built upon.

We come across the notion of European values on a daily basis as residents of an environment where the importance of European values in the modern European society is permanently emphasized, despite major problems on the global level. Croatia, a part of this context, has to become more aware of European values, more familiar with their content and work on their socialization on personal, family, public and social level. Upon analysing their role in education, but also in law and politics, we can conclude that European values represent humanist and democratic values of the modern civil society. As such, they cannot be analysed outside the intercultural context, as this is how we perceive the world today. Moreover, they



cannot be separated from civil education, where complementary knowledge, skills and competences are used in educating students for these values. Therefore, there is no alternative to implementing the European dimension in education and the European values in the school culture, the curriculum and the direct educational work in the modern Croatian school fit for the 21<sup>st</sup> century. Learning about European values reduces the democratic deficit of the society and increases the capacity of individuals and the community to achieve a constructive and quality co-existence in the globalized world of tomorrow.

Keywords: curriculum, hidden curriculum, universal value system, European values, value system of teachers, Shalom H. Schwartz



<b>SADRŽAJ</b>		<b>Str.</b>
<b>I.</b>	<b>UVOD</b>	1
<b>II.</b>	<b>METODOLOGIJA TEORIJSKE ANALIZE</b>	7
<b>1.</b>	<b>OBVEZNO OBRAZOVANJE</b>	7
<b>1.1.</b>	<b>Pojmovno i sadržajno određenje</b>	7
<b>1.2.</b>	<b>Hrvatski obrazovni sustav u europskom kontekstu</b>	12
<b>1.3.</b>	<b>Kvaliteta obveznog odgoja i obrazovanja</b>	16
<b>2.</b>	<b>KURIKULUM U SUVREMENOM ODGOJU I OBRAZOVANJU</b>	20
<b>2.1.</b>	<b>Etimološko, jezikoslovno i pojmovno određenje kurikuluma</b>	20
2.1.1.	<i>Povijest razvoja kurikuluma</i>	20
2.1.2.	<i>Jezikoslovne i pedagoške terminološke dileme</i>	23
<b>2.2.</b>	<b>Kurikulum kao ključni pedagoški koncept 20. stoljeća</b>	25
2.2.1.	<i>Različita određenja kurikulum</i>	25
2.2.2.	<i>Pristupi, koncepti i vrste kurikulum</i>	29
2.2.3.	<i>Promjene u hrvatskom obrazovanju kao reforme kurikulum</i>	40
2.2.4.	<i>Uloga kurikulum u izgradnji nacionalnog identiteta</i>	48
<b>2.3.</b>	<b>Kurikulum i didaktika – teorije i praksa</b>	52
<b>2.4.</b>	<b>Sukonstruktivistički pristup izgradnji kurikulum</b>	59
<b>2.5.</b>	<b>Teorije kurikulum</b>	68
2.5.1.	<i>Razvoj teorija kurikulum u 19. i 20. stoljeću</i>	68
2.5.2.	<i>Razvoj odgoja i obrazovanja kao reforme kurikulum</i>	83
2.5.3.	<i>Kurikulumski modeli u odgoju i obrazovanju</i>	93
2.5.4.	<i>Funkcije kurikulum u suvremenom odgoju i obrazovanju</i>	98
2.5.5.	<i>Pedagoške sastavnice suvremenog kurikulum</i>	108
<b>2.6.</b>	<b>Vrijednosni okvir suvremenog kurikulum</b>	115
2.6.1.	<i>Postmodernističke perspektive globalnih dimenzija kurikulum</i>	115
2.6.2.	<i>Ideološki koncepti kurikulum</i>	121
2.6.3.	<i>Skriveni kurikulum u odgoju i obrazovanju</i>	136
<b>3.</b>	<b>EUROPSKE VRIJEDNOSTI U ODGOJU I OBRAZOVANJU</b>	143
<b>3.1.</b>	<b>Teorijsko određenje koncepta univerzalnih ljudskih vrijednosti</b>	143
3.1.1.	<i>Odgoj kao vrijednosna kategorija</i>	143
3.1.2.	<i>Pedagoška aksiologija i teleologija</i>	151
3.1.2.1.	<i>Aksiologija i vrijednosti u odgoju i obrazovanju</i>	151
3.1.2.2.	<i>Teleologija i ciljevi odgoja</i>	153
3.1.3.	<i>Različita određenja vrijednosti</i>	156
3.1.3.1.	<i>Vrijednosti kao univerzalne ideje i usmjeravajuća načela ponašanja</i>	156
3.1.3.2.	<i>Vrste vrijednosti, vrijednosne orijentacije i hijerarhija vrijednosti</i>	164
3.1.4.	<i>Razvoj pojedinca u kontekstu moralnog odgoja</i>	169
3.1.4.1.	<i>Etika kao odgojno polazište</i>	169
3.1.4.2.	<i>Teorije ili koncepti moralnog odgoja</i>	170
3.1.4.3.	<i>Moralni razvoj pojedinca</i>	173
3.1.4.4.	<i>Pristupi moralnom odgoju</i>	175
3.1.5.	<i>Odgoj i obrazovanje za vrijednosti</i>	176
3.1.6.	<i>Vrijednosni fenomeni u društvu</i>	182

3.1.6.1.	<i>Kriza vrijednosti kao kriza društva</i>	182
3.1.6.2.	<i>Etički relativizam i ponovna uspostava konsenzusa vrijednosti</i>	186
3.1.6.3.	<i>Modernizacija i retradicionalizacija društva</i>	189
3.1.7.	<i>Modeli istraživanja općih ljudskih vrijednosti</i>	193
3.1.7.1.	<i>Kronološki pregled istraživanja vrijednosti</i>	193
3.1.7.2.	<i>Teorija vrijednosti Milтона Rokeacha</i>	196
3.1.7.3.	<i>Teorija vrijednosti Shaloma H. Schwartza</i>	202
3.1.7.4.	<i>Schwartzovi instrumenti istraživanja motivacijskih tipova vrijednosti</i>	207
3.1.7.5.	<i>Međunarodni projekti istraživanja vrijednosti</i>	211
<b>3.2.</b>	<b>Europske pedagoške vrijednosti</b>	212
3.2.1.	<i>Sadržaj koncepta europskih vrijednosti</i>	212
3.2.2.	<i>Povijesni pregled razvoja koncepta europskih vrijednosti</i>	216
3.2.3.	<i>Europski identitet i europske integracije</i>	222
3.2.4.	<i>Europska dimenzija u obrazovanju</i>	224
3.2.5.	<i>Odgoj i obrazovanje za demokratske i građanske vrijednosti</i>	231
3.2.6.	<i>Interkulturalni odgoj i obrazovanje</i>	235
3.2.6.1.	<i>Počeci interkulturalizma i njegova određenja</i>	235
3.2.6.2.	<i>Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju</i>	239
3.2.6.3.	<i>Kozmopolitizam i svjetski ethos</i>	241
3.2.6.4.	<i>Bennettov model mjerenja interkulturalne osjetljivosti</i>	244
3.2.7.	<i>Istraživanja europskih vrijednosti</i>	246
<b>3.3.</b>	<b>Uloga učitelja u socijalizaciji odgojnih vrijednosti</b>	253
3.3.1.	<i>Socijalizacijski proces prijenosa vrijednosti</i>	254
3.3.2.	<i>Učitelj kao dionik procesa sekundarne socijalizacije</i>	259
3.3.3.	<i>Osobne i profesionalne vrijednosti kao kompetencije učitelja</i>	263
3.3.4.	<i>Istraživanja vrijednosti učitelja</i>	266
3.3.5.	<i>Strategije poučavanja učitelja</i>	269
3.3.6.	<i>Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja</i>	274
3.3.7.	<i>Uloga učitelja u akcijskim istraživanjima</i>	280
3.3.8.	<i>Europska dimenzija u obrazovanju učitelja</i>	282
<b>III.</b>	<b>METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA</b>	286
<b>1.</b>	<b>Predmet istraživanja</b>	286
<b>2.</b>	<b>Cilj, problemi i hipoteze istraživanja</b>	287
<b>3.</b>	<b>Ispitanici</b>	291
<b>4.</b>	<b>Instrument istraživanja</b>	298
<b>5.</b>	<b>Postupak i obrada podataka</b>	304
<b>6.</b>	<b>Metodološki nedostaci istraživanja</b>	306
<b>IV.</b>	<b>REZULTATI ISTRAŽIVANJA</b>	308
<b>1.</b>	<b>Normaliteti distribucija</b>	310
<b>2.</b>	<b>Pouzdanost Schwartzove skale vrijednosti</b>	312
<b>3.</b>	<b>Rezultati na vrijednostima Schwartzove skale</b>	313
3.1.	<i>Razlike u vrijednostima učitelja i nastavnika temeljem Schwartzove skale ovisno o statusu</i>	314
3.2.	<i>Razlike u vrijednostima učitelja i nastavnika temeljem Schwartzove skale ovisno o zanimanju</i>	316

3.3.	<i>Razlike u vrijednostima učitelja i nastavnika temeljem Schwartzove skale ovisno o dobi</i>	317
3.4.	<i>Razlike u vrijednostima učitelja i nastavnika temeljem Schwartzove skale ovisno o stažu</i>	319
<b>4.</b>	<b>Rezultati europskih vrijednosti</b>	321
4.1.	<i>Osobno i europski najvažnije vrijednosti</i>	323
4.2.	<i>Razlike u europskim vrijednostima učitelja i nastavnika ovisno o dobi</i>	324
4.3.	<i>Razlike u europskim vrijednostima učitelja i nastavnika ovisno o stažu</i>	326
4.4.	<i>Razlike u europskim vrijednostima učitelja i nastavnika ovisno o zanimanju</i>	328
4.5.	<i>Razlike u europskim vrijednostima učitelja i nastavnika ovisno o statusu</i>	332
4.6.	<i>Susret s pojmom europskih vrijednosti u kurikulumu</i>	337
4.7.	<i>Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu</i>	338
4.8.	<i>Prikladnost kurikulumskih dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti</i>	340
4.9.	<i>Europski, hrvatski i osobni sustav vrijednosti</i>	341
4.10.	<i>Rang europskih vrijednosti ovisno o stavovima ispitanika o prisutnosti načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu</i>	343
4.11.	<i>Rang europskih vrijednosti ovisno o stavovima ispitanika o prikladnosti kurikulumskih dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti</i>	346
4.12.	<i>Stavovi ispitanika o prikladnosti dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti u odnosu na ispitanikovo obrazovanje</i>	346
4.13.	<i>Stavovi ispitanika o načelima osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu ovisno o upoznavanju koncepta europskih vrijednosti tijekom obrazovanja</i>	348
4.14.	<i>Stavovi ispitanika o učenikovom sustavu vrijednosti ovisno o načelu osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu</i>	350
4.15.	<i>Stavovi ispitanika o učenikovom sustavu vrijednosti ovisno o prikladnosti dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti</i>	351
<b>V.</b>	<b>RASPRAVA</b>	353
<b>1.</b>	<b>Osnovne socio-demografske karakteristike ispitanika</b>	353
<b>2.</b>	<b>Sustavi vrijednosti hrvatskih učitelja prema Shalomu H. Schwartzu</b>	354
<b>3.</b>	<b>Analiza europskih vrijednosti kao univerzalnih ljudskih vrijednosti</b>	362
<b>4.</b>	<b>Sustav vrijednosti hrvatskih učitelja u kontekstu europskih vrijednosti</b>	368
<b>5.</b>	<b>Stavovi ispitanika vezani uz implementaciju europskih vrijednosti u kurikulum i nastavu</b>	376
5.1.	<i>Rangovi europskih vrijednosti ispitanika i načelo osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu (H3)</i>	376
5.2.	<i>Rangovi europskih vrijednosti i prikladnost kurikulumskih dokumenata za njihovu implementaciju (H4)</i>	379
5.3.	<i>Stavovi ispitanika o prikladnosti dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti u odnosu na ispitanikovo obrazovanje (H5)</i>	383
5.4.	<i>Stavovi ispitanika o prisutnosti načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu u odnosu na ispitanikovo obrazovanje (H6)</i>	388
5.5.	<i>Stavovi ispitanika o sustavu vrijednosti učenika i prisutnost načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu (H7)</i>	390

5.6.	<i>Stavovi ispitanika o sustavu vrijednosti učenika i prikladnost dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti (H8)</i>	390
<b>6.</b>	<b>Provjera hipoteza</b>	392
6.1.	<i>Schwartzove univerzalne vrijednosti (H1)</i>	392
6.1.1.	<i>Razlika među učiteljskim populacijama ovisno o dobi ispitanika</i>	392
6.1.2.	<i>Razlika među učiteljskim populacijama ovisno o statusu ispitanika</i>	394
6.1.3.	<i>Razlika među učiteljskim populacijama ovisno o godinama radnog iskustva ispitanika</i>	394
6.1.4.	<i>Razlika među učiteljskim populacijama ovisno o zanimanju ispitanika</i>	396
6.2.	<i>Rangovi europskih vrijednosti ispitanika (socio-demografske karakteristike ispitanika) (H2)</i>	396
6.3.	<i>Odnos europskih vrijednosti i drugih varijabli (H3 i H4)</i>	398
6.4.	<i>Stavovi ispitanika o europskim dimenzijama kurikuluma te inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje ispitanika (H5 i H6)</i>	399
6.5.	<i>Stavovi ispitanika o učenikovom vrijednosnom sustavu (H7 i H8)</i>	402
<b>7.</b>	<b>Zaključak</b>	403
<b>VI.</b>	<b>ZAKLJUČNA RAZMATRANJA</b>	408
<b>1.</b>	<b>Aktualna reforma kurikuluma u Republici Hrvatskoj</b>	408
<b>2.</b>	<b>Vrijednosti kao ideološki okvir kurikuluma</b>	409
<b>3.</b>	<b>Zaključci provedenog istraživanja</b>	411
<b>4.</b>	<b>Europske vrijednosti unutar sastavnica kurikuluma</b>	414
<b>5.</b>	<b>Nastavnik kao dionik kurikuluma</b>	430
<b>6.</b>	<b>Transfer vrijednosti</b>	433
<b>VII.</b>	<b>LITERATURA</b>	436
<b>VIII.</b>	<b>PRILOG</b>	465
<b>IX.</b>	<b>ŽIVOTOPIS</b>	475

## I. UVOD

Suvremena Europa izrasla je na ruševinama stoljeća velikih ratova, na posljedicama masovnih uništenja i genocida u logorima smrti u kojima ljudski život nije vrijedio doslovno ništa. No, već su stari Latini dalekosežno utvrdili da je *povijest učiteljica života* pa su i političke vođe europskih zemalja desetkovanog stanovništva, uništenih gospodarstva, promijenjenih krajobraza i poniženog ljudskog dostojanstva naučili da te ratne strahote za sobom ne ostavljaju ništa dobrog. Po kapitulaciji Njemačke i okončanju II. Svjetskog rata politička elita zajednički je pristupila ponovnoj izgradnji i svojih nacionalnih država i nove nadnacionalne zajednice koja će se desetljećima nakon te povijesne odluke, ušavši u novo stoljeće i u novo tisućljeće, i dalje predano boriti protiv mržnje i ksenofobije, protiv rasne, etničke, vjerske, društvene, spolne, dobne i drugih netrpeljivosti među pojedincima, skupinama i nacijama. Gospodarski procvat zapadne i sjeverne Europe donio je nove izazove – velike migracije stanovništva koje je u nemogućnosti da prehrani svoje obitelji otišlo u druge kulturne ambijente, pokušavajući se istovremeno uklopiti i ne zaboraviti svoje korijene. Nacionalne države i njezini stanovnici zaštićeni iza svojih državnih granica sada su koncept iz neke davne prošlosti. Europski državnici i pogranično stanovništvo više nisu jedini koji komuniciraju s ljudima djelomično ili potpuno različitima od sebe. Osviješteni pojedinac Europe 21. stoljeća osjeća različitost prema drugome pojedincu i po mnogim drugim osnovama od isključivo nacionalnog ili vjerskog karaktera. U tom multikulturalnom društvu europske institucije uz pomoć znanstvene zajednice nude odgovor kako živjeti s drugim i drugačijim u miru, slobodi i demokraciji u vidu koncepta kulturnog pluralizma. Interkulturalizam kao humanistički građanski pokret tako postaje poželjni odgovor na otvorene rane 20. i izazove 21. stoljeća.

Njemački filozof i teoretičar kritičke pedagogije Theodor W. Adorno ustvrdio je da je cilj svakog odgoja, a time i pedagogije, da se više nikada ne ponovi Auschwitz. Doista, nikome kao Adornu nije uspjelo u tako malo riječi sažeti sve ljudske patnje i stradanja jer holokaust kao genocid nad Židovima i drugim negermanskim stanovništvom okupiranih područja, samo zato što su štovali drugoga Boga ili bili pripadnici drugog etnita, najstrašnije je poniženje dostojanstva cjelokupnog ljudskoga roda na koje se treba uvijek iznova podsjećati kako bismo prepoznavali simptome zločina u nastajanju i na vrijeme spriječili masovno zločinačko ludilo. Pedagogija etimološki označava djelatnost vođenja djeteta, a pedagog je osoba koja još od

antičke Grčke vodi dijete na izobrazbu i pomaže djetetu u učenju, tj. u prenesenom značenju pokazuje djetetu put u prosvjećenost i spoznaju putem znanja. Stoga su pedagogija kao znanost o odgoju i obrazovanju, škola kao institucija odgoja i obrazovanja te pedagog kao sastavni dio didaktičkog trokuta, i u znanstvenom pedagojskom i u praktičnom pedagoškom smislu, ključno mjesto odgoja i obrazovanja za mir, nenasilje, slobodu, demokraciju te toleranciju i poštivanje svih oblika različitosti među pojedincima i skupinama, važno mjesto početnog stjecanja znanja, vještina i kompetencija, stavova i vrijednosti potrebnih mladome čovjeku u suvremenom globaliziranom svijetu. Upravo će stoga suvremena pedagogija postati interkulturalna pedagogija, svjesna odgovornosti i uloge koju igra u postmodernom društvu.

U konceptu interkulturalizma čovjek je čovjeku prestao biti vukom te postao bratom. Ako je Adornova teza još uvijek živa, a ona to imperativno mora biti, tada se nova Europa permanentno izgrađuje kao zajednica država koje promiču stabilnost i mir, gospodarski rast i razvoj te socijalnu koheziju. Taj je novi temelj izgradnje toliko raznolike i raznorodne zajednice zapravo formiranje zajedničkog europskog identiteta kojeg čini opće povijesno i kulturno naslijeđe svih građana europskog prostora, znanstvena i civilizacijska dostignuća te vrijednosti koje počivaju na ljudskim pravima iz *Opće deklaracije o ljudskim pravima* (sloboda, solidarnost, ravnopravnost i druge) te idejama interkulturalnosti i demokracije. U tome procesu škola ima važnu ulogu jer institucije društva ne mogu učiti u privatnosti doma i primarne obiteljske socijalizacije pa društvo treba osigurati druge mehanizme kojima će omogućiti učeniku stjecanje građanskih kompetencija, ali i znanja kako te kompetencije tijekom života unaprjeđivati.

Istraživanja izraelskog psihologa Shaloma H. Schwartz (2012) koja je proveo u više od osamdeset zemalja svijeta pokazuju da ljudski rod ima zajednički sustav vrijednosti, tj. da su svim ljudima na svijetu bitne iste vrijednosti u drugačijem hijerarhijskom odnosu. Pa zašto onda govorimo o europskim vrijednostima? Europa je kontinent, a sve države koje se nalaze na Starome kontinentu nisu ujedno i članice Europske unije. O kojoj Europi mi to govorimo kada spominjemo europske vrijednosti? Opravdano se postavlja pitanje jesu li europske vrijednosti političke vrijednosti Europske unije ili općeljudske vrijednosti dominantne na geopolitičkom prostoru europskog kontinenta. Tko je legitimirao vrijednosti kao europske i kojim znanstvenim instrumentom? Ovo su samo neka od pitanja na koja će se u daljnjem tekstu pokušati dati odgovori, a u ovome uvodnome dijelu svakako treba naglasiti da je poticaj za utvrđivanje europskih vrijednosti dala upravo politika pa ih možemo nazvati i političkim konstruktom. Čovjek je uostalom još od Aristotela *zoon politikon*, a politika mu pomaže da uredi odnose u



zajednici u kojoj živi. Upravo je posredstvom političkih institucija čovjek utvrdio europski sustav vrijednosti kao demokratski i humanistički jer mu te vrijednosti mogu pomoći da skladno živi u zajednici, da ispuni Adornovo naslijeđe dvadesetostoljetne kritičke pedagogije te da izgradi zajednicu u kojoj će svaki pojedinac iskusiti mir i zajedništvo te blagodati gospodarskog rasta i socijalne kohezije.

Tako proklamirane europske vrijednosti imaju za cilj omogućavanje suživota na europskom prostoru, što je postala svojevrsna nova europska ideologija, i to uz pomoć poštivanja ljudskih prava, poštivanja ljudskog života, mira, demokracije, individualne slobode, vladavine prava, jednakosti, solidarnosti, tolerancije, samoispunjenja, poštivanja drugih kultura i vjerskih osjećaja kao vrijednosti zajedničkih cijelom ljudskom rodu. U postizanju ciljeva gospodarskog rasta i socijalne kohezije Europska unije ima u društveno-humanističkom području i polju obrazovanja na raspolaganju više instrumenata: internacionalizaciju obrazovanja, zajedničke politike u kontekstu europskih dimenzija kurikulumu i financiranje obrazovnih programa (Erasmus, Erasmus Plus i drugi).

Internationalizacijom obrazovanja putem ujednačavanja obrazovnih sustava europskih zemalja, implementiranjem europskih vrijednosti u kurikulum, uspostavom međunarodno priznatih kvalifikacija, međunarodnom razmjenom studenata, sveučilišnih nastavnika i programa te poticanjem međunarodnih znanstvenih istraživanja i drugim programima, polako se uspostavlja sustav kojeg odlikuje mobilnost ljudi i ideja te jednakost, solidarnost i zajedništvo u polju obrazovanja, ali i u europskom društvu u cjelini. Taj sustav nije lišen ideologije, ali ova politički nametnuta ideologija mira daje bolje rezultate po kvalitetu života svih građana od nacionalnih mini-politika koje prvenstveno gledaju vlastite interese. Naposljetku, svaka je dosada poznata civilizacija uništena ratom, bolestima ili zajedničkim djelovanjem tih negativnih snaga pa ne čudi potreba europskih institucija da osigura uvjete u kojima se povijest ipak neće ponavljati. U tom internacionalnom kontekstu i europska dimenzija obrazovanja ima za cilj ujednačavanje obrazovnih sustava, iako zemlje članice Europske unije imaju potpunu autonomiju u kreiranju svojih obrazovnih sustava jer oni nisu dio zajedničke pravne stečevine Europske unije – *aquis communautaire*, a sve u cilju razvoja pozitivnih stavova i vrijednosti budućih građana.

Kako je škola mjesto susreta različitosti i odgojnog djelovanja za život s različitostima, novouspostavljeni europski identitet i temeljne vrijednosti Europske unije moraju biti prisutni i u školskim dokumentima i na školskim hodnicima. Najobuhvatniji dokument kojim se ta ideja

može ostvariti je kurikulum. Kurikulum je znanstveno utemeljeni filozofsko-pedagogijski pristup planiranju, implementiranju, primjeni, procjeni i evaluaciji učenja i poučavanja u odgojno-obrazovnim ustanovama. Kurikulum kao integrativni dokument otvara prostor interdisciplinarnim temama koje u kurikulumskom kontekstu nazivamo međupredmetnim ili kroskurikulumskim temama, a čije odjeke nalazimo u pojedinačnim nastavnim predmetima, u izvannastavnim aktivnostima, ali i u ukupnoj kulturi škole kao najznačajnijem indikatoru demokratskih odnosa u školi i zajednici. To su sljedeće teme: poštovanje prava čovjeka i građanina; očuvanje zdrave životne okoline; stvaranje novoga poretka slobode, zaštite i sigurnosti; poštovanje kulturne raznolikosti; suradnja na svim područjima između jednakopravnih nacija – država članica Europske unije; slobodno izražavanje misli te stvaranje svih nužnih preduvjeta za dokidanje svih oblika diskriminacije (prema spolnoj, nacionalnoj, konfesionalnoj, socijalnoj i drugim osnovama).

Veza između kurikulumskog planiranja i sustava vrijednosti višestruka je. Vrijednosti su, kao skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tome što je etički dobro i ispravno, temelj svakog kurikulumu, a iz njih proizlaze ciljevi i zadaci, sadržaji učenja i poučavanja, metodička izvedba i evaluacija krajnjih ishoda i kompetencija. Vrijednosti su implicitni filozofski okvir kurikulumu, njegov svojevrsni prapočetak, polazišna točka iz koje proizlaze svi dijelovi kurikulumu, ali i odnos prema učeniku, učenju, poučavanju, roditelju i zajednici. Vrijednosti se također mogu i eksplicitno upisati u kurikulum te se za postupak evaluacije kurikulumu mogu odrediti i instrumenti mjerenja i indikatori uspješnosti i provjere učeničkih postignuća. No, kako je sustav vrijednosti zapravo dio ideologije jednoga društva, a time i dio obrazovne politike, nije za očekivati da obrazovne snage vrijednosti upisuju eksplicitno u kurikulum, već je on dio skrivenog kurikulumu koji putem svojih mehanizama učinkovito vrši internalizaciju vjerovanja, stavova i vrijednosti kod najmlađeg naraštaja. To je vidljivo i iz suvremenih političkih, programskih i kurikulumskih dokumenata hrvatske i europske obrazovne politike u kojima se govori o europskim vrijednostima i naglašava važnost njihova implementiranja i u kurikulum i svakodnevni život pojedinca i zajednice, a da se tek povremeno navodi popis vrijednosti koji se smatra europskim i to redovito bez navođenja metodologije i instrumenata koje neki popis vrijednosti definiraju relevantnim i europskim. Taj je implicitni pristup implementacije vrijednosti u kurikulum izrazito uspješan ako je vrijednosni sustav odgojno-obrazovne vertikale identičan vrijednosnom sustavu kojeg dijete usvaja u obitelji, među vršnjacima i drugim značajnim osobama iz svoga okruženja. U suprotnom se silnice

vrijednosnih sustava među sobom mogu i poništavati, izazivajući različite sukobe u vrijednosnom sustavu djeteta.

Polazeći od pretpostavke da je sustav vrijednosti konstitutivni element kurikulumu, da je dio ukupne filozofije kurikulumu koju obrazovne snage jednoga društva (zakonodavac, akademska zajednica, školski stručnjaci, učenici i roditelji, udruge civilnog društva, vjerske zajednice, mediji, zainteresirani pojedinci...) putem obrazovnog sustava ostavljaju u naslijeđe svojoj djeci, te da su učitelj i nastavnik dionici sukonstruktivističkog kurikulumu, suvremena teorija kurikulumu smatra da učiteljev pristup učeniku, poučavanju i učenju, roditelju i zajednici u bitnome određuje kvalitetu obrazovnog procesa. Sustav vrijednosti učitelja stoga je važan prediktor (uz obitelj, vršnjake, medije i društvene mreže, druge značajne odrasle osobe...) usvajanja sustava vrijednosti učenika u vrijeme djetinjstva i početka adolescencije, kao dijela procesa socijalizacije učenika putem odgojno-obrazovnog sustava. To je ujedno i motiv za odabir cilja istraživanja kojim se želi znanstveno utvrditi sustav vrijednosti učitelja i nastavnika te ga usporediti s dosadašnjim znanstvenim istraživanjima općih ljudskih vrijednosti i istraživanjima sustava europskih vrijednosti. Instrumenti istraživanja također se mogu primijeniti i na druge populacije, poput učenika i roditelja, kako bi se stekao potpuni pregled sustava vrijednosti svih dionika konstrukcije otvorenog i humanističkog kurikulumu te uvid u stvarni transfer vrijednosti s jedne generacije na drugu.

Naposljetku je nužno istaknuti da unatoč internacionalizaciji obrazovanja i pokušaju ujednačavanja odgojno-obrazovnih sustava u Europi kao trajnog procesa, među sustavima različitih zemalja postoje i različita rješenja pa obrazovne razine nisu uvijek u potpunosti usporedive. Najvažniji izvor informacija o obrazovnim sustavima i obrazovnim politikama u europskim zemljama je mreža EURYDICE *Izvršne agencije za obrazovanje, audiovizualnu umjetnost i kulturu* Europske komisije (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency – EACEA, <http://eacea.ec.europa.eu>) koja prikuplja informacije, analizira ih i uspoređuje čitave obrazovne sustave po principu ISCED razina. ISCED 1 razina oznaka je za opće primarno obrazovanje, ISCED 2 razina za opće niže sekundarno obrazovanje te ISCED 3 razina za više sekundarno obrazovanje, no one nisu u potpunosti primjenjive na hrvatski predtercijalni obrazovni sustav koji ima dvodjelnu diobu na osnovnu školu u trajanju od osam godina i srednju školu u trajanju od tri ili četiri godine školovanja. Osnovna osmogodišnja škola poklapa se s obveznim obrazovanjem u Republici Hrvatskoj, što je također i najkraće obvezno obrazovanje u odnosu na ostale članice Europske unije. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske* (2014) Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta predviđa produženje

obveznog obrazovanja s osam na devet godina, što je i najčešće europsko rješenje i obično obuhvaća ISCED 1 i 2 razine, dakle opće primarno i opće niže sekundarno obrazovanje. U tako produženom vremenu trajanja obveznog obrazovanja, i kurikulumu koji bi ga pratio, bilo bi i više vremena za učenje, poučavanje i za izvannastavne aktivnosti okrenute stjecanju građanskih kompetencija prijeko potrebnih za suvereni život pojedinca u demokratskom društvu. Iako učenici u Hrvatskoj u velikom postotku nastavljaju svoje obrazovanje u srednjoškolskim programima, pa tako i nadalje stječu potrebna znanja navedena u međupredmetnim temama kao što su građanske kompetencije, činjenica je da zbog odustajanja od pohađanja škole svi učenici ne završavaju svoje školovanje stjecanjem kvalifikacije za ulazak u svijet rada te je stoga obvezno obrazovanje upravo ono koje uglavnom obuhvaća formativne godine djetinjstva i adolescencije u kojima se sustav vrijednosti doista internalizira putem socijalizacije.

Vijeće Europe i Europska unija putem svojih tijela i drugih organizacija želi postići dugotrajnu stabilnost i mir na trusnim europskim područjima. Koliko je ta tema i danas aktualna svjedočimo na primjerima Katalonije i Škotske koje putem referenduma traže odcjepljenje od svojih matičnih zemalja, zatim na primjeru narušenih bilateralnih odnosa te vojnog sukoba između Ukrajine i Rusije i na aktualnom izbjegličkom valu iz Sirije (Afganistana, Iraka, Maroka...) uz općeprisutnu bojazan od terorističkih napada, posebice nakon događanja u Parizu, Bruxellesu, Nici i Berlinu u 2015. i 2016. godini. Tu je i provedeni referendum o izlasku Velike Britanije (Brexit) iz Europske unije. Samo ustrajan i predan rad na promicanju solidarnosti i razumijevanja među pojedincima u budućnosti može donijeti uspjeh putem kojeg će svakom čovjeku biti zagwarantirana njegova ljudska prava i ljudsko dostojanstvo, kao i život u miru i blagostanju. Upravo je to zadatak pedagogijske znanosti kako ju je nekad vidio Adorno, a danas odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava te interkulturalna pedagogija.

## II. METODOLOGIJA TEORIJSKE ANALIZE

### 1. OBVEZNO OBRAZOVANJE U REPUBLICI HRVATSKOJ

#### 1.1. Pojmovno i sadržajno određenje

Država kao zajednica utemeljena na pravu i zakonima ima zadaću osigurati svim građanima kvalitetnu javnu uslugu. Jedna od tih usluga je i obrazovanje kojim društvo prenosi mladom naraštaju sva vrijedna znanja, stavove i vrijednosti o kulturnim i materijalnim dobrima lokalne zajednice, nacionalne države i civilizacijskog naslijeđa cjelokupne ljudske zajednice. Država odgaja i obrazuje nove generacije u odgojno-obrazovnim ustanovama u kojima se odvijaju i složeni procesi selekcije, enkulturacije i socijalizacije pojedinca. Odgoj i obrazovanje dva su lica istog procesa: niti ima obrazovanja bez odgoja, niti odgoja bez obrazovanja. Obrazovanje ima višestruko značenje (institucija, proces, sadržaj i rezultat organiziranog i/ili slučajnog učenja) i dok je njegovo težište na razvijanju kognitivnih sposobnosti i na učenju, odgoj više razvija afektivnu stranu djetetove osobnosti i težište stavlja na razvoj voljnih (karakternih) osobina ličnosti (vrijednosti, stavova, navika). Antić (1999:650-651) pod odgojnom svrhom ili ciljem smatra „zadani, poželjni i realno mogući model ljudske osobnosti kojemu teže sva odgojna nastojanja dotičnog naroda, neke regije ili države“, a pod odgojnom zadaćom uži cilj koji se postiže primjerenom pedagoškom obradom nekog užeg odgojno-obrazovnog područja, a očituje se u stjecanju znanja i postizanju određenih ljudskih svojstava, odlika ili sposobnosti kao sastavnih dijelova cjelovite osobnosti.

*Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 87/08) propisani su ciljevi odgoja i obrazovanja kao sustava koji teži holističkom pristupu djetetu i razvoju svih djetetovih razvojnih potreba (intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj) te stjecanje kompetencija nužnih za život u nacionalnoj zajednici i multikulturalnom svijetu, a koje se temelje na poštivanju različitosti i toleranciji u demokratski uređenom društvu, kao i na stjecanju suvremenih općeobrazovnih i stručnih kompetencija koje slijede kompetencije cjeloživotnog učenja. Načela odgoja i obrazovanja propisana *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 87/08) govore o obveznom osnovnom obrazovanju osmišljenom po principu jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema

njihovim sposobnostima, o organizaciji odgojno-obrazovnog procesa propisanog nacionalnim obrazovnim i pedagoškim standardom te u skladu s nacionalnim kurikulumom, o nastavnim planovima i programima te o promicanju ideje decentralizacije sustava i partnerstva svih odgojno-obrazovnih čimbenika na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini (Vican, Karamatić Brčić, 2013, Pavić, Vukelić, 2008).

Obrazovanje načelno možemo podijeliti na primarno, sekundarno i tercijarno. U mnogim je zemljama upravo primarno i niže sekundarno obrazovanje ono obvezno obrazovanje za sve pojedince u zajednici, ali jača i tendencija produljenja trajanja obveznog obrazovanja kako bi pojedinac prilikom ulaska u svijet rada posjedovao što širi spektar općih i stručnih kompetencija (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014, 2016). Bitna odlika odgojno-obrazovnog sustava je horizontalna i vertikalna prohodnost sustava u kojem svaka od odgojno-obrazovnih razina završava mogućnošću nastavka školovanja ili stjecanjem kvalifikacije za ulazak u svijet rada. Suvremene odgojno-obrazovne sustave odlikuje skolarizacija društva (Vrcelj, 2000) u obliku produljenja vremena boravka pojedinca u odgojno-obrazovnim ustanovama do trenutka izlaska iz formalnog obrazovanja te poticanje prihvaćanja koncepcije cjeloživotnog učenja (Klapan, 2007) tijekom kojeg se nove kompetencije stječu daljnjim formalnim te informalnim i neformalnim obrazovanjem (Jurić, 2007).

Obveznu (osnovnu) školu definiramo kao ustanovu koja „provodi obvezatno školovanje; u nekim se državama poklapa s osnovnom školom, a u drugima prelazi dijelom i u srednje škole jer su djeca i mladež dužni pohađati školu do navršene gornje granice obvezatnosti“ (Antić, 1999:650). Također se i pojam obvezatnosti školovanja definira kao „zakonska norma kojom je dobna skupina djece, obično od šeste do šesnaeste godine, obvezatna na osnovno školovanje; traje različito, a tendencija je da ono traje 10 godina“ (Isto, 1990:650). U Republici Hrvatskoj osnovna škola kao obvezno školovanje uključuje primarno i niže sekundarno obrazovanje (ISCED razine 1 i 2), no potrebno je istaknuti da svaki obrazovni sustav ima svoje posebnosti pa usporedbe dva ili više obrazovna sustava nikada nisu u potpunosti točne.

*Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 87/08) propisano je da je osmogodišnja osnovna škola u Republici Hrvatskoj ujedno i obvezna škola za ukupnu populaciju stanovništva. Obvezno obrazovanje započinje s djetetovim upisom u 1. razred osnovne škole i u pravilu traje od djetetove šeste do petnaeste godine života. Opisani sustav u kojem je osmogodišnja osnovna škola na području današnje Republike Hrvatske sinonim za

obvezno obrazovanje, unatoč mnogim inicijativama za promjenu, na snazi je još od 1952. godine (*Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*, 2002:40). U Republici Hrvatskoj nažalost još i danas nisu osigurani materijalni uvjetni niti za prelazak na jednosmjensku i cjelodnevnu nastavu. S obzirom da je opći stav mnogih europskih zemalja da produženje trajanja obrazovanja znači i kompetentnijeg građanina i profesionalca u svome zvanju, produženju vremena školovanja nema alternative ako se želi postići željeni stupanj razvoja. No, *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN, 94/13) propisuje da je obavezan upis djeteta u predškolski program u godini pred polazak u školu, ali predškolskim sustavom ravnaju jedinice lokalne samouprave u Republici Hrvatskoj koje nemaju jednake mogućnosti za realizaciju tih programa. Tim je propisom i hrvatski obvezni obrazovni sustav načelno podignut na devetogodišnju razinu.

Osamostaljenjem Republike Hrvatske 1991. godine stekli su se uvjeti i za redefiniranje obrazovne politike po principima demokratizacije, europeizacije i deideologizacije društva i odgojno-obrazovne ustanove.

Za bolje razumijevanje stvaranja i razvoja hrvatskog obrazovnog sustava u proteklih četvrt stoljeća postojanja samostalne demokratske Republike Hrvatske svakako treba istaknuti knjigu „Hrvatsko školstvo u okružju politike“ Dragutina Rosandića u kojoj su prikazani procesi važnih promjena u hrvatskoj obrazovnoj politici od osamostaljenja Republike Hrvatske 1991. godine do trenutka objavljivanja spomenute knjige 2005. godine, uz veliki utjecaj politike na preoblikovanje sustava, njegovo funkcioniranje i unaprjeđivanje. Rosandić (2005:10-11) sistematizira predlagane promjene odgojno-obrazovne politike s obzirom na njihovu usmjerenost na:

1. „Redefiniranje svrhe odgoja i obrazovanja mladoga naraštaja u demokratskoj državi (demokratizacija, europeizacija i deideologizacija);
2. Usklađivanje nastavnih planova i programa u skladu s promjenama svrhe i zadaća (približavanje europskim programima, napuštanje programske paradigme iz prethodnog razdoblja u bivšoj jugoslavenskoj državi, isticanje nacionalne odrednice, isticanje novog odgojnog ideala koji proizlazi iz promijenjenih društvenih, političkih, gospodarskih uvjeta);
3. Oblikovanje novoga školskoga sustava po uzoru na europske zemlje (prelazak iz obveznog osmogodišnjeg u obvezno devetogodišnje osnovno obrazovanje 3+3+3);
4. Rasterećivanje nastavnih programa prema teoriji kurikula;

5. Uvođenje alternativnih udžbenika;
6. Izradbu standarda za udžbenike i zakona o udžbenicima;
7. Izradbu kataloga znanja;
8. Uvođenje državne mature;
9. Izradbu Hrvatskoga nacionalnoga obrazovnoga standarda (HNOS-a).“

Rosandić (2013) dopunjuje ovaj niz s (10) uvođenjem vanjskog vrednovanja obrazovnih postignuća (nacionalni ispiti), a ovome nizu danas svakako treba pridodati i donošenje (11) *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* (2011) te (12) *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) kao važnih reformskih i strateških dokumenata hrvatske obrazovne politike, a jedna od mjera *Strategije* jest i reforma kurikulumu.

Rosandić (2005:11) ranu fazu stvaranja nove obrazovne politike od 1990. do 1995. naziva „metodologijom diskontinuiteta“ kojoj je „nedostajala sustavna, razrađena metodologija prema kojoj se stvaraju novi nastavni planovi i programi. Projekt je ostao na tradicionalnoj razini bez uporišta u teoriji kurikula koja se primjenjuje u razvijenim demokratskim zemljama pri izradbi nastavnih planova i programa – kurikula. Na oblikovanje nastavnih programa utjecali su politički kriteriji, svojevrsni voluntarizam i centralističko odlučivanje. Izostala je primjerena znanstvena i stručna te demokratska utemeljenost programiranja. Hrvatski nastavni programi devedesetih godina zadržali su tradicionalnu koncepciju nastave. (...) Empirijsko provjeravanje programa izostalo je u čitavom razdoblju od 1991. godine do danas.“ Hrvatska će uostalom svoj „kurikulumski iskorak“ doživjeti tek 2011. godine donošenjem *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* (2011) koji također otvara put pojedinačnim kurikulumima svih odgojno-obrazovnih institucija u Republici Hrvatskoj (školama i drugim ustanovama) te predmetnim/područnim kurikulumima. Analizom strateški važnih političko-programskih i stručno-znanstvenih dokumenata može se zaključiti da je približavanje europskom sustavu obrazovanja uglavnom bilo usmjereno na promišljanje o nužnim formalnim promjenama hrvatskog obrazovnog sustava u odnosu na europska iskustva (trajanje pojedinih perioda školovanja).

Žiljak (2013) razlikuje dvije osnovne faze razvoja obrazovnih politika u Republici Hrvatskoj nakon 1990. godine: 1. faza razgradnje naslijeđenog sustava i nesustavnih promjena u 1990-tim godinama te 2. faza rasprava, izrade i implementacije strategije u procesu europeizacije nakon 2000-te godine. Reforma obrazovnog sustava odvijala se sukladno novim političkim, gospodarskim i društvenim okolnostima, a autor (Žiljak, 2013) zamjećuje da se



hrvatski obrazovni prostor europeizirao pod utjecajem transnacionalnih poticaja i pretpristupnih programa.

Posebno valja istaknuti donošenje *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* (2011) kao temeljnog dokumenta koji uspostavlja cjelovitu promjenu hrvatskog školskog sustava, a čija je izrada otvorila mogućnost kompetencijskog planiranja kurikuluma okrenutog ishodima učenja i poučavanja kao očekivanim postignućima učenika opisanih u kompetencijama kao znanjima, vještinama, vrijednostima, stavovima, osobinama ličnosti, motivacijom i obrascima ponašanja kojima pojedinac raspolaže i koje po potrebi pokreće kako bi riješio neki problem ili zadatak (Staničić, 2001, Halasz, 2009, Halasz, Michel, 2011). Dokument se dakle temelji na kompetencijskom modelu odgojno-obrazovnog procesa koji učenicima dodjeljuje novu ulogu u samostalnom učenju i preuzimanju odgovornosti za rezultate u tome procesu, a u podlozi je svjesno, odgovorno i cjeloživotno učenje za stjecanje temeljnih kompetencija u području osobnih, stručnih i socijalnih kompetencija što učenika stavlja u poziciju subjekta odgojno-obrazovnog procesa (Vizek Vidović, 2009).

Rosandić (2013) kao poseban problem ističe da se sa svakom promjenom vlasti u Republici Hrvatskoj prestaje raditi na aktualnom obrazovnom projektu te se osmišljavaju nove reforme pa zbog tog diskontinuiteta niti jedan pokušaj promjene hrvatskog školskog sustava nije u potpunosti zaživio niti dao očekivane rezultate. Jedina je iznimka usvajanje *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* (2011) o čijoj se reviziji govori i ovih dana. Upravo zbog aktualnih nedoumica važno je istaknuti da obrazovnu politiku vodi resorno ministarstvo u skladu s političkim, društvenim, gospodarskim i razvojnim ciljevima, a možemo je definirati kao obrazac odluka koje usmjeravaju djelovanje u području obrazovanja ili označavaju definirani smjer promjena (Kovač i dr., 2014). Autori također ističu da se reformom obrazovanja provodi određena obrazovna politika, na pr.: poboljšanje ekonomske učinkovitosti obrazovanja, poboljšanje kvalitete obrazovanja, olakšavanje pristupa obrazovanju svim društvenim skupinama ili jačanje autonomije odgojno-obrazovnih ustanova u odlučivanju.

Žiljak (2013) ističe da se broj aktera koji sudjeluju u izradi strateških obrazovnih dokumenta s vremenom povećava te da danas uz državna i stručna tijela i organizacije te akademsku zajednicu uključuje i učenike i roditelje, odgojitelje, učitelje i nastavnike te nevladin sektor i vjerske zajednice, kao i druge zainteresirane pojedince. No, Kovač i dr. (2014) ipak potkrepljuju svojim istraživanjem prevladavajući osjećaj učitelja i nastavnika da se ne osjećaju

dovoljno uključenima u reformske procese u obrazovanju ili u donošenje odluka na razini škola i na razini nacionalnog sustava o ključnim obrazovnim pitanjima.

Dakle, obrazovna politika određuje ciljeve odgoja i obrazovanja, a metodologiju kojom se ti ciljevi postižu utvrđuju odgojne znanosti. Odgojne znanosti također utvrđuju sadržaj obrazovanja, tj. nastavne planove i programe u obliku predmetnih kurikuluma, zatim utvrđuju organizaciju odgojno-obrazovnog procesa, didaktičko-metodičke strategije i sastavnice kurikulumske sustava (Rosandić, 2013:202). Iz navedenog je razvidno da je za uspješno osmišljavanje i implementiranje svake obrazovne reforme, pa i reforme kurikuluma, nužno postići nacionalni konsenzus kao jedinu garanciju da se proces neće stalno prekidati i započinjati iznova.

## **1.2. Hrvatski obrazovni sustav u europskom kontekstu**

*Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu umjetnost i kulturu* Europske komisije (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency – EACEA) ustanovila je europsku mrežu EURYDICE koja analizira europske obrazovne sustave i obrazovne politike u cilju veće dostupnosti relevantnih i usporedivih informacija zainteresiranim dionicima obrazovnih politika te nudi opise i preglede nacionalnih obrazovnih sustava, komparativne tematske izvještaje o temama od interesa za širu zajednicu, indikatore i statistike, strukture nacionalnih obrazovnih sustava s vremenom trajanja obrazovnih razina (primarna, niža i viša sekundarna razina), plaće zaposlenika te druge teme (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014). Mreža EURYDICE analizira one europske obrazovne sustave i politike koje provode ERASMUS PLUS program, dakle svih 28 obrazovnih sustava zemalja Europske unije te obrazovne sustave još osam zemalja: Bosne i Hercegovine, Islanda, Liechtensteina, Crne Gore, FYR Makedonije, Norveške, Srbije i Turske.

Analizom podataka preuzetih iz publikacije *Obvezno obrazovanje u Europi 2014/15 (Compulsory Education in Europe 2014/15) Izvršne agencije za obrazovanje, audiovizualnu umjetnost i kulturu* (EACEA) i mreže EURYDICE (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014), koja se nalazi u nastavku teksta kao *Prilog 1*, uočavamo dva bitna elementa za raspravu o hrvatskom obveznom obrazovanju u europskom kontekstu. Prvi je vrijeme trajanja obveznog obrazovanja u Republici Hrvatskoj, a drugi je odnos trajanja obveznog obrazovanja u Republici

Hrvatskoj u odnosu na njegovo trajanje u drugim promatranim zemljama, prvenstveno u odnosu na zemlje Europske unije.

Naime, *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 87/08) propisano je da je osmogodišnja osnovna škola u Republici Hrvatskoj ujedno i obvezna škola za ukupnu populaciju. Novelama *Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju* iz 2013. godine (NN, 94/13) propisuje se obvezno pohađanje predškolskog programa za svu populaciju u godini pred polazak u osnovnu školu i to kao program integriran u redoviti program predškolske ustanove. Ujedno se zadužuju jedinice lokalne samouprave da na svome samoupravnom području organiziraju tu pripremnu godinu školovanja. S obzirom da su osnivači predškolskih ustanova, kao i osnovnih i srednjih škola upravo jedinice lokalne i područne (regionalne) samouprave (predškolskih ustanova i osnovnih škola općine i gradovi, a srednjih škola županije, uz izuzetak Grada Zagreba koji ima status i grada i županije te je osnivač svih odgojno-obrazovnih ustanova na ovome području, osim privatnih i vjerskih ustanova, što uostalom vrijedi i u ostalim sredinama). No, tu novu obvezu ne prati i primjereno financiranje direktno iz državnog proračuna ili posredno putem decentraliziranih sredstava pa nije posve jasno kako se ovakav sustav može smatrati devetogodišnjim kako ga opisuje mreža EURYDICE. Perspektivu njegovog budućeg devetogodišnjeg trajanja najavljuje tek *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014), ističući nužnost produženja obveznog obrazovanja s osam na devet godina. To je ujedno i najčešće europsko rješenje i obično obuhvaća ISCED 1 i 2 razine, dakle opće primarno i opće niže sekundarno obrazovanje, ali je prisutan i trend povećanja tog devetogodišnjeg obveznog obrazovanja na deset, jedanaest pa i na dvanaest godina, kao što je vidljivo u *Prilogu 1* prenesenom iz *Compulsory Education in Europe 2014/15* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014). Isto nalazimo i u novijim publikacijama (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016).

Drugi važan podatak upravo je taj da europske zemlje produžuju obvezno obrazovanje u cilju stjecanja kompetencija potrebnih na određenim razinama obrazovanja koje kvalificiraju učenike za ulazak u svijet rada. I Hrvatska će morati krenuti tim putem ako ne želi i dalje zaostajati u smislu gospodarskog rasta i razvoja. Ovu pojavu povećanja broja godina provedenih u formalnom obrazovanju, tj. u školi kao odgojno-obrazovnoj ustanovi, protivnici škole nazivaju *skolarizacijom društva*, a samu pojavu karakteriziraju negativnom jer odvaja dijete od stvarnog svijeta i svijeta odraslih te ga disciplinira zarobljenog u školi gdje vladaju pravila skrivenog kurikuluma koji ima ulogu reprodukcije pripadnika društvenih klasa kao poslušne radne snage bez inicijative i želje za promjenom (Gatto, 2011). No, drugi će autori

poput Hentiga (1994) isticati pozitivnu stranu škole kao zajednice (*polisa*) u kojem dijete uči živjeti u skladu sa sobom i drugima te u humanom okruženju stvarati nove vrijednosti za zajednicu temeljenu na jednakosti, solidarnosti i ravnopravnosti.

U raspravi o hrvatskom obveznom obrazovanju u europskom kontekstu potrebno je krenuti od međunarodnih standarda. *Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (International Standard Classification of Education – ISCED, 2013)* dio je *Međunarodne zajednice ekonomskih i društvenih klasifikacija Ujedinjenih naroda (International Family of Economic and Social Classification)* te je izrađena u cilju prikupljanja, obrade i analiziranja međunarodno usporedivih podataka. ISCED razine su referentna klasifikacija obrazovnih programa i povezanih klasifikacija na obrazovnim razinama i područjima. ISCED je nastao kao rezultat međunarodnih dogovora, a aktualnu ISCED klasifikaciju formalno je usvojila Opća skupština UNESCO-a 2011. godine na prijedlog UNESCO-ovog *Instituta za statistiku (UNESCO Institute for Statistics – UIS)*.

*Metodologijom nacionalne standardne klasifikacije obrazovanja (NN 105/01)* preuzete su ISCED razine kao međunarodno valjan i razumljiv instrument za usporedbu i predstavljanje obrazovne statistike na nacionalnoj i internacionalnoj razini, a organiziran je na ukupno 9 razina. ISCED razina 0 obuhvaća obrazovanje u ranom djetinjstvu (Early childhood education), ISCED razina 1 obuhvaća primarno obrazovanje (Primary education), ISCED razina 2 niže sekundarno obrazovanje (Lower secondary education), ISCED razina 3 više sekundarno obrazovanje (Upper secondary education), ISCED razina 4 post-sekundarno ne-tercijarno obrazovanje (Post-secondary non-tertiary education), ISCED razina 5 kratkoročni ciklus tercijarnog obrazovanja (Short-cycle tertiary education), ISCED razina 6 prvostupnička ili ekvivalentna razina (Bachelor's or equivalent level), ISCED razina 7 diplomatska ili ekvivalentna razina (Master's or equivalent level) i ISCED razina 8 doktorska ili ekvivalentna razina (Doctoral or equivalent level).

Vrijeme trajanja razina obrazovanja u pojedinim se europskim zemljama znatno razlikuje. Dok razina ISCED 0 nije propisana jer predškolski odgoj i obrazovanje nisu obvezni, ISCED razina 1 traje između 4 i 7 godina, a najčešće 6 godina. ISCED razine 2 i 3 traju svaka između 2 i 5 godina, a najčešće 3 godine. Iz toga proizlazi da kumulativno trajanje ISCED razina 1 i 2 traje između 8 i 11 godina, a najčešće 9 godina, dok oni sustavi koji imaju obvezno obrazovanje na ISCED razinama 1, 2 i 3 traju između 11 i 13 godina, a najčešće 12. Podaci ukazuju na trend da se obvezno obrazovanje s 9 godina proširi na 12 godina školovanja, načelno

i kategorijalno govoreći, tj. da se obvezno obrazovanje proširi s ISCED razina 1 i 2 i na ISCED razinu 3. S obzirom da je hrvatska statistika preuzela koncept ove podjele putem *Nacionalne standardne klasifikacije obrazovanja* – NSKO (2002), hrvatske su obrazovne razine usporedive s onim međunarodnima: NSKO razina 0 oznaka je za predškolsko obrazovanje (ISCED 0), NSKO razina 1 označava niže osnovno ili primarno obrazovanje od 1. do 4. razreda osnovne škole (ISCED 1), NSKO 2 kao više osnovno ili niže sekundarno obrazovanje od 5. do 8. razreda osnovne škole (ISCED 2) te NSKO 3 kao srednje ili više sekundarno obrazovanje u srednjim školama i gimnazijama (ISCED 3). Kako bi se nadoknadila jedna godina obveznog obrazovanja manje koju imaju hrvatski učenici, pokušalo se kao prijelazno rješenje uvesti pripremnu godinu školovanja u koju bi djeca polazila šest mjeseci ranije (djeca koja bi s početkom tekuće školske godine 1. rujna navršavala 6 godina), a koja bi se organizirala u predškolskim ustanovama (*Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*, NN, 94/13). Istovremeno moramo odgovoriti na pitanje s kojim kvalifikacijama odgajatelji izvode ovu vrstu nastave, tko je njihov poslodavac i tko financira takvu nastavu.

No, *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) predviđa prelazak na devetogodišnje obvezno obrazovanje pa se također postavlja i pitanje kako u perspektivi država misli organizirati takvo obvezno obrazovanje bez materijalnih kapaciteta koji ovakvu promjenu nužno prate, znajući da još uvijek postoje škole koje rade u dvije smjene, upravo zbog loših prostornih uvjeta. Ovako zahtjevnju reformu, uz dogradnju potrebnih školskih kapaciteta, opremanje postojećih kabineta za predmetnu nastavu i dodatno stručno usavršavanje učitelja i nastavnika te poboljšavanje materijalnog i profesionalnog statusa svih djelatnika u odgojno-obrazovnom sustavu, treba slijediti i čitav niz zakonskih propisa, ali i kurikulumskih dokumenata te konačno određenje izvodi li se nastava u školi po nastavnom planu i programu ili po školskom kurikulumu koji treba slijediti nacionalni (okvirni) kurikulum.

Očito je da hrvatsko školstvo treba razvijati sukladno europskim smjernicama, ali i vlastitim nacionalnim potrebama i posebnostima, a samo kurikulum koji proizlazi iz takvih postavki ima globalne dimenzije kojima odgovara na potrebe aktualnog trenutka i potencijalnih izazova u budućnosti. Tako Vican, Bognar i Previšić (2007:168) vrijednosne izvore nacionalnog kurikuluma vide u nacionalnim kulturnim vrijednostima, civilizacijskim i znanstvenim dostignućima, internacionalnim deklaracijama i konvencijama te u ustavnim, strateškim državno-političkim i gospodarskim smjernicama države. U sklopu projekta *Podizanje i ujednačavanje kvalitete obveznog obrazovanja u Hrvatskoj* Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu Pastuović (2012:15) smatra da „čvršće pozicioniranje Hrvatske u

europski kontekst jača potrebu za usklađivanjem njezina obrazovna sustava s dominantnim europskim sustavom i traži poboljšanje njegove djelotvornosti u ostvarivanju zajedničkih europskih ciljeva u području edukacije“, a temu ciljeva obrazovanja autor stavlja u suodnos sa sredstvima kojima se u sustavu obrazovanja žele postići ciljevi pa propitkuje odnos obrazovanja i društva (dakle, drugih društvenih podsustava poput politike, kulture, gospodarstva, ekologije). Rosandić (2013:204) posebno ističe da „odrednica o izgrađivanju (stjecanju) hrvatskog kulturnog identiteta, tj. svijesti o pripadanju hrvatskome narodu i njegovoj kulturi i povijesti, korespondira s odrednicama o europskom općeljudskom identitetu“, što znači da autor povezuje nacionalni i europski identitet jer se stjecanjem kulture pojedinac potvrđuje kao neovisno biće sposobno živjeti u demokratskom društvu. Stoga se nacionalni kulturni identitet kao vrijednosna odrednica nove hrvatske škole nameće kao aktualna istraživačka tema u pedagogiji i drugim (društvenim) znanostima.

### **1.3. Kvaliteta obveznog odgoja i obrazovanja**

Kvalitetno osnovno (obvezno) obrazovanje ima posebnu važnost u postizanju što manjih razlika u osposobljenosti ljudi za radne i društvene uloge. Ono vodi društvu znanja koje organiziranjem odgojnog i obrazovnog sustava želi osigurati za svakog pojedinca trajnu zapošljivost te osposobljenost za aktivno demokratsko građanstvo, a u cilju jačanja društvene kohezije i smanjenja društvene isključenosti. Te ciljeve tijekom života čovjek postiže kombinacijom formalnog i neformalnog obrazovanja, informalnim ili iskustvenim učenjem, ali i samoobrazovanjem (Jurić, 2007).

Kvaliteta svakog nacionalnog sustava obveznog obrazovanja mjeri se postignutom prosječnom razinom obrazovnih postignuća učenika, stupnjem ujednačenosti obrazovnih postignuća pojedinih škola u nacionalnom prosjeku te veličinom utjecaja socioekonomskog statusa obitelji na obrazovna postignuća njihove djece (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014, 2016), Pastuović, 2012). Kvaliteta se mjeri međunarodnim komparativnim istraživanjima, na velikim reprezentativnim uzorcima s pomoću testova koji mjere ostvarivanje kognitivnih i afektivnih ciljeva obrazovanja zajedničkih različitim zemljama, a indikatori kvalitete obrazovanja su izlazi, ishodi ili učinci obrazovanja.

Dakle, kvaliteta osnovnog obrazovanja mjeri se školskim postignućima i po tome u kojoj je mjeri škola uspjela kompenzirati razlike odgojne i obrazovne potpore iz obitelji nejednakog socioekonomskog i kulturnog statusa (Pastuović, 2012). Mogućnost kompenzacijske uloge nastave ovisi o stupnju individualiziranosti nastave i o trajanju zajedničkog općeobrazovnog programa nakon kojeg se provodi tzv. horizontalna diferencijacija i programa i učenika koji se nakon primarnog obrazovanja usmjeravaju u različite vrste programa. Uspješne su one škole koje imaju viši prosječni ESCS (ekonomski, društveni i kulturni status) koji može kompenzirati niži obiteljski ESCS, pod uvjetom odgođene horizontale diferencijacije te se stoga UNESCO putem *Međunarodne standardne klasifikacije obrazovanja* (European Commission, 2013) zalaže za što kasniju horizontalnu diferencijaciju programa u polaznikovoj šesnaestoj godini. Odgođena horizontalna diferencijacija s deset na šesnaest godina omogućava točniju dijagnozu kognitivnog kapaciteta, točniju prognozu školskog uspjeha i omogućuje školi da zbog dužeg trajanja smanji utjecaj obiteljskog backgrounda na školski uspjeh te tako poboljša njegove individualne i društvene razlike.

U Hrvatskoj vrednovanja najčešće provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje koji provodi i PISA istraživanja te ispite državne mature, a sudjeluje i u mnogim drugim projektima. Uz vanjsko vrednovanje danas je sve češće samovrednovanje škola, učenika te učitelja i nastavnika koji na taj način žele provjeriti kvalitetu svoga rada. Važan indikator za procjenu kvalitete u obrazovanju svakako je ukupna školska klima ili kultura odgojno-obrazovne ustanove (Jurić, 2007a, Matijević, 2007) jer školu kao instituciju društva ne čine samo materijalni uvjeti u kojima škola djeluje niti prosjek ocjena s kojima učenici napuštaju školske klupe.

Uz zakonske odredbe, poput *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008), na snazi je i *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008), a neke škole primjenjuju i *ISO 9001 – Zahtjeve na sustav upravljanja kvalitetom* kao usklađenjem s europskom pravnom stečevinom (Kolenc-Miličević, Britvić, Miličević, 2012). Iako škola nije institucija na tržištu, i ne bismo je smjeli tako promatrati, ipak je potrebno uspostaviti indikatore kvalitete kojima bi se kvaliteta odgojno-obrazovnog sustava mogla mjeriti, a samim time i unaprjeđivati.

*Primarno obrazovanje* (NSKO 1, ISCED 1) osigurava učenje i obrazovne aktivnosti oblikovane da osiguraju učenicima temeljne vještine u čitanju, pisanju i matematici te uspostavu čvrstih temelja za učenje i razumijevanje temeljnih područja znanja i osobnog razvoja, pripremajući se za niže sekundarno obrazovanje. Ova razina obrazovanja usmjerava se na učenje na osnovnoj razini kompleksnosti s iznimno tek malo specijalizacije.

---

*Sekundarno obrazovanje* (NSKO 2 i 3, ISCED 2 i 3) osigurava učenje i obrazovne aktivnosti nastavno na primarno obrazovanje i pripremajući učenika za ulazak na tržište rada i za post-sekundarno ne-tercijarno obrazovanje. Šire gledajući, sekundarno obrazovanje ima za cilj osposobljavanje na srednjoj razini kompleksnosti, a razlikuje se niže i više sekundarno obrazovanje.

---

Programi na razini *višeg sekundarnog obrazovanja* (NSKO 3, ISCED 3) oblikovani su kao završetak sekundarnog obrazovanja u pripremi učenika za tercijarno obrazovanje i(li) za ulazak u svijet rada. Programi ISCED 3 razine učenicima nude različitiju, specijaliziraniju i dublju poduku, nego programi na nižoj sekundarnoj razini obrazovanja, veću diferencijaciju i širi spektar mogućnosti.

---

Slika 1. Prikaz razina obrazovanja sukladno međunarodnoj standardnoj klasifikaciji (*International Standard Classification of Education – ISCED, 2012, UNESCO*)

Sukladno ISCED-ovoj klasifikaciji obrazovnih razina uspoređeni su obrazovni sustavi iz 36 europskih zemalja, a neke od njih sukladno svom ustavno-pravnom uređenju imaju i više obrazovnih sustava poput Belgije, Njemačke i Ujedinjenog Kraljevstva. Usporedbom hrvatskog obrazovnog sustava s drugim europskim zemljama stječe se jasna slika da i Republika Hrvatska mora ići u istome smjeru želi li ostvariti društveni i gospodarski razvoj prijeko potreban našoj mladoj europskoj zemlji i mladoj demokraciji.



## Student's age-groups and duration of compulsory education, 2014/15

	Full-time education/schooling										Additional compulsory part-time		
	Starting age					Ending age						Duration (in years)	Ending age
	4	5	6	7	14	15	16	17	18				
BE fr			6				15				9	18	
BE de			6				15				9	18	
BE nl			6				15				9	18	
BG				7				16			9	na	
CZ			6				15				9	na	
DK			6					16			10	na	
DE (12 Länder)			6				15				9	18	
DE (5 Länder)			6					16			10	19	
EE				7				16			9	na	
IE			6					16			10	na	
EL		5	6				15				10	na	
ES			6					16			10	na	
FR			6					16			10	na	
HR		5	6			14					9	na	
IT			6					16			10	na	
CY	4 years + 8 months		5 years + 8 months				15				10 years + 4 months	na	
LV		5		7				16			11	na	
LT				7				16			9	na	
LU	4		6					16			12	na	
HU		5	6					16	(18)		11 (13)	na	
MT		5						16			11	na	
NL		5	6						18		13	na	
AT			6				15				9	na	
PL		5	6					15			10	18	
PT			6						18		12	na	
RO			6					17			11	na	
SI			6				15				9	na	
SK			6					16			10	na	
FI				7				16			9	na	
SE				7				16			9	na	
UK-ENG		5						16			11	17	
UK-WLS		5						16			11	na	
UK-NIR	4							16			12	na	
UK-SCT		5						16			11	na	
BA		5	6					15			10	na	
IS			6					16			10	na	
LI			6				15				9	na	
ME			6				15				9	na	
MK *		5 years + 7 months					16	17	18		11/12/ 13	na	
NO			6					16			10	na	
RS		5 years + 6 months	6 years + 6 months				15				9 years + 6 months	na	
TR			5 years + 6 months				17 years + 6 months				12	na	

ISCED 2011 level 0 | ISCED 2011 level 1 | na Not applicable

\* Former Yugoslav Republic of Macedonia: ISO code 3166. Provisional code which does not prejudice in any way the definitive nomenclature for this country, which will be agreed following the conclusion of negotiations currently taking place on this subject at the United Nations.

## 2. KURIKULUM U SUVREMENOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

### 2.1. Etimološko, jezikoslovno i pojmovno određenje kurikuluma

#### 2.1.1. Povijest razvoja kurikuluma

Kurikulum je pojam ili riječ s „tisuću značenja“ (Previšić, 2009). Isprva označava „redosljed učenja nastavih sadržaja po godištima“ pa ga se često poistovjećuje s nastavnim planom i programom, ali zapravo označava široko područje teorije i prakse u pedagogiji (Isto, 2009:5).

Kurikulum (pored kurikul, *curriculum*) je latinska riječ koja izvorno ima više značenja: utrkiavanje, natjecanje; tečaj (života); život; trkalište. Anić (2012) ističe dva opisa značenja riječi kurikulum: 1. naukovna osnova koja određuje sustav postupaka i poučavanja zasnovanih na definiranim i operacionaliziranim ciljevima učenja koji se nude učenicima i studentima u školi i na fakultetu; 2. specifičan nastavni program za pojedini predmet s opisom načina poučavanja, strategija učenja i vrjednovanja materijala korištenih u pojedinom predmetu (Isto, 2012:590). Marević (2000:659) navodi šest različitih značenja pojma curriculum: (1) trčanje, trk; (2) utrka, trkalište, staza za utrke; krug (na trkalištu ili preneseno značenje), krug ili tijek (života); (3) kola, osobito za utrke; (4) (o nebeskim tijelima), kretanje po nebu, okretanje; (5) preneseno značenje: pravac, način ponašanja; (6) vrijeme od jedne godine, godina. Bratoljub Klaić u *Rječniku stranih riječi* (2002:240,770) pod pojmom kurikulum upućuje na pojam *curriculum vitae* (tok života, kratak životopis koji se prilaže molbama za pripuštanje k ispitima, na visokim školama, molba za namještanje i sl.), a isto i Filipović (1995:227) i Anić (2002:189) navode samo natuknicu *curriculum vitae/kurikulum vite* kao kratak opis života, životopis, tijek života, biografija. Bujas (1999:204) engleski termin *curriculum* prevodi kao nastavni plan.

Značenjsko polje pojma kurikulum razvijalo se kroz povijest te je od klasičnog i elitnog antičkog obrazovanja do srednjovjekovne skolastike označavao opseg znanja i vještina koje mladi naraštaj mora usvojiti u kontekstu sedam slobodnih vještina koje i svojim nazivom simboliziraju privilegije slobodnih ljudi i ljudi koji za svoju materijalnu egzistenciju ne moraju raditi. U antičkom svijetu razlikujemo dva tipa odgoja: atenski koji u duhu harmonije razvija i

duh i tijelo te spartanski koji razvija ratničke vještine i lukavstva kod uzgajnika u čemu prepoznajemo različite zahtjeve društva, koncepcije i naposljetku ciljeve ova dva tip odgoja i obrazovanja (Vujčić, 2013). Rasprave grčkih mislioca bile su ujedno i filozofske i prirodoslovne prirode, a u ranome srednjemu vijeku isprva su prevađane na istočnjačke jezike poput arapskog, a tek potom na latinski jezik. Prema Bazali (1977) u klasičnom Rimu prvi je svoje znanje helenske i helenističke znanosti sabrao u svojevrstu enciklopediju Marko Terencije Varon (116-27. p. n. e.) u svome tek djelomično sačuvanome djelu *Disciplinae*, a uslijedila su slična djela autora Aula Kornelija Celza, Tita Lukrecija Vara, Lucija Eneja Seneke i Gaja Plinija Sekunda starijeg. Prva srednjovjekovna enciklopedija znanja kao osnove ukupne naobrazbe bilo je djelo Aurelija Kasiadora (477-570) *Institutiones divinarum et saecularium lectionum* kao uvod u kršćansku teologiju i nauk o božanskim stvarima, a Kasiodor je također prvi podijelio svjetovno znanje na *trivium* ili tropuće i *quadrivium* ili četveropuće kao nastavnu osnovu ondašnje škole (Bazala, 1977:180).

U *septem artes liberales* ubrajamo gramatiku, retoriku, dijalektiku, aritmetiku, geometriju, muziku i astronomiju, a u srednjemu vijeku taj se kurikulum dijeli na niži – trivij ili učenje jezičnih vještina (gramatika – studij jezika i književnosti, retorika – studij govornišva i prava, dijalektika – studij logike) i viši – kvadrivij ili učenje matematičkih zakonitosti (aritmetika – studij broja po sebi, geometrija – studij broja u prostoru, muzika – studij broja u vremenu i astronomija – studij broja u prostoru i vremenu), a kurikulum se ujedno prilagođava kršćanskim vrijednostima (*Leksikon književno-kulturnoga nazivlja*, 2014). Sadržaji *triviuma* kasnije su u srednjem vijeku prerasli u klasične jezike, filozofiju i teologiju, a sadržaji *quadriviuma* u matematiku, društvene i prirodne znanosti (Ross, 2000).

Navedenih sedam umijeća predstavljaju *studium generale* (sveukupnu, opću nastavu) koji je uveden prvo u crkvene samostanske škole, a potom i u one svjetovne. Srednjovjekovno plemstvo bilo je i podučavano u ratničkim vještinama koje su se nazivale *septem artes probitatis*, a u koje su ulazili: jahanje, plivanje, bacanje koplja, mačevanje, lov, šah i stvaranje stihova, a svaki od predmeta poučavao se zasebno, u sukcesivnom slijedu (Vujčić, 2013:304). No, *studium generale* bio je osnova za izobrazbu u viša zvanja i stjecanje doktorata filozofije, teologije, prava i medicine. Učenjaci s područja današnje Hrvatske školovali su se iz *septem artes liberales* u Bologni, Padovi, Parizu, Toulousi, Baselu i drugim njemačkim gradovima te pri samostanima crkvenih redova, benediktinskim, dominikanskim i franjevačkim, a potom se i pri hrvatskim samostanima i u dalmatinskim gradovima počinju osnivati škole, a zatim i u

Zagrebu, Varaždinu, Požegi i Rijeci (Bazala, 1977:180). Kurikulum je dakle bio jedinstven i vrijedio je za područje cijeloga do tada poznatoga staroga svijeta.

Jezuiti su bili jedna od prvih vjerskih grupa koji su imali tradiciju centraliziranog kurikulumu i njegove kontrole u školama. U svome *Ratio Studiorum* pažljivo gradiraju kurikulum organiziran u razrede kao temeljni organizacijski princip kojeg je kasnije preuzeo zapadnjački sustav obrazovanja, tj. po prvi se puta organizacija nastave po razredima povezuje s propisanim kurikulumom u sekvencama, stadijima ili razinama (Goodson, 2014:19).

I na prijelazu staroga u novi vijek kurikulum označava redosljed učenja gradiva po godištima te ga kao takvoga misionari, koji odlaze u Novi svijet pratiti kršćanske iseljenike i pokrštavati domoroce, prenose na američko tlo gdje se od tada autonomno razvija. No, upravo će tada u Europi Ratke i Komenský (pansofijski model „obrazovanja za sve“ u osnovnoj školi u trajanju od šest godina na materinskom jeziku, zatim u tzv. latinskoj školi narednih šest godina, a najnadareniji svoje školovanje nastavljaju na akademiji ili sveučilištu) uvesti pojam didaktike u pedagogiju kao teoriju poučavanja u nastavi i obrazovanju (Previšić, 2009), što možemo nazvati i prvom reformom ondašnjeg kurikulumu. Naime, didaktika se smatra širim pojmom od kurikulumu, tj. kurikulum se kao nastavni plan i program smatra dijelom didaktike.

Didaktičko oblikovanje nastavnog plana i programa u europskoj tradiciji vremenski se podudara s razvojem kurikulumu u Sjedinjenim Američkim Državama, no tek s radom američkog znanstvenika Robinsohna na UNESCO-vom institutu u Hamburgu u drugoj polovici 20. stoljeća ponovno se uvodi *kurikulum* u europske obrazovne politike te se od tada u Europi paralelno koriste ta dva kraka iste tradicije, uz jačanje kurikulumskog planiranja odgojno-obrazovnog procesa kao izraza općih globalizacijskih trendova u društvu, pa tako i u školstvu. Palekčić (2007) uz Zimmermannove četiri faze razvoja i recepcije kurikulumskih pristupa u suvremenoj teoriji kurikulumu dodaje i još jednu, petu fazu. Nakon (1) duhovno-znanstvene didaktike Ericha Wenigera, (2) Robinsohnovog skiciranja razvoja i istraživanja kurikulumu, (3) reformističkog zahtjeva za tzv. otvorenim kurikulumom, kvalitativnom metodologijom i novom kulturom učenja te (4) legitimiranjem kurikulumu i pitanja kurikulumskog planiranja nastave, petom fazom razvoja rasprave o kurikulumu Palekčić proglašava raspravu o obrazovnim standardima. Obrazovni standardi dio su kurikulumske tradicije i imaju istu svrhu kao i kurikulum, a to je upravljanje i kontrola školskih sustava, tj. obrazovanja u cjelini (Isto, 2007:39).

Unutar postmodernističke paradigme i promjene perspektive također se promišlja o postmodernističkom kurikukulumu. „Jedna od najnovijih pozicija koja se pojavila na kurikulumskom horizontu je naglasak na glagolskom obliku kurikuluma: *currere*. Umjesto da se interpretacija glagola izvodi iz etimologije kurikuluma kao tijeka utrke, *currere* se odnosi na istrčavanje utrke i naglašava pojedinčev osobni kapacitet u rekonceptualizaciji vlastite autobiografije. Pojedinaac traži značenje usred kovitlanja aktualnih događanja, povijesno ulazi u pojedinčevu prošlost da ponovno otkrije i stvori vlastito porijeklo te da zamisli i stvori moguće smjerove pojedinčeve budućnosti. Temeljeno na dijeljenju autobiografskih računa s drugima koji teže sličnom razumijevanju, kurikulum postaje novo tumačenje pojedinčeve životne perspektive. Također postaje i društvenim procesom čime pojedinci dolaze do većeg razumijevanja sebe, drugih i svijeta putem uzajamne rekonceptualizacije. Kurikulum je interpretacija proživljenog iskustva“ (Schubert, 1986:33, prema Slattery, 2006:63).

Navedeni kratki prikaz povijesti razvoja *kurikuluma* jasno upućuje na njegovu prvotnu povezanost sa sadržajima poučavanja koja se zadržala do današnjih dana, ali i na kontinuirana nastojanja da se tako usko pojmovno određenje proširi novim konceptima vezanim uz procese spoznavanja, učenja i poučavanja, kao i koncepte učinkovitosti i efikasnosti sustava te potpomognute samoaktualizacije cjelovite osobe.

Od svojih početaka do danas, koncept kurikuluma prevalio je dugačak put te umjesto isključive usmjernosti na akademsko znanje danas je kurikulum okrenut osobi djeteta. Previšić (2008a:15) karakteristikom modernog kurikuluma smatra ključne kompetencije usmjerene na „vrijednosti, znanja, razumijevanja, sposobnosti, vještine koje mladima pomažu da postanu uspješni, da uživaju u učenju, da budu pouzdane i samouvjerene osobe, da žive zdravo i građanski odgovorno.“ Dakle, moderni je kurikulum holistički i stoga okrenut jedinstvenom čovjekovom biću.

### 2.1.2. Jezikoslovne i pedagojske terminološke dileme

Hrvatska pedagojska znanost koristi pojam *kurikulum* kao temeljni termin struke, dok hrvatski jezikoslovci radije koriste termin *kurikul* (Težak, 2004, Rosandić, 2005). Težak (2004:87) obrazlaže da je u engleski jezik pojam *curriculum* došao iz latinskog jezika „kao otvorena dvokotačna kočija koju usporedo vuku dva konja – preobražena u školski tečaj, a

zatim i u nastavni program, iz rimskog ratnoga uskočila u britanski školski sustav. Da bi se ipak školski tečaj razlikovao od prijevoznoga, Englezi su ih razdvojili oblikom: *curricule* – opisana kočija, *curriculum* – školski program.“ No, Previšić (2009:5) ističe: „kurikulum kao znanstvena pedagoška kategorija uvjetuje novo usustvaljivanje znanja, nastavnih sadržaja, novu organizaciju nastave, nove izvore i metode rada i drugo. Time se i značenje engleske riječi *curriculum* treba shvaćati i prevoditi kao višeslojan pojam i *terminus technicus*, dakle stručni izraz i naziv unutar jedne znanosti, i nikako tako da zamjenska riječ ne odrazi sve bogatstvo i složenost izvornika. Nije, dakle, riječ o anglizmu, nego latinizmu pa ga ne bi bilo dobro svoditi na hrvatski uputnik, valjda kao putokaz za snalaženje na ulici ili uputu za pokretanje nekog stroja u domaćinstvu. Stručne riječi ovako složena značenja se ne prevode, nego jednostavno „usvajaju“.“

Hrvatski je jezik oduvijek bio otvoren za rječničke internacionalizme, a protekom povijesnih razdoblja javljaju se i purističke jezične tendencije koje u hrvatski jezični prostor uvode jezične novotvorenice za pojmove preuzete iz stranih jezika. U nas se o obliku pojma počinje raspravljati uz objavu knjige Collina J. Marsha 1994. godina kada jezikoslovac Josip Silić predlaže termin *kurikulum* fonijski i grafemski prilagođen hrvatskom jeziku, dok Vijeće za normu hrvatskog jezika na čelu s akademikom Radoslavom Katičićem predlaže zamjenu termina *kurikulum s naukovnom osnovom* ili *nastavnim uputnikom*. Tako Smajić i Vodopija (2008) predlažu prijevod stručnog termina *curriculum*, *kurikulum* ili *kurikul* u *uputnik*, slijedeći načelo da „tuđe riječi treba upotrebljavati samo onda kada za pojmove koji se njima označavaju nemamo dobrih zamjena u svome jeziku“ (Babić, Finka, Moguš, 1971:50). Autorice Smajić i Vodopija (2008:187) smatraju da jezikoslovni i pedagoški stručnjaci trebaju usuglasiti svoja mišljenja i odabrati jedno od četiri rješenja: *curriculum*, *kurikulum*, *kurikul* i *uputnik*, birajući pri tome upravo *uputnik*, vodeći se načelima autohtonosti, proizvodne plodnost i poticanja hrvatskog jezičnog osjećaja. Također ističu da bi se na drugome mjestu mogao koristiti prilagođeni termin *kurikul*, na trećemu mjestu neprilagođena tuđica *curriculum*, a da se nepravilno prilagođena tuđica *kurikulum* uopće ne bi trebala koristiti (Smajić, Vodopija, 2008:188).

Termin *uputnik* najčešće pronalazimo u službenim dokumentima nadležnog ministarstva obrazovanja, poput „Vodiča za Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu“, „Temeljna načela hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda“, „Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.“. Rosandić (2013) pristaje na korištenje oba termina *kurikul*

i *kurikulum* kao termina utvrđenog stručnim konsenzusom tek po objavi *Nacionalnog okvirnog kurikulum*a (MZOŠ, 2011) koji je preuzeo takvo rješenje.

No, pregled dostupne literature koja u svome nazivu ili u ključnim riječima sadrži predmetnu tematiku jasno pokazuje da se upravo nepravilno prilagođena tuđica *kurikulum* udomaćila kao stručni termin u znanstvenom polju i društvenom području pedagogije te se koristi i prilikom prevođenja i u izvornom znanstvenom radu hrvatskih pedagoga.

## **2.2. Kurikulum kao ključni pedagoški koncept 20. stoljeća**

### *2.2.1. Različita određenja kurikulum*a

O povijesno utemeljenom i aktualnom terminu *kurikulum* unutar znanstvenog polja pedagogije raspravlja se na svim kontinentima svijeta, a svaki autor uz navođenje definicija na koje se poziva dodaje i element koji smatra bitnim te tako stvara novu definiciju koja na pojam kurikulum a gleda iz drugačije perspektive, tradicije, paradigme, koncepta, modela, okvira, ideologije, pravca, pristupa, pozicije, škole, tradicije... Neki će autori kurikulumom nazvati sadržaj koji se poučava, program poučavanja i učenja, set materijala, slijed nastavnih jedinica, tijek poučavanja, set ciljeva i zadataka, a neki će kurikulumom nazvati sve ono što se događa u školi (uključivši i ekstrakurikulumske aktivnosti i međusobne odnose u školi, pa i školsku klimu), sve ono što je planirano od strane obrazovnih profesionalaca, zatim iskustva učenja i proces samoaktualizacije kao osobnog razvoja pojedinca i njegove socijalizacije.

Stoga nema prikladnijeg načina nego da, nakon etimološkog određenja pojma i prikaza njegovog povijesnog hoda do današnjih dana, priču o kurikulumu nastavimo njegovim definiranjem putem dostupnih metaanaliza, bez pretenzija da će se dokraja, sveobuhvatno i konačno moći odrediti ovako složen pojam. Na temelju dostupne domaće i strane znanstvene literature također se može zaključiti da su autori koji žele dati sveobuhvatnu definiciju kurikulum a uz nju ponudili i podjelu na određene vrste ili diobu područja kurikulum a, a koje se temelje na nekoj perspektivi ili ideji, naslijeđenoj iz epistemoloških, spoznajnih, interdisciplinarnih ili nekih drugih disciplina i područja, ukazujući time na kompleksnost, diferenciranost i multiperspektivnost pojma, kao i na nemogućnost pristajanja uz neku jednostavnu definiciju. Jedan od razloga svakako je i taj da je kurikulum, sukladno suvremenom

viđenju, proces koji se uvijek iznova mijenja i stalno obnavlja te je logično i da se njegovim istraživanjem dolazi do novih znanstvenih spoznaja koje utječu na njegovo razumijevanje i definiranje.

Zbog velikog broja dostupnih definicija kurikuluma ovdje je napravljen njihov izbor iz domaće i strane znanstvene literature koja zahvaća u široko područje kurikulumskih tema, od vrijednosnog okvira, svrhe, ciljeva i zadataka, sadržaja, metoda i organizacije načina rada te vrednovanja i evaluacije, zatim povijesti i razvoja kurikuluma, modela kurikuluma i njegovih suvremenih inačica, kao i istraživanja kurikuluma i povezivanje teorije kurikuluma s praksom rada i iskustava učenja u odgojno-obrazovnim institucijama. Tako je u *Osnovama suvremene pedagogije* (1999:648), u *Pedagoškom pojmovniku*, kurikulum definiran kao „raznovrsno korišten termin, za koji mnogi jezici nemaju odgovarajući ekvivalentni izraz pa se sve više udomaćuje u izvornom obliku i u njemačkom i drugim jezicima, a obuhvaća preciznu i sustavnu ukupnost planiranog odgoja i obrazovanja (cilj, zadaće, sadržaji, organizacija, metode, mediji, strategije i evaluacija učenja); u novije doba sve više ulazi u uporabu i u hrvatskome jeziku; temeljna mu je karakteristika „učeniku orijentirano učenje“, ali precizno artikulirano (algoritmizirano); zato se svako planiranje i programiranje ne može nazvati kurikulumom, nego samo ono koje zadovoljava metodologijske uvjete, kriterije i tehnologiju izrade kurikuluma.“

Širok raspon različitih određenja pojma prikazat ćemo uz pomoć dvije odabrane definicije, one Previšića (2007) i Rossa (2000). Procesni karakter kurikuluma u kojem su isprepletene sve njegove sastavnice Previšić (2007:20) naglašava definiranjem kurikuluma suvremenog odgoja, obrazovanja i škole kao „znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka. (...) Kurikulum je skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada, postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesnih faktora i okolnosti.“

Prema Rossu (2000) uže značenje pojma kurikulum možemo definirati kao propisani sadržaj učenja tijekom godina obveznog školovanja, a šire značenje pojma kao različite društveno konstruirane ili propisane aktivnosti iz kulture nekog društva koje potiču transformaciju osobe pa autor zaključuje da kurikulum sadrži formalne aktivnosti učenja, strukturirano otvoreno učenje, informalno učenje te odgovore na pritiske poslodavaca.



Marsh je u svojoj knjizi *Kurikulum – Temeljni pojmovi* (1994), kroz 5 poglavlja (učeničko gledište, nastavničko gledište, planiranje i razvoj kurikuluma, upravljanje kurikulumom i ideologija kurikuluma) i 30 modula ili glavnih kurikulumskih pojmova, pokušao dati odgovore na bitna metodološka pitanja koja nalazimo u području teorije kurikuluma. Pa ipak, Marsh u ovoj knjizi ne nudi i definiciju pojma kurikulum, očito pojam smatrajući samorazumljivim te u duhu američke i anglosaksonske tradicije da je kurikulum sadržaj kojeg poučavaju učitelji i uče učenici, uz naglasak na komunikacijski proces u kojem sudjeluju učenici i učitelji, ali i drugi nositelji funkcije izrade kurikuluma. Marsh i Willis (2007) razlikuju osam definicija kurikuluma koje ih vode prema zaključku da je kurikulum povezani sklop planova i iskustava koje učenik poduzima pod vodstvom škole.

Slunjski (2011) kurikulum definira kao teorijsku koncepciju koja se u praksi zajednički gradi (konstruira i sukonstruira) na temelju zajedničkog učenja, istraživanja i participacije svih sudionika odgojnog procesa. Jurčić (2012:27) također napušta ideju kurikuluma kao nastavnog plana i programa te ga razumije kao sveobuhvatni pojam koji „obuhvaća ciljeve učenja i poučavanja, sadržaje poučavanja i učenja, nastavne planove i nastavne stilove, obuhvaća cjelokupni proces proučavanja i učenja. U pedagogiji je kurikulum konsenzus koji određuje elementarne standarde i slijed kojima se objektivno može dosegnuti zacrtani cilj te zadaci odgoja i obrazovanja, ali koji pritom ne sputava one koji su u bilo čemu sporiji ili brži (Previšić, 2007:6).“ Ili „preneseno na nastavu, curriculum označava (znanstveno, stručno-didaktički osmišljen, obrazložen) tijek poučavanja (didaskain/grč.) i učenja, tj. “metodu“ (meta, hodos) – racionalan postupak orijentiran na postignuće i odgoj“ (Jelavić, 1997:161).

Male (2012:) ističe: „Kurikulum je cijeli niz iskustva učenja u koja su djeca uključena tijekom svog školovanja. Postoje tri razine razumijevanja kurikuluma: (1) Kurikulum koji polazi od nacije: sve one stvari koje nacija misli da mladi ljudi trebaju naučiti; (2) Kurikulum koji polazi od škole i učitelja: posredovanje određenih očekivanja nacije u oblik koji je važan za određenu djecu u školi i razredu; (3) Kurikulum ako ga doživljavaju djeca: može varirati od djeteta do djeteta, čak i u razredu.“

Male (Isto, 2012:16) tako ističe da treba kreirati učinkovita iskustva u kojima djeca najbolje uče, koja se međusobno nadopunjavaju u okruženju koje omogućava smislenu provedbu programa i odrastanje mlade generacije u uspješne učenike, samopouzdanu pojedince i odgovorne građane, a jedno je istraživanje u Velikoj Britaniji iz 2005. godine pokazalo da su pojedinci i interesne grupe podjednako definirali listu poželjnih osobina koje žele za svoje

mlade: biti kreativan, dobro komunicirati, biti pismen, rješavati probleme, zajedno raditi u timovima, imati globalnu perspektivu, pokazati inicijativnost, neovisno raditi, biti osoba koja cjeloživotno uči (Isto, 2012:25) te posjedovati ključne vještine: istraživanje, analiza i sinteza, stvaranje i razvoj ideja, evaluacija i komunikacija (Isto, 2012:34).

Pastuović (1999) definira kurikulum kao sustav koji obuhvaća ciljeve učenja, sadržaj učenja, uvjete učenja, vrednovanje postignuća, unapređivanje sustava i njegovih sastavnica. Pastuović je ovim radom objavio sveobuhvatnu teoriju kurikuluma putem rasprava o konceptu kurikuluma, kurikulumu kao sadržaju odgoja i obrazovanja, konceptu primjene kurikuluma, konceptu razvoja kurikuluma, kurikulumske teorije i razvoja kurikulumske teoretiziranja (Rosandić, 2013). Pastuović (2012:283) također citira Knollovu definiciju kurikuluma: „...kurikulum znači organizirani angažman procesa učenja i sadržaja s obzirom na određene svrhe i ciljeve. Oni mogu biti definirani ili kao ponašanje ili kao vrsta i stupanj određenih vještina, sposobnosti ili znanja“. Pastuović (2012) razlikuje uže i šire značenje kurikuluma. Uže se odnosi na shvaćanje kurikuluma kao nastavnog plana ili nastavnih programa po nastavnim predmetima ili sadržaji odgoja i obrazovanja. Šire značenje obuhvaća elemente ili procese unutar obrazovnog sustava, to je kurikulumski sustav čiji su elementi međusobno povezani u cjelinu. Koncept kurikuluma sastoji se od sljedećih elemenata: ciljevi učenja, sadržaj učenja, uvjeti učenja (organizacija i metode poučavanja) i vrednovanje ishoda učenja.

Strugar definira kurikulum kao „filozofiju odgoja i obrazovanja, planiranje, programiranje i ostvarivanje ciljeva, temelj djelovanja, mijenjanja i unapređivanja nacionalnog i školskog života“ (2012:76). Rosandić (2013:21-22) pak ističe da je kurikulum „znanstveno utemeljeni sustav o organizaciji, ustrojstvu, funkcioniranju i vrednovanju odgoja i obrazovanja u određenim pedagoškim, društvenim i gospodarskim uvjetima. Svi elementi kurikula promatraju se u međuovisnosti i usmjeravaju se prema stvaranju utemeljenih i provjerljivih didaktičkih postupka.“ Nadalje, kurikulum definira kao „sustav koji ne obuhvaća samo sadržaj odgoja i obrazovanja, već obuhvaća sve aktivnosti koje se odnose na planiranje, primjenu i vrednovanje postignuća odgojno-obrazovnog procesa“ (Rosandić, 2013:16).

Kurikulum je kompleksna i višeslojna pojava pa uz skup određenih sadržaja ili školskih predmeta obuhvaća i istraživanje onoga *što* se poučava i uči, *zašto* se poučava i uči i *kako* se poučava i uči (Husbands, 2004. prema Vujčić, 2013:303). Pojam kurikuluma u uobičajenoj upotrebi obuhvaća poučavanje i učenje sadržaja pojedinih nastavnih predmeta ili plana i programa (syllabusa), a Vujčić (2013) ističe da se u hrvatskoj pedagoškoj teoriji i tradiciji

pojam kurikulum (ili *kurikul* kako ga naziva Vujčić pozivajući se na akademika Radoslava Katičića) odnosi na obrazovni plan i program što je posljedica didaktičkog, a ne kurikulumskog pristupa odgoju i obrazovanju. S obzirom na pedagoški didaktičku tradiciju u Hrvatskoj, ova je konstatacija u skladu s očekivnim.

### 2.2.2. *Pristupi, koncepti i vrste kurikuluma*

Razvoj kurikulumske teorije kao metodologije promjene ili reforme školskog sustava započinje 1924. godine objavom knjige Franklina Bobbitta *Kako izraditi kurikulum (How to make Curriculum)* (Rosandić, 2013). Teorija kurikuluma iz Amerike se „prenosi u europski znanstveni prostor šezdesetih i sedamdesetih godina 20. stoljeća i postaje vodećom teorijom u pedagoškoj reformatologiji o promjenama školskog/odgojno-obrazovnog sustava. U afirmaciji te teorije posebne zasluge pripadaju S. B. Robinsohnu, koji je, kao direktor UNESCO-va instituta za pedagogiju u Hamburgu, zastupao i promicao kurikulsku koncepciju reforme škole“ (Rosandić, 2013:15). Robinsohn je uspostavio strukturalne odrednice kurikuluma: opći cilj odgoja, odgoj priprema pojedinca za život (životne situacije), kurikulum popisuje i opisuje kvalifikacije i dispozicije, kvalifikacije i dispozicije postižu se „posredovanjem različitih elemenata kurikuluma“, a kurikulum se utemeljuje na točnom i objektivnom određenju svih sastavnica odgojno-obrazovnog procesa (Isto, 2013:20). „Budući da se: 1) opći cilj odgoja sastoji u pripravi pojedinca za suočavanje sa životnim situacijama, i budući da se 2) takva priprava postiže stjecanjem kvalifikacija i dispozicija, i budući da se 3) te kvalifikacije postižu posredovanjem različitih elemenata kurikuluma, očito je da je razumsko planiranje kurikuluma moguće jedino na temelju najboljega, točnog i objektivnoga određenja situacija, kvalifikacija kurikularnih elemenata“ (Robinsohn, B., Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, prema Rosandić, 2013:20).

Stoga se u ovome poglavlju razmatraju pristupi istraživanju kurikuluma koji proizvode različite vrste, koncepte i modele kurikuluma, a pritom se kurikulumski pristupi odnose na „holističku poziciju ili metaorijentaciju koja čini podlogu ili porijeklo kurikuluma (obrazovnu filozofiju i psihologiju učenja i poučavanja na kojoj se temelji, razumijevanje socijalnog konteksta, tradicije itd.) i teorijske i praktične principe razvoja kurikuluma. Pristup odražava gledište o razvoju i dizajniranju kurikuluma, ulozu učenika, nastavnika i stručnjaka u planiranju

kurikuluma, ciljevima i zadacima kurikuluma, i ostalim relevantnim pitanjima, kao što je na primjer pitanje evaluacije“ (Domović, 2009a:20).

McDonald (1975) teoriju kurikuluma promatra kroz prizmu filozofskog i konceptualnog pristupa te kao kreativni i intelektualni zadatak. *Filozofijski pristup kurikulumske teoriji* označava teoriju kao vodeći okvir za primijenjeni kurikulum, njegov razvoj i istraživanje te oruđe za evaluaciju razvoja kurikuluma. Ovaj pristup kao filozofski nije direktno otvoren za empirijsku provjeru. Teorija je opis i vodič praktičnih aktivnosti u odnosu na izradu, implementaciju i evaluaciju kurikuluma. Nadalje McDonald (1975) ističe *konceptualni pristup kurikulumu* kao konvencionalniji koncept znanstvene teorije koji identificira i opisuje varijable i njihove međuodnose u kurikulumu. Svrha teorije je konceptualna po svojoj prirodi, a istraživanja idu prema empirijskoj provjeri kurikulumskih varijabli i odnosa među njima kao znanstvenih principa. Posljednji McDonalov pristup je *kurikulumska teorija kao kreativni i intelektualni zadatak*, svojevrsni artistski pristup koji ide prema razvoju i kritici konceptualnih shema u cilju otkrivanja novih ideja i rješenja.

McDonald (1975) razlikuje tri vrste izjava koje se pojavljuju u kurikulumu. *Izjave orijentirane na znanje* najbrojnije su u kurikulumu koji je povijesno gledajući izraz organizacije akumuliranog kulturnog razvoja civilizacije. Kurikulum se temelji na koncepcijama općih struktura i simboličkih sustava koji se mogu komunicirati i naučiti, a zanemaruje se značaj društvenih, ljudskih i osobnih kvaliteta u procesu donošenja kurikulumskih odluka. *Izjave orijentirane na realnost* bave se društvenim, kulturnim i osobnim kontekstom kompleksnog mozaika življenja i postojanja. Teoretičari zastupaju ideje progresivne pedagogije (Dewey) ili su orijentirani na akademske discipline (Bruner), iako se to ne može strogo dijeliti jer jedan pristup koketira s drugim. S obzirom na važan utjecaj politike na teoretičare i kurikulumske modele razlikujemo četiri razine donošenja odluka: društvenu, ideološku, institucionalnu i instrukcijsku (poučavateljsku). Oni polaze od pretpostavke da su vrijednosti početne točke izrade kurikuluma i promišljaju o kurikulumu, a ne teme koje se uključuju u kurikulum nakon rasprave o društvu, učenicima i nastavnim predmetima. To je ujedno i glavni prigovor Tylerovom modelu, iako se taj model ne može gledati samo u svjetlu potrebe za kontrolom kurikuluma u političke svrhe jer je model objasnio fenomene i opisao ih, što je za teoriju i razumijevanje koncepta iznimno bitno. U središtu kurikuluma je aktivnost, a ne donošenje odluka kao kod Tylera. *Izjave orijentirane na vrijednosti* izjave su kojima teoretičari propisuju i legitimiraju uglavnom implicitne vrijednosti te pridobivaju zagovornike za svoj koncept, a ne

da tek kontroliraju procese. Teoretičari i dizajneri kurikuluma grade kurikulum oko temeljne jedinice, a to je upravo vrijednost. U tom je racionalnom planiranju temelj iskustvo učenja, tek potom ciljevi poučavanja, zadaci učenja, funkcionalne društvene uloge i vještine, a izbor svih ovih elemenata stvar je vrijednosne pozicije. Autor razlikuje teoretičara od izrađivača ili dizajnera kurikuluma koji na temelju teoretičarevih saznanja o modelima kurikuluma donosi konačnu odluku o dizajnu kurikuluma.

Domović (2009a) i O'Neill (2010) ističu kao relevantne pristupe kurikulumu podjelu Allana C. Ornsteina i Francis P. Hunkinsa u njihovom klasiku *Kurikulum: Temelji, principi i teme (Curriculum: Foundations, Principles and Issues)* na tehnički i netehnički kurikulum te na znanstvene i neznanstvene perspektive kurikuluma, ali pri tome model ne uzima u obzir ljudski aspekt kao što su stavovi, osjećaji i vrijednosti uključeni u izradu kurikuluma. Tehničko-znanstveni ili proizvodni pristupi naglašavaju planove i namjere, težište se sa sadržaja prenosi na razvoj transparentnih ishoda, a obuhvaćaju znanstvene teorije i modele obrazovanja te se odnose na formalne modele obrazovanja i pozitivističku znanstvenu paradigmu. Netehnički i neznanstveni ili procesni pristupi naglašavaju aktivnosti, procese, poruke i uvjete, razvijali su se u okviru eksperimentalnih i alternativnih filozofija i politika obrazovanja te u okviru postpozitivističke i postmodernističke znanstvene paradigme, a u praksi se rijetko upotrebljavaju. U proizvodne ili tehničko-znanstvene modele Ornstein i Hunkins ubrajaju tzv. *Tylerovu racionalu* kao sustavski pristup, *dizajn unatraske (backward design)* Wigginsa i McTighea kao kurikulum okrenut akademskim disciplinama te *kognitivni model misli (cognitive thought model)* Lakoffa i Nuneza kao kognitivni i društveno-konstruktivistički pristup. U procesne ili netehničke modele autori ubrajaju *oslobodilački model: konverzacijski pristupi (the deliberation model: conversational approaches)* kao model osobnog ili iskustvenog pristupa te *postpozitivističke modele (post positivism models)* kao pristupe društvene kritike.

U tehničko-znanstvene pristupe kurikulumu Ornstein i Hunkins ubrajaju bihevioralni pristup, menadžerski pristup i sustavski pristup (Domović, 2009a, O'Neill, 2010). *Bihevioralni pristup kurikulumu* podrazumijeva pristup sredstvo – cilj. Najzastupljeniji je pristup prisutan na kurikulumskoj sceni preko 90 godina zato što na jednostavan način propisuje faze izrade kurikuluma, a najpopularniji model ovoga pristupa svakako je tzv. *Tylerova racionala* u kojoj se kombiniraju ideje biheviorizma i progresivizma. Osnovna je ideja da školski ciljevi i učinci trebaju biti znanstveno utemeljeni i vrlo precizni, da se poučavanje i učenje svodi na točno

definirana ponašanja kojima pripadaju odgovarajuće aktivnosti te da su rezultati ili ishodi učenja i poučavanja mjerljivi. Tehnički model kurikulumu (ili konceptualni pristup oblikovanju i istraživanju kurikulumu), poput Tylerove racionalne, ipak nije zadovoljavajući za većinu teoretičara jer između ostalog tehničko planiranje unaprijed prihvaća suvremene vrijednosti kao datost, ne postavljajući pitanje koje je u svojoj biti vrijednosno: *što poučavati?* (McDonald, 1975). Predmet kurikulumu mora biti i ono što je naučio učenik, što znači da kurikulum ima širi kontekst koji se tiče ishoda učenja. Upravo je implicitni jezik taj koji upućuje na ontologiju, aksiologiju i epistemologiju teorijskog koncepta kao brigu za prirodu ljudskog bića, teoriju vrijednosti i prirodu znanja, odnosno, teorija kurikulumu obuhvaća stavove o znanju, kurikulumskoj realnosti i o vrijednim aktivnostima.

*Menadžerski pristup kurikulumu* bilo je popularan 50-ih i 60-ih godina 20. stoljeća te se oslanjao na organizacijsku teoriju koja odgojno-obrazovnu ustanovu promatra kao društveni sustav. Svi se sudionici odgojno-obrazovnog sustava nalaze u međusobnoj interakciji koja je regulirana određenim normama i obrascima ponašanja. Za razliku od bihevioralnog pristupa koji u svome temelju ima ciljeve, menadžerski pristup planira kurikulum kroz program, raspored, prostor, resurse, opremu i kadrove. Naglasak je stavljen na selekciju, organiziranje, komunikaciju i superviziju ljudi koji su uključeni u donošenje odluka o kurikulumu, zatim na administrativne aspekte kurikulumu, na organizacijske i implementacijske procese, a zanemaruju se sadržaji i metode u obrazovanju. *Sustavski pristup kurikulumu* Domović (2009a) opisuje kao kurikulumsko inženjerstvo koje svoje korijene crpi iz teorije sustava i sustavske analize 50-ih i 60-ih godina 20. stoljeća. Uključuje procese planiranja kurikulumu iz makroperspektive s naglaskom na cijeli školski sustav te na međupredmetna područja.

U procesne ili netehničke pristupe kurikulumu ubrajaju *oslobodilački model: konverzacijski pristupi (the deliberation model: conversational approaches)* i *postpozitivističke modele (post positivism models)* (O'Neill, 2010). U prvome modelu fokus je na selekciji sadržaja, procedurama i pitanjima koja se mogu upotrijebiti u izradi kurikulumu, njegov je oblik ciklički, a teorijska podloga je iz teorije sustava. Postpozitivistički modeli počivaju na neizvjesnosti i kaosu koji omogućavaju da se pojavi (organizira) red, a kurikulum omogućava učeniku da traga za nestabilnostima i konstruira vlastita rješenja. U ovim su modelima naglašene različite društvene perspektive i nova se kvaliteta kurikulumu često ogleda u teorijskim pogledima kritičke pedagogije.

Ornstein i Hunkins (prema O'Neill, 2010) razlikuju dizajn kurikuluma (njegov stvarni pojavni oblik) okrenut predmetu i okrenut učeniku. *Dizajn okrenut predmetu* autori razlikuju kao 1. disciplinski pristup kurikulumu (temeljen na konceptualnoj strukturi akademskih disciplina i radu ljudi unutar te discipline te ignorira znanje koje počiva između disciplina), 2. kurikulum širokih područja (spaja nekoliko disciplina u interdisciplinarno predmetno područje te dopušta više korelacije, integracije i holizma, što se često primjenjuje u kurikulumu humanističkih i društvenih znanosti), 3. konceptualni klasteri (šira područja organizirana su u klastere znanosti, tehnologije i društva), 4. kurikulum temeljen na temi (naglašena važnost pronalaženja uzoraka ili odnosa među konceptima te se temelji na kulturi i iskustvima). *Dizajn okrenut učenicima*: 1. ispregovarani kurikulum (učenici, unutar granica dostupnih izvora, pregovaraju što će učiti, a to se oblikuje u ugovor o postignutom dogovoru koji jamči raznolikost zadataka), 2. kurikulum temeljen na procesu (naglasak je na procesu učenja, na pr. kritičko mišljenje i traženje informacija nose prednost pred učenjem sadržaja, a procjenjivanje se odnosi na proces te se često poseže za samoprocjenom i refleksijom kao metodama procjene), 3. integrirani kurikulum (dizajn koji potiče integraciju koncepata između, unutar i u budućem znanju, kao što je slučaj u spiralnom kurikulumu), 4. kurikulum temeljen na problemu (problemski kurikulum u kojem je učenje posljedica procesa angažmana oko razumijevanja i rješavanja problema).

Obrazovni stručnjak Colin J. Marsh u svojoj knjizi *Ključni koncepti za razumijevanje kurikuluma* (*Key Concepts for Understanding Curriculum*, 2009) polazi od jednostavne definicije da su kurikulum predmeti (sadržaji) koji se podučavaju još od klasične Grčke te su se kroz vrijeme dopunjavali novim sadržajima. Pozivajući se na autora Portellia koji je pronašao preko 120 definicija kurikuluma, Marsh smatra da je sveobuhvatnost tih definicija kriterij njihove relevantnosti u teoriji kurikuluma. Iako neke od definicija nisu potpune, Marsh u njima ipak pronalazi zajedničke naglaske i karakteristike opće ideje kurikuluma. Marsh (2009) tako navodi da se definicije kurikuluma razlikuju u tri kategorije prema svome naglasku na (1) svrhu ili cilj kurikuluma, (2) kontekst u kojem se kurikulum nalazi i (3) strategije koje se koriste u kurikulumu.

Stoga Marsh nadalje navodi i opisuje šest kategorija definicija kurikuluma.

(1) Kurikulum je niz trajnih sadržaja – nastavnih predmeta kao što su gramatika, čitanje, logika, retorika, matematika i „velike knjige“ zapadnoga svijeta koji najbolje utjelovljuju temeljna znanja. No, kurikulum ipak nije lišen ovisnosti o prostoru i vremenu u kojem je nastao

te ga stoga ne možemo smatrati ahistorijskim, neutralnim, činjeničnim i vrijednosno neutralnim. Takav se kurikulum danas rekonstruira, ali ujedno ne nudi prijeko potrebnu inovaciju i promjenu.

(2) Kurikulum su oni nastavni predmeti koji su najkorisniji za život u suvremenom svijetu. Kurikulum je okrenut onim vještinama za koje se pretpostavlja da pomažu rješavanju problema u društvu, a to su vještine vlastitog izbora, kritičkog mišljenja, projektnog učenja i drugih društvenih vještina. No, ovaj kurikulum potiče učenike da se prilagode društvu, a ne da istražuju njegove mogućnosti i unaprjeđuju ga. Također se postavlja pitanje što je s individualnim razvojem pojedinca ako su u kurikulumu važne samo praktične vještine.

(3) Kurikulum je planirano učenje za koje je odgovorna škola kao društvena odgojno-obrazovna ustanova, tj. kurikulum je službeni plan ili dokument, lista poželjnih i planiranih ishoda učenja i(li) učiteljevih očekivanja o tome što učenici trebaju znati. Često se kao posljedica javlja omraženo učenje radi testiranja pojedinih nastavnih predmeta, dok se mnogi društveni i humanistički sadržaji zanemaruju. Pretpostavlja se da se naučilo sve što se poučavalo, a zanemaruje se stvarno neplanirano učenje.

(4) Kurikulum je cjelovito iskustvo učenja koje se pruža učenicima na različitim mjestima učenja kako bi oni postigli opće vještine i znanja. I izvan škole mogu se osigurati uvjeti za učenje vještina i znanja, a ne samo poučavanjem na nastavi. No, ovaj kurikulum često je u rukama strukovnih organizacija i zagovornika eksplicitnih kompetencijskih standarda, a vode ih ekonomski i poslovni razlozi. Tako kurikulum postaje tehničko-funkcionalistički, s preciznom strukturom, ciljevima i svrhom kao unaprijed definiranim ishodima. No, ekonomski prosperitet jedne nacije zahtijeva mnogo više od strukovne naobrazbe.

(5) Kurikulum čine učenički konstrukti iz rada na računalima i različitim mrežama poput Interneta. Ova moderna definicija pretpostavlja da su računala svima dostupna te da su ona pokrenula novu eru i kulturu aktivnog učenja. Ne zapostavljaju se niti socijalne kompetencije uz pomoć grupnog rada i putem društvenih mreža. No, niti je informacija znanje, a niti školu kao mjesto susreta mogu zamijeniti društvene mreže.

(6) Kurikulum je propitkivanje autoriteta i potraga za kompleksnim pogledom na ljudske situacije. Ova postmodernistička perspektiva, koja izaziva sva stajališta i želi uspostaviti nove načine mišljenja, zagovara multiperspektivnost u čijoj se filozofskoj potki nalazi relativizam te se kao izrazito općeniti pristup više bavi procesom ispitivanja.



Poviješću definicija kurikuluma bave se i Daniel Tanner i Laurel Tanner (2007) te u toj potrazi dolaze do različitih koncepata definicija kurikuluma. Na kurikulum se gleda kao na (1) kumulativnu tradiciju organiziranog znanja, (2) načine mišljenja, (3) iskustvo rase, (4) vođeno iskustvo, (5) planirano okruženje učenja, (6) kognitivne i afektivne sadržaje i procese, (7) plan poučavanja, (8) izlaze i ishode poučavanja i (9) tehnološki sustav proizvodnje. Za ove je autore kurikulum rekonstrukcija znanja i iskustva koja osnažuje učenike u rastu i razvoju te im pruža mogućnost nadzora nad budućim znanjem i iskustvom (Tanner, Tanner, 2007:272). Također kurikulum razlikuju putem njegove strukture i organizacije znanja u kurikulumu te razlikuju tradicionalni i progresivni kurikulum kao središta sadržaja i kao središta osobnih i rješavanja društvenih problema.

I Allan Glatthorn (2009, prema Domović, 2009a:21-22) opisuje kurikulum kroz razlikovanje sedam tipova kurikuluma: 1. preporučeni kurikulum (izrađuju ga stručnjaci ili stručna udruženja i organizacije); 2. napisani ili službeni kurikulum (propisan službenim dokumentima); 3. izvedeni ili kurikulum koji se poučava (odnosi se na ono što nastavnici implementiraju u svome radu kao implicitni ili operacionalni kurikulum); 4. podupirujući kurikulum (odnosi se na resurse koji pomažu u implementaciji kurikuluma); 5. izmjereni ili procijenjeni kurikulum (onaj koji je testiran ili evaluiran); 6. naučeni kurikulum (primljeni ili naučeni kurikulum, onaj koji učenici doista nauče); 7. skriveni kurikulum (odnosi se na implicitnu praksu specifičnu za određenu obrazovnu sredinu).

Ornstein i Hunkins govore o retoričkom kurikulumu i nultom kurikulumu (2004, prema Domović, 2009a:22): „Odnosi se na ideje koje zagovaraju donositelji odluka, odnosno prosvjetna politika. Taj koncept može doći i od onih stručnjaka koji su uključeni u proces donošenja kurikuluma, ili od onih obrazovnih inicijativa koje se temelje na nacionalnim izvješćima/dokumentima ili iz tekstova u kojima se napada zastarjela obrazovna politika. Nulti ili nepostojeći/izostavljeni kurikulum odnosi se na one sadržaje i iskustva koja ne poučavamo, ali za koja učenici znaju da postoje. Učenici iz nultog kurikuluma mogu zaključiti da se ono što je ispušteno ne smatra bitnim ili da naprosto nije važno za obrazovanje. Nadalje ako kultura iz koje dolaze nije zastupljena u kurikulumu, znači da se ona razumije kao manje vrijedna u odnosu na one koje se zastupljene u kurikulumu.“ Ovaj *nulti kurikulum* drugi će autori zvati skrivenim te će o njemu još biti riječi.

Ellis (2004) definicije kurikuluma razlikuje u četiri kategorije: kurikulum kao *propis*, kurikulum kao *iskustvo*, kurikulum kao *nastavni predmet* i kurikulum kao *ukupna kultura škole*.

*Kurikulum kao propis* znači da je kurikulum dokument, propisani plan prema kojem bi se nastava i obrazovanje trebali odvijati, stoga ga se često izjednačuje s nastavnim planom i programom. Ključna osoba je nastavnik koji transponira plan u praksu. *Kurikulum kao iskustvo* deskriptivni je kurikulum koji opisuje sve ono što se događa u učionici gdje se provodi planirani kurikulum kao oživotvorenje propisanog kurikuluma. *Kurikulum kao nastavni predmet* vezan je uz kurikulum kao propis, a težište stavlja na sadržaj nastave, na ono što se poučava. *Kurikulum kao ukupna kultura škole* bliži je progresivnoj paradigmi i suvremenom shvaćaju uloge obrazovanja u čovjekovom životu. Sve što se u školi događa, bez obzira radi li se o službenim aktivnostima ili je dio skrivenog kurikulumu čini ukupnu školsku klimu ili kulturu. Isti autor razlikuje koncepcije kurikulumu u odnosu na nositelja aktivnosti planiranja kurikulumu te ističe da se kurikulumu može pristupiti kao *objektu* koji postoji neovisno o iskustvu ili kao *subjektivnom iskustvu* pojedinca i grupe, prepunom osjećaja, percepcije, stavova i vrijednosti, u cilju preuzimanja odgovornosti, rizika, moralnog i intelektualnog izazova, slobode i mogućnosti.

Kelly (2011) se zalaže za demokratski kurikulum, a u području kurikulumu razlikuje *kurikulum kao sadržaj i proizvod* te *kurikulum kao proces i razvoj*. U prvi možemo ubrojiti *strukovni*, a u drugi *odgojno-obrazovni* kurikulum. Kurikulum se kao termin može primijeniti za mnoge različite vrste programa poučavanja i instrukcije, no takav je koncept kurikulumu ograničavajući jer uz pojmove poučavanja i instrukcija uz sebe veže ispunjenje samo određenih svrha i obrazovnih ciljeva, bez nužne refleksije na obrazovne i moralne dimenzije kurikulumu. Takav kurikulum limitira učenikovu sposobnost kritike koja osigurava budući politički konformitet i poslušnost, čak i rasnu ili vjersku netoleranciju. Nasuprot takvom kurikulumu autor postavlja onaj obrazovni koji se neće baviti samo planom poučavanja, već će opravdati upravo termin *odgojno-obrazovni* kurikulum i zadovoljavati određene *odgojno-obrazovne* kriterije. Pod terminom *odgojno-obrazovni* (eng. educational) Kelly (2011:7) podrazumijeva principe koji su moralnog karaktera, pa su samim time otvoreni za debatu. Ovakva interpretacija upućuje na stajalište autora da je obrazovni kurikulum zapravo kurikulum za odgoj i obrazovanje u demokratskom društvu i da se njegov temelj nalazi u području moralnog odgoja. Kurikulum stoga treba „osigurati oslobađajuće iskustvo tako da se fokusira na stvari kao što su promocija slobode i nezavisnosti misli, društvenog i političkog osnaživanja, poštovanje slobode drugih, prihvaćanje različitih mišljenja i obogaćivanje života svakog pojedinca u društvu, neovisno o klasi, rasi i vjeronju“ (Isto, 2011:8). U cilju ostvarenja tog odgojno-obrazovnog i demokratskog kurikulumu nije tendencija koja zagovara strukovni kurikulum koji zbog svog

sadržaja, jednostavno ne ostavlja dovoljno prostora za moralni odgoj. Ako odbijamo razumjeti kurikulum kao sadržaj određenog područja učenja, kao syllabus ili korpus znanja, listu znanja ili činjenica koje se želi prenijeti mladim generacijama, otvara nam se mogućnost razumjeti ga kao „totalni program“ odgojno-obrazovne ustanove (Isto, 2011:9). Ovo razlikovanje možemo nazvati *sadržajnom* i *totalnom* dimenzijom kurikuluma, a potonju autor zagovara kao cjelokupnu viziju razvoja ili planiranja kurikuluma kao cjeline čiji se elementi prožimaju i tako stvaraju nove vrijednosti.

Kelly (2011) također kurikulum razlikuje kao *planirani* i *primljeni* te kao *formalni* i *neformalni* kurikulum. *Planirani kurikulum* je onaj službeni syllabus s propisanim sadržajima, a *primljeni ili stvarni kurikulum* je učenikovo stvarno iskustvo učenja. Ove se vrste kurikuluma međusobno razlikuju i po stupnju svjesnosti koja ovisi o nadama i namjerama sudionika odgojno-obrazovnog procesa, učiteljima i učenicima, često kao posljedica jaza između teorije i prakse, a teorija kurikuluma bi se između ostalog trebala baviti upravo premošćivanjem jaza između želja i stvarnosti. *Formalni kurikulum* obuhvaća aktivnosti i formalni raspored rada u školi, a *informalni kurikulum* sve one neslužbene aktivnosti koje se odvijaju u školi i izvan nje (školski odmor, vikendi, školski praznici i dobrovoljne aktivnosti). Termin ekstrakurikulumske (ili izvannastavne) aktivnosti sugeriraju da se radi o iskustvima učenja koja su odvojena od života u školi i nisu predmet školskog kurikuluma, no i ove su aktivnosti dio Kellyjevog *totalnog kurikuluma*.

Marsh i Willis (2007) razlikuju tri tipa kurikuluma. *Planirani kurikulum* koji obuhvaća važne ciljeve kao standardizirani kurikulumski vodič; *doneseni kurikulum* zbog subjektivnog učiteljevog izbora kako će kurikulum implementirati i evaluirati može doći u sukob s planiranim kurikulumom; *iskustveni kurikulum* označava ono što se doista događa u razredu kao individualno, nepredvidivo i u kontinuitetu. No, ovaj se kurikulum ne zadržava samo u učionici pa dolazi do jaza između službenog školskog znanja i svakodnevnog stvarnog znanja kojem učenici imaju pristup putem različitih tehnologija. Stoga je za školski kurikulum važna tema kako stvoriti osjećaj zajedničkih vrijednosti u kontekstu u kojem je znanje nemoguće ograničiti zbog njegove opće dostupnosti.

Previšić (2007) razlikuje tri tipa kurikuluma: *zatvoreni*, *otvoreni* i *mješoviti* tip. *Zatvoreni tip* kurikuluma razvio se u vrijeme modernizma te odražava dominantnu znanstvenu mehanicističku koncepciju njutonovskog tipa. Na odgojno-obrazovni proces gleda se kao na industrijsku proizvodnju u kojoj svi sudionici imaju jasno podijeljene uloge u čvrstoj hijerarhiji

(Doll, 2004). Kurikulum ovoga tipa možemo poistovjetiti s propisanim i čvrsto normiranim programiranjem nastavnog plana i programa u kojem su propisani ciljevi i zadaci, sadržaji i kurikulumski materijali, metode rada te procjena postignuća i evaluacija procesa, a nastavnik često zbog izuzetne normiranosti procesa nema vremena za neplanirane odgojne i socijalne situacije (Previšić, 2007) te je stoga koncept doživio oštre kritike pod utjecajem postmodernizma koji je inaugurirao tzv. *otvoreni tip* kurikuluma koji zagovara fleksibilnost u odabiru sadržaja i načinu zajedničkog rada učenika i učitelja, ali i svih drugih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. U toj koncepciji svoje mjesto pronalaze i roditelji, članovi stručnoga tima škole, lokalna zajednica i civilno društvo, a sve u cilju osiguravanja iskustvenih situacija u kojima učenik ne samo da usvaja već poznata znanja, kompetencije i vještine, već stvara i nova, naglašavajući tako socijalno-komunikativnu komponentu u odnosima svih sudionika (su)konstrukcije kurikuluma kojeg stoga i nazivamo sukonstruktivističkim. Ovaj postmodernistički kurikulum konstruira se prema okvirnim uputama te stoga i sam često nosi naziv okvirnog kurikuluma (eng. *curriculum framework*). U obzir se uzimaju i skriveni utjecaji u obrazovanju i neplanirano obrazovno djelovanje skrivenog kurikuluma. Naposljetku, rasprava o razvoju i mogućnostima kurikuluskog planiranja dovela je do tzv. *mješovitog kurikuluma* kao suvremenog tipa kurikuluma u kojem se u tzv. kurikulumske okvire ugrađuju izvedbene kurikulumske jezgre kao osnovni temelj znanja koji se mogu realizirati na slobodan i kreativan način, aktivirajući sve učenikove potencijale u procesu stjecanja znanja i sposobnosti. Uz opće kurikulumske jezgre, svaka država, regija i lokalna zajednica u kurikulum upisuje raznoliki sadržaj primijenjen vlastitim potrebama, stvarajući uvjete za iskustveno učenje u realnom životnom biološkom i socijalnom kontekstu.

John D. McNeil u *Suvremenom kurikulumu (Contemporary Curriculum, 2009)* razlikuje četiri koncepcije (vrste) kurikuluma koje predstavljaju različite strategije za smanjenje akademskog procjepa između pojedinca i društva: humanistički kurikulum, kurikulum društvene rekonstrukcije, sistemski kurikulum i akademski kurikulum. „*Humanistički*. Za učenike je humanistički kurikulum važan jer im pomaže da budu ono što žele biti; to je kurikulum u kojem je učenje važno za osobnu važnost, osjećaje i potencijalni uspjeh. *Društvena rekonstrukcija*. Kurikulum društvene rekonstrukcije je instrument učinkovite društvene reforme, uključujući i razotkrivanje kako institucije, kakva je i škola, zadržavaju postojeću hijerarhiju privilegiranih. *Sistemski*. Sistemski kurikulum propisuje ciljeve, standarde, programe i materijal za poučavanje zajedno s testovima za procjenu ishoda. Mjereni kurikulum otkriva jesu li škola i njezini učitelji unaprijedili učenje svih i dobivaju li različite grupe

propisana znanja i vještine. *Akademski*. U akademskom je kurikulumu znanje organizirano tako da je nabolje za učenje određenog nastavnog predmeta i za uvođenje učenika u velika pitanja koja vode istraživanju u akademskim disciplinama. U središnjem je fokusu poznavanje koncepata nastavnih predmeta i pripadajuća pedagogija.“ (McNeil, 2009:1) Svaka od ovih kurikulumskih orijentacija ima određenu funkciju: (1) kod humanističkog kurikuluma to je razvoj osobe, (2) kod kurikuluma društvene rekonstrukcije to je društvena promjena, (3) kod sistemskog kurikuluma radi se o društvenoj kontroli i stabilnosti, (4) a kod akademskog kurikuluma radi se o proizvodnji znanja. Ova McNeilova podjela u skladu je s kurikulumskim ideologijama Michaela Stephana Schire (2008) o kojima će još biti riječi pri kraju ovog poglavlja.

John Goodlad (prema McNeil, 2009:107-108) razlikuje pet vrsta kurikuluma s obzirom na razinu na kojoj kurikulum nastaje: 1. Idealni kurikulum (*ideal curriculum*) propisani je kurikulum koji za veća vremenska razdoblja osmišljavaju izrađivači obrazovnih politika u liku vlada, fondacija i interesnih grupa s određenim sustavom vrijednosti i sa specifičnim interesima, određujući pri tom ideje i određeni smjer u kojem bi se kurikulum trebao mijenjati. 2. Formalni kurikulum (*formal curriculum*) utvrđuje država i nadležna tijela na lokalnoj razini. Tijela vlasti određuju što će se i kako poučavati i s kojim ishodima. 3. Primljeni kurikulum (*perceived curriculum*) je kurikulum gledan očima nastavnika. Svaki nastavnik ima vlastitu percepciju što kurikulum znači i što treba značiti u praksi. 4. Operacionalni kurikulum (*operational curriculum*) onaj je kurikulum koji se odvija u razredu jer postoji diskrepancija između onoga što učitelj misli da radi i onoga što doista radi na nastavi. 5. Doživljeni kurikulum (*experienced curriculum*) onaj je kurikulum koji su učenici doživjeli u odnosu na operacionalni kurikulum koji im je učitelj predstavio u razredu. Doživljaj svakog učenika je jedinstven, ovisno o učenikovim prijašnjim iskustvima te aktivnostima u razredu. Ovoj se podjeli priključuje ona na namjeravani, implementirani i postignuti kurikulum (*intended, implemented, achieved curriculum*).

McNerney (1953) kurikulum razlikuje kao (a) integraciju različitih dijelova iskustvenog učenja, (b) sadržaj obrazovanja potreban pojedincu i (c) prikladnost kurikuluma za sve članove zajednice ili za određene privilegirane grupe. Kurikulum može biti (1) sadržaj kojim se poučava osoba kako bi se odgojila i obrazovala (educirala) i (2) okruženje u kojem se događa odgoj i obrazovanje, i to temeljem kriterija za definiranje kurikuluma ili različitih ciljeva: (1) svladati nastavne predmete i tečajeve, (2) a škola mora stvoriti tip okruženja u kojem pojedinac ulazi u

interakciju te bira, reorganizira i rekonstruira iskustva koja podržavaju pojedinčev budući rast. Uz to razlikuje (1) zahtjev tradicionalne škole i (2) zahtjev suvremenog ljudskog bića.

Hewitt (2006) razlikuje humanistički orijentirani kurikulum, postmodernistički kurikulum koji uvažava društveni i politički kontekst te kognitivno, razvojno, tehnološki i akademski orijentirani kurikulum. No, i ovo je tek još jedna u nizu podjela koje se donose u ovome prikazu.

Napomenimo još na kraju da Matijević i Radovanović (2011) navode sljedeće vrste kurikuluma: nastavni, skriveni, školski, kurikulum usmjeren na dijete, otvoreni, zatvoreni i spiralni kurikulum, a Strugar (Rosandić, 2013) razlikuje nacionalni, školski, nastavni, posebni i učenički kurikulum. Aktualni *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (MZOŠ, 2011) razlikuje jezgrovni (kurikulumske jezgre mješovitog tipa kurikuluma), razlikovni (diferencirani, prostor obogaćen raznolikom ponudom) i školski kurikulum (specifične inovacije svake odgojno-obrazovne ustanove).

### 2.2.3. Promjene u hrvatskom obrazovanju kao reforme kurikuluma

Dragutin Rosandić u svojoj knjizi *Obrazovni kurikulum, standardi i kompetencije* (2013) daje prikaz po njegovom sudu najvažnijih teorijsko-metodoloških tekstova o teoriji i metodologiji kurikuluma i metodologiji promjena hrvatskog školskog sustava od devedesetih godina prošlog stoljeća do danas. Teorija kurikuluma za Rosandića je teorija reformskih promjena u odgojno-obrazovnom sustavu. Rosandić navodi da je rasprava o teoriji kurikuluma na našim prostorima započela s člankom Marijana Koletića *O curriculumu i njegovoj ulozi u suvremenoj didaktičkoj teoriji i praksi* (1976) koji se prvi poziva na Robinsohnovu teoriju kurikuluma.

Prvim strukturalnim modelom kurikuluma u hrvatskoj znanosti Rosandić smatra onaj Vladimira Poljaka koji ima pet međuovisnih sastavnica: „1. stvaranju kurikula prethodi analiza društvene situacije i utvrđivanje društvenih potreba s kojima se usklađuje odgojno-obrazovni sustav; 2. na osnovi utvrđenih društvenih potreba stvaraju se programi odgoja i obrazovanja; 3. na temelju programa planira se i priprema ostvarivanje odgojno-obrazovnog procesa; 4. utvrđuju se pedagoški, didaktički i metodički uvjeti za ostvarivanje odgojno-obrazovnog

procesa; 5. utvrđuje se metodologija vrednovanja postignuća, instrumentarij vrednovanja“ (Rosandić, 2013: 22). Vladimir Poljak svoj je članak o porijeklu, razvoju i primjeni teorije kurikuluma i njezinoj aktualnosti u reformi odgojno-obrazovnog sustava objavio u zborniku radova Instituta za društvena istraživanja Sveučilišta u Zagrebu *Epistemološki problemi odgojno-obrazovnog sustava* (1990), a u kojem ističe da bi na pitanje što je kurikulum dao nedvosmislen odgovor u pedagoškom kontekstu: „to je vrlo izgrađena strategija i taktika reforme škole i zato je moraju poznavati svi oni koji žele biti njeni nositelji, od osnovne škole nadalje“ (Poljak, prema Rosandić, 2013: 27-28).

Hrvatsko školsko vijeće na čelu s Dragutinom Rosandićem izradilo je *Nacrt kurikulumske strategije preobrazbe i razvoja hrvatskoga školstva* 1989. godine, polazeći od teorije kurikuluma za reformsku preobrazbu i oblikovanje školskog sustava koji sadrži: 1. utvrđivanje društvenih potreba, 2. formuliranje (određivanje) svrhe i zadaća, 3. izbor sadržaja, 4. organizaciju sadržaja, 5. izbor načina učenja, 6. organizaciju poučavanja i 7. metode vrednovanja (Rosandić, 2013:34). Predložena reforma utemeljena je na interdisciplinarnom pristupu i prva je koja predlaže organizacijsku shemu s devetogodišnjim obveznim obrazovanjem (osnovnom školom), no ova reforma nije doživjela svoju primjenu.

U sklopu znanstveno-istraživačkog projekta *Metodologija i struktura nacionalnog kurikuluma* kojeg je Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu provodio između 2002. do 2006. godine, a kojem su prethodili projekti *Genealogija i transfer modela interkulturalizma* (1991. – 1995.) i *Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture* (1996. – 2001.), Previšić (2007) nakon opsežne analize dostupne kurikulumske literature navodi niz definicija kurikuluma kao temeljnog znanstvenog i stručnog pojma svih odgojno-obrazovnih procesa.

Različita određenja *pojma kurikulum* prema Previšiću (2007:19-20) su:

1. Kurikulum je nastavni plan i program
2. Kurikulum čine ciljevi učenja, sadržaj poučavanja, postupci i nastavni stil rada učitelja
3. Kurikulum je konzistentan sustav optimalnog pripremanja, ostvarenja i evaluacije nastave
4. Kurikulum je cjelokupan proces organiziranog obrazovanja, učenja i nastave
5. Kurikulum je detaljna razrada cilja i zadataka učenja, metoda rada i kontrola učinaka

6. Kurikulum je određenje cilja, sadržaja, metoda, sredstava, organizacije i kontrole
7. Kurikulum je obrazovni ciklus koji polazi od društvenih potreba, planiranja njihove organizacije i izvođenja; osposobljavanja nastavnika i mjerenja društvenih učinaka
8. Kurikulum je precizan sustav planiranog odgoja i obrazovanja
9. Kurikulum predstavlja didaktičko-metodičku koncepciju učenja, poučavanja, odgoja i obrazovanja u institucijskom kontekstu
10. Kurikulum je planirana interakcija učenika s nastavnim sadržajima, nastavnikom i medijima u procesu ostvarivanja odgojnih ciljeva
11. Kurikulum je plan ostvarivanja optimalnog učenja
12. Kurikulum je socijalno-pedagoški proces učenja u obrazovnoj ustanovi
13. Kurikulum je tehnički plan ostvarivanja predviđenih, programiranih i mjerljivih učinaka ostvarenja postavljenih ciljeva

*Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (2007) cjelovito je znanstveno i suvremeno promišljanje o kurikulumu kao temeljnom dokumentu odgojno-obrazovnog ili školskog sustava i svih njihovih sastavnica, na kojem se može graditi hrvatski nacionalni kurikulum i nova hrvatska škola (Rosandić, 2013). Ta je monografija ostavila veliki trag na produkciju u području pedagogije i teorije kurikuluma, dapače postala je nezaobilazno štivo svih stručnjaka vezanih uz odgojno-obrazovni sustav, kao i drugih zainteresiranih pojedinaca i društvenih grupa koje se zanimaju za procese i kvalitetu školovanja u Republici Hrvatskoj. Jurić (2007) u istoj monografiji daje cjelovitu teoriju školskog kurikuluma utemeljenu na reprezentativnom popisu domaće i strane znanstvene literature koja opisuje procese oblikovanja i revizije školskog kurikuluma.

Matijević, M. i Radovanović, D. (2011) u svojoj monografiji nude promjenu didaktičko-metodičke paradigme koja suvremenu nastavu vidi u kontekstu istraživačke nastave, nastave utemeljene na učenikovom iskustvu, u projektnoj nastavi, multimedijskoj nastavi, problemskoj nastavi, učenju u parovima, učenju u skupinama, u individualnom učenju. Radi se o prvoj metodičko-didaktičkoj monografiji o učenju i poučavanju nastavnih sadržaja iz područja društvenih i humanističkih sadržaja koja slijedi odgojno-obrazovnu koncepciju te teoriju i metodologiju *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* koji je usmjeren na dijete (učenika) kojeg se drži stvarnim subjektom odgojno-obrazovnog procesa. U tome je konceptu nastavnik organizator i redatelj odgojnih i obrazovnih situacija te je usmjeren na stjecanje kompetencija



(osobnih, stručnih, socijalnih, kompetencija za samostalno učenje i unaprjeđivanje vlastitog života) (Rosandić, 2013).

Izradi *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* (2011) prethodila je izrada *Kataloga znanja* (2004) i *Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda* (2005) kao koncepata koji nisu u skladu s teorijom kurikuluma kao reformom školskog sustava. *Nacionalni okvirni kurikulum* je „temeljni dokument koji na nacionalnoj razini donosi vrijednosti, opće ciljeve i načela odgoja i obrazovanja, koncepciju učenja i poučavanja, određuje odgojno-obrazovna postignuća na određenim stupnjevima učenikova razvoja, odnosno postignuća za odgojno-obrazovne cikluse i odgojno-obrazovna područja, utvrđuje načine i kriterije vrjednovanja i ocjenjivanja“ (Rosandić, 2013:48). Stoga NOK predstavlja „novu odgojno-obrazovnu paradigmu i novo ustrojstvo hrvatskoga školskog sustava. Odstupa od dosadašnjih reformskih dokumenata (po koncepciji i znanstvenoj utemeljenosti) i pokreće raspravu o mogućem ne/usklađivanju tih dokumenata s okvirnim kurikulumom i o izradbi posebnih kurikuluma prema utvrđenoj tipologiji kurikulumske teorije i metodologije“ (Isto, 2013:48).

Nacionalni kurikulum proizlazi iz obrazovnih vrijednosti i ciljeva utvrđenih znanstvenom metodom i nacionalnim konsenzusom, prevedenim u odgojno-obrazovne standarde ili nacionalne standarde poučavanja i učenja koji vrijede na razini jedne države. Ti standardi osiguravaju i sadržaj kao okvir za izradu školskog kurikuluma. Pri tome je važno naglasiti da se atribut nacionalni ne odnosi na većinski narod u nekoj državi kao nacionalnoj zajednici, već se kurikulum odnosi na sve građane jedne države: „Nacionalni kurikulum, ovako shvaćen je, prije svega, određenje odgoja i obrazovanja u dotičnoj zemlji s gledišta obveznog obrazovanja za sve pripadnike mlađeg naraštaja u konkretnoj državi; kao i to da postavlja jednake mogućnosti i standarde razine obrazovanja i odgoja za sve učenike bez iznimke“ (Vican, Bognar, Previšić, 2007:163).

Nacionalni kurikulum je projekcija svega onoga što želimo za našu djecu, a školski kurikulum ostvarenje te projekcije za konkretnu odgojno-obrazovnu ustanovu te obuhvaća sve aspekte školskog života: poučavanje, učenje, organizaciju, metode, udžbenike i dr. „Zato se nacionalni kurikulum donosi najčešće u obliku *okvira* (eng. *national framework*), a nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama, razrađuju konzistentno i koherentno osmišljena načela, ciljeve, sadržaje (područja) i njihov opseg te kriterije vrednovanja i napredovanja u obrazovanju određene u okviru nacionalnog kurikuluma“, pojašnjavaju Vican, Bognar i Previšić (2007:164). Svrha nacionalnog okvira tako

je osigurati odgojno-obrazovnim ustanovama da odgovore na nacionalne zahtjeve odgoja i obrazovanja, zatim da odgovore pojedinačnim potrebama svakog učenika te potrebi razvoja školskog kurikuluma koji odgovara interesima lokalne zajednice, stvarajući vlastiti identitet škole. U ciljeve kreiranja okvira nacionalnog kurikuluma kao obrazovne reforme na kurikulumskim načelima ubrajamo: 1. osigurati u procesu obrazovanja, rasta i razvoja jednaka prava, mogućnosti i uvjete za svakog učenika u skladu s njegovim sposobnostima; 2. ovlašćivanje sudionika odgojno-obrazovnog sustava (prava, dužnosti i odgovornosti) za ostvarenje prvog cilja; 3. utvrđivanje odgojno-obrazovnih standarda kojima učenici dobivaju jednake mogućnosti za optimalan razvoj i postizanje što viših rezultata u učenju i postignućima; 4. osiguravanje uvjeta za stalni razvoj nacionalnog okvira te uvjeta cjeloživotnog učenja te 5. transparentno prikazivanje rada u odgojno-obrazovnim ustanovama te uključivanje javnosti u njihov rad (Isto, 2007:165).

Sastavnice kurikuluma kao odgojno-obrazovnog tijeka, a koje čine okvirni nacionalni kurikulum kao dokument koji obuhvaća sve razine sustava (predškolskog, osnovnoškolskog, srednjoškolskog i obrazovanje odraslih) su: odgojno-obrazovne vrijednosti, odgojno-obrazovni ciljevi, kurikulumska načela ili okviri, odgojno-obrazovni sadržaj, organizacija, metode i načini rada, vrednovanje i samovrednovanje, a u sam sadržaj strukture čine još izborni i fakultativni predmeti, suradnja s drugim profesionalnim čimbenicima, profesionalno informiranje, organiziranje nastave za djecu s posebnim potrebama, kao i za djecu nacionalnih manjina, certificiranje, informiranje javnosti te izrađivanje kriterija za samovrednovanje i plana razvoja prema rezultatima vanjskog vrednovanja (Isto, 2007:166-167).

Europske zemlje vrijednosni okvir svojih kurikuluma, kao i ciljeve i kurikulumska načela, najčešće izvode iz svojih ustava i zakonskih akata te u kurikulum uključuju univerzalne vrijednosti koje kurikulum čine demokratskim. Vrijednosti poput slobode, jednakosti, mira, društvene pravde, ljudskog prava i tolerancije danas prepoznajemo kao europske vrijednosti koje su našle istaknuto mjesto u kurikulumu. Vrijednosti nacionalnih kurikuluma prema Vican, Bognar i Previšić (2007:168) imaju različite izvore: 1. nacionalne kulturne vrijednosti – jezik, povijest, kulturna baština, moral i tradicija; 2. civilizacijska i znanstvena dostignuća i globalizacijski procesi; 3. internacionalne deklaracije i konvencije koje upućuju na najviše ljudske vrijednosti i 4. ustav i strateško-političke i gospodarske smjernice države sadržane u državnim strateškim dokumentima. „Društveno-političke i kulturne promjene, informacijsko tehnološki dosezi, gospodarski internacionalni i globalni zahtjevi dovode do kulturnog, a

time i vrijednosnog diskontinuiteta“ (Isto, 2007:168). Vrijednosti se u nacionalnim kurikulumima obično iskazuju općim formulacijama vrijednosnih težnji, poput demokratskih vrijednosti, ljudskog dostojanstva, pravednosti, kulturnog i nacionalnog duha, domoljublja i znanja, a naglaskom na humane odnose u moralnom smislu potencira se važnost odgojnih procesa kojima se razvijaju etičke i moralne osobine djeteta (pravednost, poštovanje drugih ljudi, svijest o drugima, samosvijest, odgovornost, odanost, privrženost, briga o drugome, povjerenje i druge). Odabrane vrijednosti slažu se u hijerarhiju vrijednosti, a za njihov izbor i međusobni odnos potrebno je postići nacionalni konsenzus kojim se štite i interesi pojedinca i interesi zajednice.

Ciljeve nacionalnog kurikulumuma razlikujemo kao opće ciljeve koji proizlaze iz ciljeva obrazovne politike i posebne ciljeve koji zahvaćaju u obrazovna i predmetna područja kao operativni ciljevi. Ciljevi se iskazuju kao očekivani rezultati ili kompetencije koje učenik treba steći, a ne više kao sadržajna usvojenost znanja svojstvena predreformskoj hrvatskoj školi. Kompetencije su tako skup znanja, vještina, sposobnosti i stavova koji rezultiraju specifičnim ponašanjem koje prepoznajemo kao osobine ličnosti ili karakter osobe pa možemo reći da je opći cilj odgojno-obrazovnog sustava razvoj etičke inteligencije. Kurikulum ima svoj temeljni dio koji je obvezan dio cjelovitog kurikulumuma te podliježe vanjskom vrednovanju i sustavnom praćenju i koji se stoga zove temeljnim ili jezgrovim kurikulumom (eng. *core curriculum*) i koji je obvezan za sve polaznike odgojno-obrazovne vertikale. Obvezni dio kurikulumuma mogu biti i područja i nastavni predmeti koji ne ulaze u jezgrovni kurikulum, a koji nose specifične ciljeve. Kroz taj se dio kurikulumuma najbolje odražava karakter odgojno-obrazovne ustanove koji Vican, Bogonar i Previšić nazivaju dušom škole (2007:172).

Kurikulumska načela nam govore čime se treba povoditi da se stigne do ciljeva zacrtanih u odgojno-obrazovnim politikama i okvirnom kurikulumu. Načela hrvatskog okvirnog nacionalnog kurikulumuma koja pomažu odgojno-obrazovnoj ustanovi da uz jezgrovni kurikulum izgradi i njegov specifični, posebni dio sljedećih je dvanaest načela: jedinstvenosti, obveznosti/dobrovoljnosti, fleksibilnosti, zahtjeva, demokratičnosti, decentralizacije, znanstvenosti, konzistentnosti, koherentnosti, autonomije, horizontalne i vertikalne povezanosti/pokretljivosti te načelo tinskoga rada (NOK, 2011, Vican, Bogonar, Previšić, 2007:172).

Odgojno-obrazovni sadržaji definirani su po odgojno-obrazovnim područjima, a *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011) razlikuje sljedeća područja: jezično-komunikacijsko,

matematičko, prirodoslovno, tehničko i informatičko, društveno-humanističko, umjetničko i tjelesno i zdravstveno područje. Neki se opći ciljevi kurikuluma ostvaruju tzv. integriranim programskim sadržajima ili međupredmetnim (kroskurikulumskim) temama: osobni i socijalni razvoj; zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša; učiti kako učiti; poduzetništvo; uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije; građanski odgoj i obrazovanje. Vrijednosti, ciljevi i sadržaji vode učeničkom usvajanju kompetencija na temelju osam temeljnih kompetencija Europske unije za cjeloživotno učenje: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje (European Commission, 2004).

Sama struktura kurikuluma (ili njegova organizacija) sastoji se od jezgrovnog, diferenciranog (razlikovnog) i školskog kurikuluma kao njegove izvedbene inačice. Isti i još uvijek aktualni dokument razlikuje odgojno-obrazovne razine (predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje), odgojno-obrazovne cikluse (prvi ciklus čine niži razredi osnovne škole ili razredna nastava, drugi ciklus čine 5. i 6. razredi osnovne škole, treći ciklus 7. i 8. razredi osnovne škole, a četvrti ciklus 1. i 2. razred srednjih strukovnih i umjetničkih škola te sva četiri razreda gimnazija). Hrvatski obrazovni sustav tako je relativno visoko selektivan jer oni učenici koji četvrtu razinu završe po gimnazijskom programu lakše pristupaju polaganju državne mature, koja je pak uvjet za upis na sveučilišne studije, dok ostali učenici nakon završenog srednjoškolskog obrazovanja najčešće ulaze u svijet rada ili nastavljaju školovanje na visokim školama. Iz navedene analize *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* (2011) vidljivo je da je hrvatski kurikulum kao reformski dokument skladno uravnotežena cjelina, izrađena po suvremenim principima kurikulumskog planiranja te predstavlja značajan zaokret obrazovne politike od okrenutosti sadržajima učenja i poučavanja prema kompetencijama potrebnim svakom čovjeku za kvalitetan, smislen i kreativan život u suvremenom svijetu.

Metode, načini rada i mediji koji su primjereni kurikulumskim konceptima često se nastavnicima dodjeljuju u obliku kraćih uputa i prateće opreme te služe olakšavanju realizacije nastave (Vican, Bognar, Previšić, 2007). Nastavnicima se na dispoziciju stavljaju tzv. nastavni paketi s udžbenicima, radnim bilježnicama, radnim listovima, nastavnim listićima, nosačima zvuka i slike, priborima za pokuse, zbirkama igara i slično. No, ovako pripremljeni materijali često guše kreativnost nastavnika, svodeći ih na tehničke osobe za izvođenje kurikuluma, a vanjska procjena učeničkih postignuća na temelju rezultata testiranja dodjeljuje nastavnicima

status uspješnog ili neuspješnog profesionalca. Nakon inicijalnog obrazovanja odgajatelja, učitelja i nastavnika postavlja se temeljno pitanje njihovog profesionalnog usavršavanja prema konceptu cjeloživotnog učenja. Ukoliko odgajatelje, učitelje i nastavnike osposobljavamo samo za tehničko izvođenje nastave tada gušimo potencijalnu kreativnost ne samo nastavnika, nego i učenika jer takva nastava poprima karakteristike programirane i strogo strukturirane nastave organizirane po principima *inputa* i *outputa*. Empirijska istraživanja nažalost ne daju jednoznačni odgovor o povezanosti kvalitete izobrazbe nastavnika i visokih učeničkih postignuća, tj. upućuju na cijeli niz još neistraženih varijabli i u području temeljnih profesionalnih kompetencija učitelja i u području varijabli koje utječu na učenička postignuća (Palekčić, 2008). Uloga suvremenog učitelja iznimno je kompleksna i zahtjevna kakva je uostalom i nastava u suvremenoj školi kao zajednici koja djetetu pruža potporu u razvoju njegovih punih potencijala (Cindrić, 1995, Bezić, Strugar, 1998, Glasser, 1999, Previšić, 1999a, 1999b) jer učitelj istovremeno treba biti odgojitelj, informator, medijator, animator, komentator, izbornik, katalizator i regulator, akcelerator, kreator, inicijator, majeutičar, protreptičar, partner i suradnik i socijalni integrator i prijatelj te svojim učenicima osigurati podršku postupcima pomaganja, usmjeravanja, dogovaranja, organiziranja, poticanja, savjetovanja i ohrabrenja (Previšić, 2003). Temeljni odnos koji moderna škola danas treba njegovati svakako je partnerski odnos između učenika i učitelja, škole i roditelja te škole i zajednice.

Vrednovanje ili evaluaciju u školi razlikujemo kao formativnu i sumativnu. Formativna evaluacija primjenjuje se za unaprjeđenje sustava jer se njome utvrđuje nesklad između planirane nastave (i kurikuluma) i razvojne, intelektualne i drugih razina učenika kako bi se postigla ravnoteža tih elemenata, a sumativna prati razvoj učenika i utvrđuje učenička postignuća kao vrednovanje konačnom ocjenom i utvrđivanjem školskog uspjeha (Matijević, 2007).

Ako uzmemo u obzir da je *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011) izrađen prije sedam godina, aktualna nastojanja Vlade Republike Hrvatske da se osmisli reforma kurikuluma potpuno je opravdana, a njoj je prethodila *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije Republike Hrvatske* (2014) koja je i najavila kurikulumsku reformu. U izradi prijedloga reforme kurikuluma sudjelovao je širok krug školskih i predmetnih specijalista (učitelja, nastavnika iz cijele odgojno-obrazovne vertikale i članova stručnih timova), no uočava se izostanak sudjelovanja uglednih znanstvenika iz područja teorije kurikuluma i njegovog oblikovanja te

drugih istaknutih članova akademske zajednice, specijalista u pojedinim akademskim područjima, koji bi novome kurikulumu jamčili metodološku jasnoću temeljnih postavki izrade tako važnog nacionalnog dokumenta.

Prilikom izrade *Strategije* (2014) organizirana je široka javna rasprava u koju su bile uključene sve obrazovne snage pa, bez obzira na neke perspektive koje ona nudi u području znanosti, obrazovanja i tehnologije s kojima se može polemizirati, ostaje činjenica da su svi zainteresirani pojedinci i grupe imali mogućnost sudjelovanja. No, niti jedan dokument javnih politika ne može biti oslobođen od obrazovnih ideologija utjecajnih pojedinaca i grupa čija je moć u izradi dokumenta presudna, pa tako niti ova *Strategija*, a kritički pedagozi trebaju dekonstruirati i rekonceptualizirati temeljne pojmove *Strategije*, kurikuluma i drugih važnih tema. Ostaje nam dakle za vjerovati da će i aktualna polemika u kontekstu revizije ili reforme kurikuluma (ili možda posve novog kurikulumskog dokumenta) u otvorenoj javnoj raspravi, koja je u reformskom procesu od iznimne važnosti, otvoriti put postizanju nužnog nacionalnog konsenzusa o svim bitnim pitanjima reforme školstva, što je preduvjet njezine kvalitetne primjene i uspjeha.

#### 2.2.4. *Uloga kurikuluma u izgradnji nacionalnog identiteta*

I drugi nacionalni kurikulumi također polaze od definicije svog predmeta kao prikaza obuhvata cjelovitog dokumenta. Evo što ćemo pronaći u dokumentima britanskih obrazovnih agencija: „Školski se kurikulum sastoji od svih aktivnosti koje su oblikovane ili ohrabrene unutar njegovog organiziranog okvira za promociju intelektualnog, osobnog, društvenog i tjelesnog razvoja njegovih učenika. Uključuje ne samo formalne programe nastavnih lekcija, već i informalne programe tzv. ekstrakurikularnih aktivnosti, kao i onih oblika koji proizvode školski etos, kao što su kvaliteta odnosa, briga za jednakost prilika, vrijednosti oprimjerene na način kako ih škola postavlja u svojim zadacima te na način kako su organizirane i kako se njima upravlja. Poučavanje i stilovi učenja snažno utječu na kurikulum u praksi te ih se ne može razdvojiti. S obzirom da učenici uče iz svih ovih izvora, potrebno je osigurati da su svi dosljedni u podupiranju intencija škole“ (DES, 1985).

Ross (2000) ističe da u razdoblju velikih društvenih promjena, kakve su zadesile i Hrvatsku 1990-ih, društvo koje misli da treba uspostaviti (ili očvrstnuti) vlastiti identitet često manipulira kurikulumom i njegovom funkcijom kako bi društvo putem kurikuluma zadržao

svoj identitet, a to se često čini učenjem nacionalne povijesti, književnog naslijeđa i vjerske tradicije. Kao što izrađivači kurikuluma čine svjestan izbor iz kulture koji bi se trebao prenositi na nove generacije, tako je moguće i odlučiti koji oblik kulture može biti poželjan u budućnosti pa ga uvrstiti u kurikulum. No, Ross (2000) navodi primjer istraživanja kojeg je proveo John Meyer i suradnici sa Sveučilišta Stanford na kurikulumu iz preko 70 zemalja u periodu od 1920-ih do 1990-ih, a čiji su rezultati objavljeni u knjizi *Školsko znanje za mase: svjetski modeli i kategorije nacionalnih kurikuluma primarnog obrazovanja u 20. stoljeću* (School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curriculum Categories in the Twentieth Century, 1992). Naime, Meyer i suradnici otkrili su neobičnu homogenost među tipovima kurikuluma: globalni utjecaji masovnog obrazovanja imaju veću ulogu u oblikovanju nacionalnih kurikuluma od nacionalnih i lokalnih potreba i sadržaja, a autori su zaključili da su uzorci prilično dosljedni u cijelome svijetu. No, taj „svjetski kurikulum“ mijenjao se kroz vrijeme kao rezultat međunarodnog usuglašavanja pa se taj profesionalizirani kurikulum danas sastoji od predmetnih kurikuluma nacionalnog jezika (ili više jezika), matematike, prirodnih znanosti, društvenih znanosti (interdisciplinarni pristup ili pojedinačni predmeti poput povijesti, geografije, građanskog obrazovanja) te umjetnosti (likovna i glazbena umjetnost) i tjelesnog obrazovanja što prepoznajemo kao jezgrovni kurikulum (*core curriculum*). Kao rezervu ovom istraživanju treba uzeti ipak različito definiranje sadržaja određenih pojmova (syllabus, nastavni materijali, procjena, implementacija kurikuluma), što dovodi do poteškoća u razumijevanju uspostavljenih klasifikacija same metodologije provedenog istraživanja.

Kurikulum ima centralnu ulogu u stvaranju individualnih i nacionalnih identiteta te ima dvojaku zadaću: „(1) definirati svoje građane prvenstveno kao pojedince koji imaju obveze i dužnosti prema Državi te da su te dužnosti primarne i nezavisne u odnosu na prava; (2) minimizirati alternativne identitete (klasne, etničke, rodne ili regionalne i nadnacionalne)“ (Ross, 2000:150). Naravno, moguće je pratiti i obrnuti proces. Tako Le Play (2012) ističe da preko gledišta formalnih nacionalnih obrazovnih sustava možemo mnogo naučiti o ljudima pojedine zemlje, o njihovoj povijesti, političkim strukturama i institucijama, društvenim normama i kulturnim vrijednostima, kao i o njihovoj ekonomiji i gospodarskim potencijalima.

Walker Connors (Ross, 2000:151) smatra da je nacionalizam psihološki fenomen: percepcija grupe ljudi da posjeduju neke velike i homogene karakteristike. Naciju definira kao veliku zamišljenu zajednicu koja egzistira na fikcionalnoj *tradiciji*. To je poligon društvenog inženjeringa, društvena konstrukcija nastala dogovorom koji je pokrenuo neki zajednički

interes stanovništva s nekog geografskog prostora, pa je glavna odlika takvog konstrukta umjetna homogenost. Poznat je primjer iz povijesti britanskog kurikuluma iz 1707. godine kada je došlo do ujedinjenja Engleske i Škotske u Veliku Britaniju pa se upravo putem novoga kurikuluma stvarao britanski nacionalni identitet. Nastavni predmet i sadržaji povijesti često služe svrsi selekcije kako bi se iskoristila prošlost za definiranje i kontrolu sadašnjosti. Među političarima postoji konsenzus da su vrijednosti koje naciju drže zajedno na neki način izgubljene te da se uz pomoć upisivanja vrijednosti u kurikulum može vratiti nacionalni identitet, odnosno da škola ima vitalnu ulogu u tom identitetu. To se može postići eksplicitnim uvođenjem zajedničke, opće kulture: uz pomoć povijesti prostora na kojem stanovnici žive, književnog nasljeđa (književnog kanona) i vjerske tradicije.

Netom izneseno može biti podloga za promišljanje o odnosima europskih vrijednosti i kurikuluma. Europska unija je zajednica država kojoj je potreban zajednički nadnacionalni identitet kojeg su države članice stvarale na podlozi zajedničke ideje i potrebe osiguranja dugotrajnog mira i vladavine prava, socijalne kohezije i gospodarskog rasta i blagostanja. Stoga se ideje poput ovih upisuju u kurikulum (zbog svih njegovih uloga) uz pomoć dogovorenih europskih vrijednosti koje se danas pod valom izbjegličke krize i izlaska Ujedinjenog Kraljevstva iz Europske unije nalaze pod velikom kušnjom te se postavlja pitanje hoće li Europa danas doista slijediti vrijednosti koje propagira.

Koncept velikih nacija u kontinuiranom je iskušenju još od sredine 20-og stoljeća: zbog velikih migracija, promjena rodne uloge, dostupnijeg obrazovanja, kulture mladih, opće promjene tradicionalnih vrijednosti i pojma vrijednosti u postmodernizmu, političkih i ekonomskih faktora, stvaranja nadnacionalne države (Europska unija), kao i uslijed regionalnog povezivanja unutar i između država. No, pojavio se i novi nacionalizam nakon Hladnog rata (s erupcijom potisnutih etničkih i kulturnih napetosti) i pojava 20-ak novih država u Europi. „Naglasak nije jednostavno na tome da sada imamo nove nacije: već da je svaka nacija definirana u kontekstu i drugih nacija, tako da invencija novih nacija znači da se treba svaka nacija iznova definirati“ (Ross, 2000:153). Potrebno je ponovno uspostaviti hegemoniju nad svojim građanima kako bi se upravo putem nacionalizma mase inkorporirale u društvene strukture. Nacionalizam se bazira na razlici prema Drugome i odraz je suvremenih partikularnih i internacionalnih tendencija.

Nacionalna kultura u školi se najizravnije prenosi putem društvenih znanosti, putem književnog kanona, transmisije jezika, nacionalne glazbe i umjetnosti. Svaka nacija posjeduje



u kolektivnoj svijesti bogati korpus kulturnih sadržaja pa je pitanje što se uključuje u kanon ili kurikulum te tko vrši izbor ili selekciju toga nacionalno važnog sadržaja. Selekcija informacija za kurikulum će „neizbježno definirati tko smo, što je naše društvo, generalizirajući aktivnosti, stvarajući granice, ograničenja i kategorije, birajući trenutke iz prošlosti za koje se čini da imaju posebnu važnost, stvarajući pretpostavke o (na primjer) posesivnom individualizmu i racionalnom ekonomskom ponašanju – sve će nam ove teme reći tko smo „mi“. A to „mi“ nije samo amorfna zbilja pojedinca, već postaje klasa, škola, područje, nacija“ (Ross, 2000:154).

Uz povijest se i zemljopis pojavljuje kao nastavni predmet pogodan za prijenos poželjnog sadržaja jer pomaže u identifikaciji ljudi s mjestima, u području identiteta i prirode nacije. Za prirodne i tehničke znanosti smatra se da imaju manje kulturnih sadržaja te da nisu pogodne za transfer vrijednosti i izgradnju nacionalnog identiteta. Umjetnost je izrazito pogodna za prijenos poželjnih sadržaja jer je za učenje tih sadržaja karakteristično da ih djeca kada ih uče uspoređuju i kontrastiraju sa svojim nacionalnim identitetom.

Jedna od glavnih funkcija obrazovnog sustava je kulturna transmisija formalnog i informalnog, sekularnog i vjerskog sadržaja, a odvija se putem socijalizacije. Bitnu ulogu u tome procesu svakako ima skriveni kurikulum koji uvodi temeljne vrijednosti i pravila koja odražavaju i društvenu diferenciranost (klasna podijeljenost) i društvenu integraciju (na nacionalnoj razini). Mehanizmom transmisije hegemonijskih vrijednosti održavaju se hijerarhijske strukture povezane s kapitalizmom, a mogu se stvoriti i nove tradicije uz pomoć učitelja i obrazovnog sustava (Apple, 2004, 2013).

Na konferenciji u organizaciji *Nadleštva za školski kurikulum i procjenu* (SCAA – Schools Curriculum and Assessment Authority) 1996. godine Tate je održao uvodno izlaganje pod nazivom *Kurikulum, kultura i društvo* (Curriculum, Culture and Society) (Ross, 2000). Tate je govorio o naslijeđenoj kulturi i njezinoj transmisiji još iz vremena Grčke, Rima i ranog kršćanstva. Uz većinsku kulturu uvijek su prisutni i elementi manjinske, a transmisija se vrši putem izbora sadržaja visoke kulture: umjetnosti, književnosti, muzike i arhitekture. Po Tateu je svrha kurikuluma prijenos određenog nacionalnog nasljeđa kao pojedinačnog i određenog fenomena te pogleda na povijest, a svrha je kurikuluma razvoj individue unutar zajednice i razvoj pojedinca i njegovog osjećaja predanosti zajednici. Radi se tipu obrazovanja koje naglašava i obveze, a ne samo prava građanina unutar zajednice, ali i društvo ima obveze prema svojim građanima koji su temeljem supsidijarnosti predali dio svojih suverenih prava na institucije društva.

Upravo različiti identiteti i mogućnosti čovjeka da ih istovremeno proživljava čini mogućim život u Europskoj uniji. Iako nacionalni kurikulum ponekad izgleda kao preživjeli anakronizam u globalnom svijetu, on ipak istovremeno potencira mnogostruke identitete pojedinca i njihovo interkulturalno razumijevanje te stoga ne čude rezultati Meyerovog istraživanja koje je utvrdilo postojanje tzv. svjetskog kurikuluma i njegove opće strukture.

### **2.3. Kurikulum i didaktika – teorije i praksa**

Hrvatska pedagogija u kontekstu državno-povijesnih okolnosti u kojima je promišljala i razvijala svoje perspektive, unatoč velikom interesu suvremenih hrvatskih pedagoga za teorijsko polje kurikuluma, svojom srednjoeuropskom tradicijom baštinila je drugačiji koncept od onog kurikulumskog. Didaktika i kurikulum, kao dva koncepta koji se odnose na gotovo isti predmet (Palekčić, 2007:44, Cindrić, Miljković, Strugar, 2010) nastali su u okviru različitih obrazovnih tradicija: europske humanističke pedagogijske tradicije te tradicije američke edukacijske psihologije i sociologije. Matijević (2010) ističe da je čitavo 20. stoljeće bilo posvećeno kritičkom propitkivanju didaktike kao teorije i prakse, a ono traje još i danas pod nazivom reformske pedagogije koja fokus s učitelja prebacuje na učenika.

Prvo spominjanje pojma didaktike nalazimo u Bodinusa, a zatim je Wolfgang Ratke (1571-1635) 1613. godine u djelu *Didaktičke metode* (Methodus Didactica) ustvrdio da je za uspješnu nastavu važno posjedovati vještine poučavanja pa se Ratke smatra osnivačem didaktike kao umjetnosti ili kompleksne vještine poučavanja i učenja (Previšić, 2009). 17. stoljeće ujedno se naziva i stoljećem didaktike. Termin etimološki potječe od grčke riječi didasko, didaskein (poučavati). Jan Amos Komenský (1592-1670), češki filozof, pedagog, teolog, pisac, povjesničar, političar i doista svestrani intelektualac svoga vremena, smatra se i jednim od utemeljitelja pedagogijske znanosti. U *Velikoj didaktici* (Didactica Magna iz 1632.) poučavanje služi kao pomoć učenicima u učenju pa je didaktika tako postavljena kao opća vještina poučavanja, a krilaticom da „svakoga u svemu valja poučiti“ Komenský je obuhvatio i odgoj i obrazovanje te je didaktiku kao pedagogijsku disciplinu široko postavio (Poljak, 1991). Komenský je izvršio veliki utjecaj na obrazovne pokrete u hrvatskoj školi 19. i početka 20. stoljeća, a njegova su djela (*Didaktika, Informatorium za školu materinsku* i *Velika didaktika*) imala veliku recepciju (Vukasović, 1986).

Didaktika je još od vremena svojih začetnika Ratkea i Komenskog zapravo teorija poučavanja pa se kao takva odnosi na odgojno-obrazovni proces koji se odvija u školi, na nastavi. Herbartov didaktički konstrukt vezan je prvenstveno uz učenje u kognitivnom području, no ta su se saznanja pokušala i transponirati na područje učenja motoričkih znanja i vještina, socijalnih vještina i stavova (Matijević, 2010). Proširujući svoj djelokrug interesa, didaktika je kroz stoljeća prerasla u teoriju nastave koja obuhvaća sve one elemente koji utječu na kvalitetu učenikovih postignuća: nastavnikovu pripremu za nastavu, proces poučavanja i evaluaciju rezultata obrazovanja. Zbog ovog približavanja didaktike teoriji kurikulumu, neki autori smatraju didaktiku upravo teorijom kurikulumu, tj. definiraju didaktiku kao teoriju kurikulumu (Möller, 1992).

Didaktičke modele koji su se razvili na njemačkom govornom području, a odatle ih baštine zemlje srednje Europe, pa tako i hrvatski pedagozi i učitelji, sustavno je prikazao Klafki i suradnici (1994) koji razlikuju (1) didaktiku kao erudicijski usmjerenu znanost unutar kritičko-konstruktivističke teorije obrazovanja; (2) nastavno-teorijsku didaktiku; (3) kibernetičko-informacijsko-teorijsku didaktiku; (4) kurikulumsku didaktiku i (5) kritičko-komunikacijsku didaktiku. Bitno je napomenuti da su modeli idealni oblici neke teorije i da u stvarnosti, u učionici i školi, uglavnom postoje prakse koje objedinjuju elemente više teorija ili modela, u duhu mnogostrukog postmodernističkog pogleda na svijet i pojave u njemu.

Didaktiku Kiper i Mischke (2008) definiraju kao teoriju poučavanja i učenja, a poučavanje i učenje komplementarni su procesi s komplementarnim strategijama pa je centralna tema kako oblikovati nastavu koja na vidljivoj strukturi (uvjeti za konkretne aktivnosti učenika, planiranje i provedba aktivnosti poučavanja) odgovara procesima učenja djece, tj. središte interesa mijenja se s nastave na poticanje procesa učenja. Kiper i Mischke (2008) dali su pregled po njihovom sudu najvažnijih teorija didaktike te su na temelju tog uvida ponudili novu teoriju. *Didaktika kao teorija obrazovanja* u tradiciji duhovno-znanstvene pedagogije bavi se odabirom, obrazloženjem i legitimacijom obrazovnih sadržaja s glavnim predstavnicima Wolfgangom Klafkijem i Erichom Wenigerom. *Didaktika usmjerena na ciljeve učenja* ili didaktika kao teorija kurikulumu (ili kurikulumska didaktika) podrazumijeva definiranje kurikulumu kao plana ustroja i tijeka nastavnih jedinica te ujedno utvrđuje ciljeve učenja, organizaciju učenja i kontrolu uspješnosti učenja na kognitivnom, motoričkom i afektivnom području. *Didaktika kao teorija učenja* jest teorija nastave kao mjesta rješavanja konkretnih problema učenja i poučavanja, a ima konstitutivne elemente: intenciju ili cilj, tematiku ili

sadržaj, metodiku ili postupke i medije ili sredstva. Samu artikulaciju nastave nazivamo metodikom. Cilj nastave je poticanje i usmjeravanje procesa učenja u kognitivnoj, emocionalnoj i pragmatičkoj dimenziji. *Kritičko komunikativna didaktika* nastavu smatra interakcijskim zbivanjem koje je određeno smetnjama koje su očekivane i prihvatljive. Smetnja je važan signal da se pojedini učenici ne snalaze s postojećim aranžmanom za učenje. *Konstruktivistička didaktika* zaokupljena je individualnim procesima učenja pa je autori nazivaju i subjektivnom didaktikom. Obvezatnost ciljeva i sadržaja učenja je smanjena. Nastava je konstruktivno mjesto vlastitog pronalaženja svijeta, učenik je izumitelj, a nastavnik ne bira nastavne sadržaje i ciljeve učenja, nego je tek promatrač procesa učenja samih učenika.

Na temelju elemenata različitih teorija (s različitim aspektima nastave u fokusu), te zakonitostima ljudskog učenja koje je utvrdila kognitivna psihologija, Kiper i Mischke (2008) predlažu novu i sveobuhvatniju teoriju, *integrativnu didaktiku* kao teoriju djelovanja nastavnika i učenika u situacijama poučavanja i učenja, s naglaskom na radnje učenja koje se provode ciljano. Svakako je ključni element interakcija perspektive učenika i djelovanja nastavnika u skladu s perspektivom učenika koja se često mijenja, a pod situacijom učenja razumiju se sve situacije učenja, od onih koje se pojavljuju unutar institucije do samoučenja bez nazočnosti nastavnika. Dakle, integrativna didaktika je sveobuhvatna teorija poučavanja i učenja koja prevladava različite modele didaktike. Ona zahtijeva provjeru valjanosti iskaza i iziskuje nadomještanje iskustvenog znanja ili dogmi empirijski provjerenim iskazima. Pri tome koristi suvremena znanja o kurikulumu, nastavi, planiranju nastave, strukturama učenja, upravljanju procesima i mjerenju postignuća. Svoj plan gradi na sljedećim elementima: ciljevima nastave, sadržajima nastave, temeljnim modelima učenja, metodama poučavanja i učenja, kontroli učenja i vremena, ujedno računajući na primjenu temeljnih modela učenja kao unutarnjeg procesa kojim se mijenja djelovanje, doživljaj i ponašanje, a to su stjecanje iskustva (razmišljanjem, akcijom, socijalnom komunikacijom i generalizacijom), stjecanje znanja, razmišljanje o sadržajima i vrijednostima, djelovanje u vanjskom svijetu, rješavanje problema i otkrivanje, argumentiranje, izricanje riječima ili putem drugog medija te povećanje postignuća razredne nastave. Vanjski modeli učenja su: pripovijedanje, čitanje, pisanje, izvođenje radnji, izvođenje operacija (apstraktnih radnji), oblikovanje pojmova, razumijevanje sadržaja, rješavanje problema, razmišljanje, sučeljavanje sa suprotstavljenim tumačenjima smisla i vrijednosnim konfliktima, izražajnost te samousmjeravanje i samoreguliranje. S obzirom da didaktika slijedi različite spoznajne interese, nužno je razvijati njezinu interdisciplinarnu

perspektivu koja će moći cjelovito sagledati kompleksni tijek obrazovanja. O didaktici kao o teoriji učenja i poučavanja govori i Meyer (2002).

Koncept kurikuluma vezan uz tradiciju odgoja engleskog govornog područja sastavni je dio diskursa odgojno-obrazovnih znanosti (*educational sciences*) kao alternative pedagozijskoj znanosti na tome prostoru te obuhvaća temeljne odgojno-obrazovne discipline: povijest pedagogije, politiku obrazovanja, filozofiju odgoja, ekonomiku obrazovanja, psihologiju obrazovanja i komparativnu pedagogiju (Duffour, 2012). Ove će discipline pedagogija smatrati pomoćnim pedagozijskim disciplinama, a u odgojno-obrazovnim znanostima ove su discipline sastavnice edukologije kao interdisciplinarne znanosti. Pastuović (2012) američke psihologe iz prve polovine prošlog stoljeća smatra autorima suvremenog kurikulumskeg koncepta: Chartersa, Bobbitta, Herricka i Tylera koji su primjenom psihologijskih spoznaja o učenju na teme vezane uz stvaranje programa, poučavanje i vrednovanje stvarali kurikulumske koncepte i modele.

Cindrić, Miljković i Strugar (2010) didaktiku definiraju kao pedagozijsku disciplinu i teoriju odgojno-obrazovnog procesa, no također ističu: „Većina definicija didaktike usmjerena je na neku pojedinačnu sastavnicu pa su preuske s obzirom na to da su odgoj i obrazovanje u korelativnim i komplementarnim odnosima. Didaktiku, dakle, ne možemo odrediti prema sastavnicama odgoja i obrazovanja. Sazdana tako na elementima nema u svom području rada cjelovito biće...” (Isto, 2010:18), tj. autori polaze od ideje da je odgojno-obrazovni proces cjelina pa je logičnim da takva bude i teorija koja ga prati. Didaktika je teorija koja ne može bez svoje prakse: nastavnog programa, didaktičkog načina rada i specifičnih uvjeta rada. Autori pak kurikulum definiraju kao proces utvrđivanja potreba u odgoju i obrazovanju iz kojih se izvode ciljevi učenja, a kojima se pridružuju prikladni nastavni sadržaji i druge sastavnice kurikulumskeg ciklusa poput evaluacije.

Iz ovih dviju definicija didaktike i kurikuluma, posve je razvidno na čemu navedeni autori temelje stajalište da se radi o dva koncepta, a ne o istoznačnicama ili pojmovima u hijerarhijskom odnosu, što bi se dalo izvesti iz stavova onih autora koji smatraju da je kurikulum pojam nadređen didaktici kao teoriji o nastavi. Tako na primjer Bognar i Matijević (2002:405) kurikulum definiraju kao „pedagoški pojam koji obuhvaća definirane ciljeve i sadržaje učenja, metode, situacije i strategije, te načine evaluacije. Katkad se ovim izrazom misli samo na nastavni plan i program. U američkoj pedagoškoj terminologiji pojam *curriculum* sadržajno pokriva približno ono što u europskoj literaturi označava pojam *didaktika*.“ Za njih je didaktika

teorija odgojno-obrazovnog procesa koja podjednako tretira fenomen odgoja i fenomen obrazovanja jer nema odgoja bez obrazovanja i obrazovanja bez odgoja.

Didaktika je dakle grana pedagogije koja se bavi teorijom odgojno-obrazovnog procesa, ima svoje socio-kulturne i antropološko-psihološke pretpostavke te se stoga ne može svesti isključivo na nastavu. I didaktika u svojoj osnovi može imati različite filozofske pravce: *pedocentrizam* označava filozofiju odgoja i obrazovanja u kojoj su znanost pedagogije i njezine discipline didaktike okrenute djetetu te *sociocentrizam* s filozofskom orijentacijom prema ispunjenju potreba društva. Bognar i Matijević (2002) ističu da didaktika ima i spoznajni, i doživljajni i psihomotorni aspekt pa je obrazovanje podjednako znanstveno, umjetničko i radno iz čega proizlaze znanstveni, umjetnički i radni pristup pedagogiji, a samim time i didaktici koja iz takvih pedagoških pristupa proizlazi. Posve pojednostavljeno: u znanstvenom pristupu didaktika je teorija obrazovanja i nastave ili teorija poučavanja, obrazovanje je poučavanje, a nastava je organizirano poučavanje. U pokretu umjetničkog odgoja didaktika se smatra nepotrebnom i neprimjerenom disciplinom jer su odgoj i obrazovanje kreativni činovi koji se ne mogu strukturirati, a radni pristup ide za osposobljavanjem pojedinca za svijet rada iskustvenim putem ili osobnim sudjelovanjem učenika u različitim aktivnostima. Bognar i Matijević (2002) također ističu dijalektički odnos između *adaptabilnog* i *emancipacijskog* pristupa te *sustavnog* i *kreativnog* pristupa didaktici. Emancipacijski pristup govori o didaktici zasnovanoj na teoriji učenja i komplementarnoj teoriji poučavanja koji pokušavaju povezati interes učitelja i učenika, tj. emancipirati učenika u njegovoj ulozi u nastavi, a adaptabilni pristup didaktici označava potrebu prilagođavanja pojedinca potrebama društva. Iako didaktika donekle mora biti sustav, taj sustav ne smije gušiti već omogućavati kreativnost.

Vladimir Poljak u svoj *Didaktici* definira didaktiku kao granu pedagogije koja proučava opće zakonitosti obrazovanja te utvrđuje stalne uzročno-posljedične veze i odnose u procesu stjecanja obrazovanja, a u cilju obrazovanja cjelovite ličnosti (Poljak, 1991). U didaktičke sisteme nastave autor ubraja heurističku nastavu, programiranu nastavu, egzemplarnu nastavu, problemsku nastavu i mentorsku nastavu, a u didaktičke principe ili pravila kojima se rukovodi nastavnik u nastavnom radu kako bi uspješno izvodio nastavu ubraja princip zornosti i apstraktnosti, princip aktivnosti i razvoja, pristup sistematičnosti i postupnosti, princip diferencijacije i integracije, princip primjerenosti i napora, princip individualizacije i socijalizacije, princip racionalizacije i ekonomičnosti, pristup historičnosti i suvremenosti (Isto, 1991).

Navedene vrste nastave i didaktički principi kao pojmovi dobro su poznati i u teoriji kurikuluma, što se može zahvaliti činjenici da je tradicija koncepta didaktike stoljećima starija od američkog koncepta kurikuluma te je logično da noviji koncept posuđuje od starijeg, ali i da stariji koncept pod utjecajem teorijskih i empirijskih dostignuća novijeg koncepta također posuđuje i razvija svoje polje djelovanja pod utjecajem novih spoznaja. Sve to vodi zaključku da je dijalog dvaju koncepcija još uvijek živ, a Palekčić (2007) čak navodi da je devedesetih godina došlo do renesanse didaktike, vjerojatno zato što teorija kurikuluma nije mogla dati odgovore na sva aktualna školska pitanja te ističe da u didaktičkom konceptu središnje mjesto zauzima nastavnik koji uz punu profesionalnu slobodu unutar nastavnog plana i programa razvija vlastiti pristup poučavanju te se iz toga zaključuje da je didaktika više orijentirana na nastavnika, dok je kurikulum orijentiran na učenika i društveni kontekst. Gudjons (1994) također smatra da se radi o dva različita koncepta koje podupiru različite znanstvene teorije, a didaktiku definira kao granu pedagogije koja znanstveno promišlja o organiziranim procesima učenja i poučavanja u nastavi ili u praksi.

Matijević (2010) razmatrajući dodirne točke didaktike i kurikuluma ističe da se deficit tradicionalne didaktike (usmjerene na učitelja, didaktika rada nastavnika) danas prevladava didaktikom nastave usmjerene na učenika koja ističe ciljeve koje trebaju ostvariti učenici, kompetencije koje učenici trebaju steći tijekom neke nastavne aktivnosti, uz promišljanje o prostornim uvjetima, nastavnim medijima i opremi za učenikove svrsishodne aktivnosti tijekom nastave. Autor predlaže i promjenu strategija poučavanja: od predavačke ili predavačko-prikazivačke nastave prema istraživačkoj, problemskoj i projektnoj nastavi ili projektnom učenju (individualno i suradničko učenje u razrednim i školskim projektima). Ova suvremena didaktika stoga podsjeća na (su)konstruktivističku teoriju učenja i sukonstrukcije kurikuluma u kojem se uči radeći, igrajući se, otkrivajući, istražujući te iskustvenim učenjem. Upravo je stjecanje kompetencije *učiti kako učiti* svojevrsna *didaktika za učenika* ili *didaktika samostalnog učenja* putem koje učenik stječe didaktičke strategije aktivnog i iskustvenog učenja za mogućnost samostalnog cjeloživotnog učenja.

Važno je naglasiti da je postojanje dodirnih točaka između tih dvaju koncepata, didaktike i kurikuluma, posve u skladu s postmodernističkim društvom u kojem živimo i koje je sklono mijenjanju perspektiva ili njihovom kombiniranju. „Uzmemo li u obzir da kurikulum pokušava pružiti strukturni okvir za razmišljanje na strateškoj razini, a didaktika problematizira temeljna pitanja nastavnog akta, kao i činjenice da postoji fundamentalna napetost između

različito kulturalno ukorijenjenih polaznih točaka teorija kurikuluma i didaktike, potreban je međusoban dijalog kurikuluma i didaktike u strukturiranju izvedbe pojedinih nastavnih područja“ (Jukić, 2013:3). Svakako valja napomenuti da postmodernistička filozofija sustavno radi na dekonstrukciji dijalektičkih parova starih koncepcija, nudeći ideju da se u području sukoba i kaosa stvaraju nova sveobuhvatnija gledišta koja i opet nisu konačna, nego tek nova perspektiva, očište, rakurs, polazište u stvaranju novih ideja i slično.

Jurčić (2012) spaja koncepte kurikuluma nastave i didaktičkog ciklusa. Naime, kurikulum nastave integrira jasnoću ciljeva; razrađeni proces poučavanja i učenja, usmjeravanje i reguliranje procesa te vrednovanje postignuća pa tako kurikulum nastave postaje ideja vodilja u učiteljevoj konkretnoj praksi. „Kurikulum nastave, u širem smislu, obuhvaća sve pretpostavke ostvarenja odgoja i obrazovanja (kurikularni krug), a u užem smislu to je plan didaktičkih ciljeva i sadržaja usustavljenih u programima odgoja i obrazovanja“ (Isto, 2012:34). Tako autor uvodeći pojam nastave u koncept kurikuluma spaja ova dva koncepta.

Teoriju kurikuluma Vujčić (2013:303) označava kao „integralno istraživanje i planiranje sadržaja učenja, ciljeve i razloge učenja, uvjete i načine učenja i poučavanja, te načine njihove evaluacije, dok didaktika u europskoj pedagogijskoj tradiciji pristupa nastavi kompetencijalno, tj. različite sastavnice nastave (sadržaja, sredstava, metode itd.) obrađuje više ili manje zasebno. U teoriji kurikula naglašava se učenje (aktivnost učenika), dok se didaktika tradicionalno promatrala kao vještina poučavanja (aktivnost nastavnika). Neki opravdano smatraju da didaktički pristup ostavlja više prostora autonomiji nastavnika i mogućnostima njegove profesionalizacije.“

S obzirom na navedenu literaturu, možemo reći da su središnji termini didaktike učenje, poučavanje i nastava. Kako bi ishodi ili iskustva učenja bili pozitivni ili uspješni, nužno je na nastavi osigurati elemente koji pospješuju takvo učenje. Pastuović (2008) govori o vanjskim i unutarnjim uvjetima učenja. *Vanjski uvjeti učenja* zapravo su propisani pedagoški standard i njegova stvarna realizacija u sustavu i ustanovi, a odnosi se na materijalnu opremljenost škole i učionice, kao i vanjskih prostora škole, nastavni plani i program obogaćen izvannastavnim aktivnostima, stručnu osposobljenost učitelja, nastavnika i nenastavnog osoblja škole, s naglaskom na metode poučavanja i vrednovanja (pedagoški standard). U današnje vrijeme u vanjske uvjete učenja svakako treba uključiti i ukupnu školsku klimu jer u pozitivnom i podržavajućem okruženju u kojem se učeniku osiguravaju primjerena iskustva učenja i učenik bolje uči. Hentig (1997) će ovaj fenomen objasniti učenikovom emocionalnom povezanošću sa



školom. Ako se učenik u školi osjeća ugodno, zaštićeno i ako u školi zadovoljava svoje potrebe, tada se stvara pozitivni emocionalni odnos prema školi, a učenik koji voli školu, bolje uči i postiže bolje rezultate. Kompetencije nastavnika da postigne takvo pozitivno ozračje su dio koncepcije cjeloživotnog učenja, tj. trajnog osobnog i profesionalnog razvoja učitelja putem formalnog i neformalnog obrazovanja te na načelima interdisciplinarnosti i suradničkog poučavanja. Kompetencija nastavnika je stručnost koju priznaju oni s kojima nastavnik radi (učenici, roditelji i sustručnjaci), a temeljena su na znanju, sposobnostima i vrijednostima (Jurčić, 2012). Svijest o kompetencijama učitelja iznimno je važna zato što su te kompetencije ujedno i indikatori uspješnosti u poučavanju, učenju i odgojnom partnerstvu roditelja i škole.

Jurčić (2012) je opće kompetencije učitelja sistematski svrstao u pet područja, tj. u područje metodologije izgradnje kurikuluma nastave, područje organiziranja i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi, područje oblikovanja razrednog ozračja i područje odgojnog partnerstva s roditeljima. Kompetencije učenika koje će naglašavati suvremeni kurikulum nastave su naučiti učiti, vješto komunicirati, kritički misliti, postavljati ciljeve, razjašnjavati probleme, raditi u timu, biti informatički pismeni, analizirati i transformirati informacije te se ponašati odgovorno.

Uz vanjske uvjete učenja, pažnju treba usmjeriti i na *unutarnje uvjete učenja* (Pastuović, 2008) kao psihičke osobine učenika o kojima ovisi uspjeh u učenju: kognitivni kapacitet učenika, intrinzična ili ekstrinzična motiviranost za učenje, učenikovo predznanje koje olakšava stjecanje novog znanja, tj. povezivanje novih znanja u smislene cjeline. Navedeni vanjski i unutarnji elementi mogu se uskladiti u skladnu cjelinu uz pomoć individualizacije nastave koja zbog usmjerenosti na učenikove individualne mogućnosti pruža i najbolje rezultate. Takvu ćemo nastavu nazvati nastavom usmjerenom na učenika i dio je koncepta humanističke pedagogije koja inovativnim pristupom odgoju i obrazovanju, nastavi i učeniku motivira učenika na holistički razvoj njegove ličnosti i priprema ga na izazove sutrašnjice.

## **2.4. Sukonstruktivistički pristup izgradnji kurikulumu**

Greeno, Collins i Resnick (1996, prema Koper, 2001) i Kjellén (2007) razlikuju tri znanstvene paradigme vezane uz teorije učenja i poučavanja: empirijsku, racionalističku i

pragmatičku. Koper (2001) dodaje i četvrtu znanstvenu paradigmu – eklektičku. Na trima navedenim paradigrama zasnivaju se mnoge druge teorije te praktične primjene i modeli učenja i poučavanja, poput kompetencijskog učenja (*competency based learning*), projektnog učenja (*project based learning*), zualačkog učenja (*mastery learning*), problemskog učenja (*problem based learning*), učenja na slučaju (*case based learning*), iskustvenog učenja (*experiential learning*), akcijskog učenje (*action learning*) i drugih. Pojedini modeli kurikuluma konstruirani su tako da podupiru određene modele učenja.

*Empirijska znanstvena paradigma* (bihevizizam) smatra da se svo pouzdano znanje temelji na iskustvu (Locke: „Ništa nije u umu, što nije bilo u osjetilima“) te da je ponašanje predvidljivo u uvjetima određenog okruženja pa se može izolirati i analizirati. Na učenje se može utjecati izvan njegovog konteksta i bez znanja o procesima učenja (Koper, 2001). Znanje je jedinstveno i jednostavno se transferira iz konteksta u kontekst (činjenično znanje), po principu podražaja i reakcije u učenju (Kjellén, 2007). Empirijska paradigma tako materijalizira znanja, stavove i vrijednosti kao iskustva (činjenice) koja se znanstveno mogu provjeriti, što posljedično dovodi do primata kognitivnih u odnosu na afektivne ciljeve. Laurillard (2002, prema Kjellén, 2007) učenje koje je temeljeno na akademskom znanju ili činjenicama smatra drugorazrednim znanjem jer nije povezano sa stvarnim svijetom, već s našom predodžbom o stvarnom svijetu. Tako nas na pr. učenje činjenica o aktivnom građanstvu neće učiniti stvarnim građanima svijeta.

*Racionalistička znanstvena paradigma* (kognitivizam i konstruktivizam) polazi od pretpostavke da je znanje samokonstrukcija učenika. Naša percepcija posreduje materijalni svijet putem jezika i kolektivno konstruira pojavni oblik, tj. u otvorenom okruženju učenik sam gradi znanje te ima centralnu i upravljačku ulogu u obrazovnom procesu. Piaget je tvrdio da je jedini izvor znanja mišljenje. Učenje je proces adaptacije i prilagodbe znanja pa se znanje transferira asimilacijom u postojeću kognitivnu strukturu ili prilagođava postojeću kognitivnu shemu novim znanjima i mijenja je. Velike razlike u kvaliteti kognitivnog procesa proizlaze iz prethodnog znanja, procesa metakognicije, motivacije i stilova učenja. Vrijednosti i ciljevi također su produkt racionalnog mišljenja i spoznajnog procesa te ih putem jezičnih konstrukcija opredmećujemo i tako činimo dostupnima i drugima. Ukoliko učenik vrijednosti pojedinog kurikuluma poznaje iz konteksta primarne socijalizacije, lakše će operacionalizirati ciljeve toga kurikuluma, asimilirajući ih u postojeću strukturu znanja. No, ukoliko učenik ne dijeli vrijednosti kurikuluma s obzirom na prethodna znanja, može doći do sukoba i onemogućavanja

prilagodbe kognitivne strukture novim znanjima. Pojmovi općeljudskih vrijednosti slobode, autonomije, jednakosti, nediskriminacije i dr. produkt su uma koji ih operacionalizira putem ciljeva koji ovoga puta mogu imati i naglašenu afektivnu dimenziju, a ne samo kognitivnu, jer je evaluacija usmjerena na proces učenja i na pitanje je li se u procesu učenja dogodila promjena u pojedinoj ljudskoj praksi, a ne samo u usvajanju materijalnih činjenica.

*Pragmatička ili sociohistorijska znanstvena paradigma* (sociokonstruktivizam) smatra da se znanje konstruira u procesu socijalne interakcije, u samom kulturno-historijskom kontekstu. Znanje ne postoji samo po sebi, nego se društveno konstruira i označava sposobnost participiranja u društvenim praksama te može biti definirano kao svijest i sposobnost primjena zajedničkih pravila. Znanje je smješteno u određenu društvenu praksu s vlastitim pravilima za pojedine situacije, no nije samorazumljivo da se može lako prenositi iz jednog (kulturno-povijesnog) konteksta u drugi (Kjellén, 2007). Učenje se, ili prilagodba ponašanja pravilima zajednice i prihvaćanje zajedničkih stajališta, odvija putem diskusije i suradnje u zajednici (Koper, 2001).

*Eklektička znanstvena paradigma* svojevrsni je mješoviti model koji kombinirano koristi principe i postavke iz različitih teorija, njegova svrha je praktične naravi te se uglavnom radi o implicitnim modelima (Koper, 2001).

Teorije spoznaje, prirode znanja te teorije učenja i poučavanja kroz povijest su uvelike određivale poglede na velike pedagoške teme poput slike djeteta i paradigme djetinjstva te posljedično i na koncepte didaktike i kurikuluma. Učenje je aktivnost kojom čovjek usvaja znanja, vrijednosti, vještine i navike, postaje kompetentan u spoznajnom ili kognitivnom, doživljajnom ili afektivnom te praktičnom ili psihomotornom području.

U *biheviorističkom pristupu* učenje je stvaranje asocijacija između određenih podražaja i reakcija organizma na te podražaje izvana. Učenje se pospješuje potkrepljivanjem ili nagradama koji učvršćuju vezu podražaj-reakcija, a učenje je uspješno. Ukoliko u procesu učenja nagrada izostaje ili se pojavljuje negativno potkrepljenje, veza podražaj-reakcija neće se učvrstiti, tj. reakcija će na podražaj biti sve slabija dok se ne ugasi. Iako kritiziran zbog mehanicističkog pristupa učenju, u suvremenoj je školi ovaj pristup učenju i dalje živ te stimulira učenike na učenje nagrađivanjem s ocjenama. Za *kognitivističku teoriju* učenje je proces organiziranja, pohranjivanja i traženja veza između informacija ili stvaranje tzv. kognitivnih shema ili misaonih struktura koje predstavljaju vanjske i unutarnje procese, a novo

se znanje uklapa u postojeću strukturu ili se postojeće sheme prilagođavaju pod utjecajem novih znanja u procesima asimilacije (uključivanje novih znanja u postojeće strukture) i akomodacije (prilagođavanje struktura novim znanjima). Najistaknutije ime *konstruktivističke teorije* je Jean Piaget, a Lev Vygotsky unosi u koncept i socijalno učenje, tj. element okoline ili društvene kulture koja utječe na stvaranje značenja za stvari i pojave s kojima se čovjek susreće. Rand J. Spiro oblikovao je teoriju tzv. kognitivne fleksibilnosti (*cognitive flexibility theory*) kao sposobnosti za spontano restrukturiranje znanja u suvremenim brzo mijenjajućim situacijama (Spiro i dr., 1988). Konstruktivistički pristup polazi od ideje da se proces učenja odvija osobnom konstrukcijom i rekonstrukcijom znanja koja nastaje kao rezultat osobnih interakcija pojedinca sa svijetom, a učenje se odvija u sociokulturnom kontekstu pa se ta teorija naziva i *sociokonstruktivizmom*. Jukić (2013:12) ističe kako je upravo ovaj pristup učenju prikladan za usvajanje znanja, stavova, vrijednosti i ponašanja, a s posebnim osvrtom na vrijednosti, što će se pokušati argumentirati i u daljnjem tekstu koji se bavi začecima, razvojem i implementacijom sociokonstruktivističke teorije u rad odgojno-obrazovne ustanove i njezin kurikulum.

Uz ime švicarskog biologa Jeana Piageta (1896-1980) vežemo utemeljenje kognitivističke teorije ili kognitivizma. Za Piageta temeljno je epistemološko pitanje kako se razvija znanje te o povezanosti znanja i razvoja kao bitnih činjenica njegove konstruktivističke epistemologije, ukazujući istovremeno na normativni i uzročno-posljedični udio u ljudskom ponašanju (Smith, 2001). Prema Kantovom normativnom shvaćanju znanje je objektivna istina onoga što je poznato. No, Piaget kreće od proučavanja rasta znanja u djetinjstvu, u kojem dijete koristi norme, neke kulturalne koje nisu urođene i druge intelektualne. Takvo konstruiranje dječjeg znanja Piaget smatra čudom ljudske kreativnosti jer čovjek koristi norme, a opet stvara nova znanja. Znanje je tako normativna činjenica koja se empirijskim putem može istraživati i prosuđivati. Intelektualne norme koje dijete pritom koristi su autonomija, zahtjev nužnog znanja, intersubjektivnost, objektivnost i univerzalnost.

**Tablica 1 Sažetak pedagoških perspektiva**

<b>Osnovne pretpostavke</b>	<b>Kognitivizam</b>	<b>Sociokonstruktivizam</b>
Ontologija	Realizam	Sociokonstruktivizam
Epistemologija	Racionalizam	Pragmatizam
Znanje	Strukture informacija (uzorci i simboli)	Distribucija između individua, praksi i predmeta
Učenje	Aktivna konstrukcija tih informacijskih struktura	Interakcija između individua i kolektivnih izvora, promijenjena/produbljena participacija u socijalnim praksama (kroz socijalizaciju i prisvojenje)
Prijenos znanja	Neproblemski, građeno na procesu adaptacije	Problemski, nije zadano
<b>Principi</b>		
Poučavanje	Samousmjereno otkrivanje svijeta, učenikova vlastita konstrukcija bolja je od pasivnog transfera znanja, okruženje za učenje koje omogućava različite interese, stilove učenja i razine zrelosti	Medijacija putem tjelesnih i intelektualnih alata, sudjelovanja u praksama gdje je znanje “živo”, a preferiraju se realistične situacije
Evaluacija	Demonstrirana sposobnost učenja, npr. kroz asimilaciju i prilagodbu	Demonstrirana sposobnost za djelovanje u socijalnoj stvarnosti, testiranje s pristupom premetima (realistične situacije)
Svrha	Čovjekova kognitivna spremnost, mišljenje neovisno o društvenom i kulturnom okruženju	Kolektivni, zajednički kontekst, posredovano učenje putem različitog alata

(prema Kjellén, 2007)

Za Piageta obrazovanje je odnos između pojedinca u razvoju te društvenih, intelektualnih i moralnih vrijednosti s kojima učitelj treba upoznati svoje učenike. Učenje i poučavanje normativnog su karaktera, a obrazovanje je vrijednosno vođena izmjena čiji uspjeh ovisi o procesima prijenosa i transformacije navedenih vrijednosti i znanja. Dostupno znanje već je konstruirano i kodificirano u sustavu pravila putem jezika. Pravila, vrijednosti i znakovi temeljni su aspekti ljudskog društva i s tim nas upoznaju učitelji. Piaget stoga kao metodu predlaže grupno učenje u razredu te samostalno učenje. Poučavanje i razinu znanja treba individualizirati prema razvojnoj razini samog učenika jer u protivnom on neće moći doseći novu razinu. U poučavanju je važna učinkovitost, a Piaget se zalaže i za poticanje kreativnosti kod učenika.

Zaključno možemo reći da je učenje trajni proces samoregulacije ponašanja koji balansira čin asimilacije i čin akomodacije znanja (Bruner, 1999). Asimilacija znanja označava proces dječje aktivne organizacije iskustva putem koje se ideje i iskustva koja se podudaraju s dječjim trenutnim razumijevanjem uključuju u postojeće kognitivne strukture. Akomodacija znanja je proces reflektivnog ponašanja putem kojeg učenici mijenjaju svoju kognitivnu strukturu uz pomoć iskustva koje se ne kosi s postojećim razumijevanjem pa se ovaj proces naziva i kognitivnom konstrukcijom (Bandura, 1991). Zbog ključne uloge učenika u procesu učenja i stvaranja znanja, Piageta smatramo pretečom sociokonstruktivističke teorije.

Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) ostavio je duboki trag u razvojnoj psihologiji u 20. stoljeću, a posljedično i na pristupe u pedagogiji i teoriji kurikuluma, baveći se između ostaloga sa strukturom ljudske svijesti i teorijom znakova kojom objašnjava kako djeca internaliziraju jezik i jezične kodove tijekom enkulturacije (Ardichvili, 2001). Bavio se eksperimentalnim proučavanjem mehanizama transformacije prirodnih psiholoških funkcija u funkcije višeg reda, poput logičke memorije, selektivne pažnje, donošenja odluka, učenja i razumijevanja jezika. Teorije Vygotskog bazirane su na interdisciplinarnom pristupu i sintezi dostupnog onovremenog znanja revolucionarne Rusije. Zapadni ga svijet najviše pamti po njegovoj analizi društvenih izvora mentalnih procesa koji se ne mogu promatrati samo unutar individue, već i unutar društvenih i kulturnih procesa iz kojih proizlaze pa se teorija naziva kulturnom i povijesnom, tj. bavio se učinkom socijalne interakcije, jezika i kulture na učenje kao procesa socijalne konstrukcije.

Učenje i razvoj odvijaju se na dvije razine, onoj intrapersonalnoj i onoj interpersonalnoj, intramentalnoj i intermentalnoj, a sama se teorija naziva *zonom približnog razvoja* (Zone of Proximal Development) te označava psihološki razvoj i poučavanje kao društveno utemeljenima pa je nužno analizirati društveno okruženje i društvene odnose (Vygotsky, 1978, Moll, 1990). Sam se pojam odnosi na razliku između aktualne razvojne razine u neovisnom rješavanju problema i razine potencijalnog razvoja određenog rješavanjem problema uz vodstvo odrasle osobe ili suradnju s vršnjacima. Dijete kopira aktivnosti iz svojeg okruženja uz pomoć odraslih osoba uspješnije nego kada pokušava aktivnosti izvoditi samo, a uloga učitelja je da prevede informaciju u prikladni oblik za svako dijete i njegov trenutni stupanj razumijevanja.

Druga važna teorija Vygotskog za razvojnu psihologiju, pedagogiju i teoriju kurikuluma je razumijevanje *unutarnjeg govora* (*inner speech*). Za razliku od biheviorističke koncepcije,

Vygotsky smatra da se um razvija kako bi reflektirao društvenu realnost. U procesu komunikacije s drugima u čovjeka se razvija smisao koji gradi strukture svijesti, pa unutarnji govor također nastaje kao posljedica društvene interakcije kao svijet simbola koji reguliraju ponašanje čovjeka u interesu socijalne suradnje. Također je važno napomenuti da Vygotsky razlikuje dva koncepta znanja: spontano znanje (dolazi iz djeteta i reflektira svakodnevno iskustvo) i znanstveno znanje (proizlazi iz interakcija u razredu između djece i odraslih, pomaže djetetu doći do formalnih operacija i logičkog mišljenja).

Na temelju spoznaja o iznesenim znanstvenim paradigmama učenja, empiricističke, racionalističke i pragmatičke paradigme, tj. biheviornalne, kognitivističke i sociokonstruktivističke teorije te njihovog konstruiranja vrijednosti koje se kreiraju i internaliziraju u pojedinca (učenika) u suvremenom globalnom svijetu i fenomenu svjetskog kurikulumu, učenju i poučavanju o vrijednostima treba pristupiti s pozicija sociokonstruktivističke teorije jer ona pruža pojedincu prostor za osobni angažman u svijetu, a globalnoj i lokalnoj zajednici prostor za međudjelovanje s pojedincem. Te su promjene dovele i do novog poimanja djeteta i djetinjstva jer dijete više nije osoba u nastajanju, a djetinjstvo priprema za odrasli život, već je dijete punopravna osoba i stvaralac novoga znanja, vrijednosti i iskustava, a djetinjstvo važno razdoblje života u kojem se dijete stvaralački izražava (Bašić, Richter, 1999, Bašić, 2011).

Sociokonstruktivistička teorija učenja temelji se na sukonstrukcijskom procesu kao procesu zajedničke tvorbe i implementacije kurikulumu u interakciji s realnim ljudima i realnim problemima u konkretnim situacijama. Na toj teoriji i procesu izrađen je sukonstruktivistički kurikulum koji se pojavljuje u nekoliko iznimno značajnih modela, od Reggio pedagogije deklarirane kao sociokonstruktivističke pedagogije, Montessori i Walfdorske pedagogije, *Korak po korak (Step by Step)*, pa i hrvatskih vrtića koji svaki ima svoju teoriju koja se kontinuirano gradi te se stoga takva teorija naziva i *gradbenom teorijom (grounded theory)* (Slunjski, 2011). Na primjeru reforme u školskom okrugu u Chicagu Miljak (2007:205) ističe sljedeće karakteristike sukonstrukcijskog kurikulumu: demokratizaciju odnosa u školi jer roditelji i članovi lokalne zajednice participiraju u odgojno-obrazovnim procesima, škola je u kontinuiranom procesu samorekonstrukcije na temelju unutarnjeg planiranja i evaluacije te se naglasak stavlja na organizaciju kvalitetne i inovativne nastave. Temeljno načelo sociokonstruktivizma vezano je uz socijalno podrijetlo psihičkih procesa jer je dijete primarno

socijalno biće te na njega osim biološke prirode u velikoj mjeri utječu upravo socijalno i kulturno okruženje putem intermentalnih vanjskih procesa i intramentalnih unutarnjih procesa.

Humanistička načela i vrijednosti zajednička su svim sukonstruktivskim kurikulumima, a Miljak ih sistematizira u tri razine: 1. vrijednosti hrvatske tradicije i kulture koje se dopunjuju s postignućima Europe i svijeta, 2. promiče se pluralizam koncepcija, 3. u temelju se nalaze demokratske vrijednosti: „osobna sloboda i odgovornost, samostalnost i povjerenje u vlastite sposobnosti, jednakost spolova, jednaka vrijednost svih ljudi, solidarnost s nemoćnima, inkluzija djece s posebnim potrebama i pravima, pripadnost užoj i široj zajednici, poštovanje zajedničkih vrijednosti uže i šire zajednice, briga za okruženje, ekološka svijest. Ističemo da se ove vrijednosti ne poučavaju nego uče aktivnim sudjelovanjem u svakodnevnim aktivnostima u ustanovi i izvan nje, u interakciji djece i odraslih“ (Miljak, 2007:234).

Sukonstruktivski kurikulum posebnu pažnju poklanja ozračju ili okruženju u kojem se kurikulum (su)konstruira, no nemoguće je stvoriti teoriju koja će biti sveobuhvatna i važeća za sve ustanove i za sva vremena, već su teorije razvojne i gradbene jer je takvo nestalno i promjenjivo vrijeme u kojem živimo pa „ustanove uviđaju kako vanjski zahvati (reforme) usmjereni na unutrašnje promjene i kontrolirani izvana ne djeluju na njihovu praksu, niti na rezultate koje postižu njihovi učenici“ (Miljak, 2007:206). Svaka ustanova gradi vlastiti kurikulum koji odgovara kulturi same ustanove, a time se i kultura ustanove mijenja i nadograđuje. U školama i vrtićima uvjeti, okruženje i prostor su bitni ne samo za povećanje uspješnosti učenja, već i za aktivnosti cjelovitog življenja, druženja i igranja, posebno u djece rane dobi jer znanje se ne nalazi samo u knjigama već i u iskustvu pojedinca i zajednice te ga možemo pronaći i u materijalnoj, fizičkoj i socijalnoj organizaciji ustanove.

Od posebne su važnosti tzv. strukturalne dimenzije konteksta, poput prostora, opreme, materijala (i igračaka), broja djece u razrednom odjeljenju, obrazovanja te stručnog iskustva odgajatelja, učitelja i nastavnika te administracije ustanove (Petrović Sočo, 2011). U takvom je kontekstu moguće razviti novu praksu koja na dijete gleda kao na aktivnog sudionika u procesu stvaranja novog znanja u poticajnom okruženju bogatom kvalitetnim iskustvima učenja. Pri tome dijete uči sudjelujući i čineći upravo u takvom visokovrijednom kontekstu koji pruža multiple izvore učenja pa ga stoga nazivamo i situacijskim učenjem jer različite situacije učenja mogu proizvesti i različite rezultate učenja. Pod različitim kontekstima prvenstveno smatramo različite pedagoške koncepcije koje ustanove prate: za njih je ustanova vrt u kojem djeca



rastu, tvornice u kojima djeca nastaju, bolnice u kojima se liječi neznanje ili društveni i kulturni kontekst u kojem djeca u interakciji s okolinom oblikuju nova znanja.

Sukonstruktivski kurikulum postiže se kontinuiranim istraživanjem odgojne prakse svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi, a kvalitativna istraživanja koja se provode unaprjeđuju praksu i od odgajatelja i učitelja čine reflektivnog praktičara kojem u procesu njegovog profesionalnog razvoja pomaže kritički prijatelj (Slunjski, Burić, 2014). Sve će to dovesti do inovacija u samoj praksi koje se posebno dotiču uvjeta, okruženja i ozračja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, novog razumijevanja odgojne prakse i novoga znanja pa te inovacije zajedno imaju sposobnost transformiranja načina rada i pristupa djeci koji dijele svi odgajatelji s roditeljima i cijelom zajednicom (Slunjski, 2008, 2009, 2011). Na tu pedagošku kulturu ustanove utječu i osobne teorije nastavnika, odnosi unutra ustanove, organizacija rada i materijalne pretpostavke te sposobnost organiziranja timskog rada i preuzimanja odgovornosti za vlastiti razvoj ili samorazvoj, za istraživanje, razumijevanje i mijenjanje odgojne prakse koja se mora kontinuirano evaluirati. Šagud (2011) tako ističe da je ovaj sociokonstruktivistički pristup otvorio put reflektivnoj praksi kao suvremenom načinu učenja praktičara, a koji u sebi sadrži niz elemenata: učinkovit način stručnog napredovanja, situacijsko ili kontekstualno učenje, samoučenje i samonapredovanje, suradnički proces i timski rad, istovremeno njegovanje i dijaloga i individualnog pristupa te otvorenost prema rezultatima i konkretnoj praksi. Uz pomoć ove reflektivne prakse i nastavnik se transformira u reflektivnog praktičara.

## **2.5. Teorije kurikulumuma**

Na temeljima Herbartove pedagogije i didaktike razvila se američka ideja o reformi kurikulumuma s braćom McMurry, ali i u opoziciji s Herbartovim idejama kako je kurikulum osmislio John Dewey, o čemu govori ovo poglavlje.

### *2.5.1. Razvoj teorija kurikulumuma u 19. i 20. stoljeću*

Iako je škola kao institucija društva u kojoj se znanjima, vještinama i vrijednostima poučavalo pripadnike novoga naraštaja egzistirala stoljećima prije, tek se koncem 19. stoljeća počelo promišljati o kurikulumu kao znanstveno utemeljenom okviru za sadržaj onoga što se

uči te za razumijevanje procesa kako se uči. Te su teme oduvijek imale svoju etičku dimenziju jer se odnose na pedagošku pomoć djetetu u rastu i razvoju, u pomoći djetetu za cjelovit razvoj njegove ličnosti i njegovo samoostvarenje ili samoaktualizaciju. Etička ili vrijednosna dimenzija smješta se i u područje propisanog sadržaja, onog „paketa“ znanja, vještina i vrijednosti koje učenicima predajemo da im pomognu u samostalnom snalaženju u životu.

Kurikulum je kao teorijski koncept nastao u Sjedinjenim Američkim Državama, primjenom spoznaja američkih psihologa o učenju na problematiku razvoja programa, poučavanja i vrednovanja obrazovnih postignuća. Grčka riječ *theoria* uz gledanje i razmatranje, označava znanost ili znanosti. „Teorije (od grč. riječi *theoria* = gledanje, razmatranje) su, najopćenitije kazano, sustavi rukovodećih ideja u nekom znanstvenom području, grani i sl.; to je uopćeno iskustvo ili osmišljena praksa koja osvjetljava empiriju (gr. *empiriya* = iskustvo)“ (Rosić, 2011:147). Klaić (2012:1044) ističe sljedeća četiri značenja riječi: „1. logičko uopćivanje iskustva, prakse; uopćeno iskustvo, čista spoznaja, znanost uopće; 2. sustav rukovodećih ideja u ovoj ili onoj grani znanja i sustavno izlaganje tih ideja; 3. misaono prikazivanje, znanstveno tumačenje zakonitosti razvitka prirode i društva; 4. znanstveni temeljni pojmovi neke discipline“. Teorije kurikuluma tako su sustavi ideja o ishodima usmjerenom pristupu odgoja i obrazovanja.

O povijesnom razvoju teorije kurikuluma pregledno govori John D. McNeil u svojoj knjizi *Suvremeni kurikulum. U promišljanju i aktivnostima. (Contemporary Curriculum. In Thought and Action, 2009)* čija je struktura povijesnog pregleda razvoja teorije kurikuluma zadržana i u ovome prikazu. Naime, oslanjajući se na Herbartove ideje u SAD-u se specijaliziraju prvi kurikulumski stručnjaci, a Europa će tek sredinom 20. stoljeća otkriti u bitnome izmijenjeni koncept kurikuluma koji će se zbog svoje strukturiranosti i novih rješenja, koja idu u korak s vremenom, globalizacijom i otvorenim tržištem, poput požara proširiti obrazovnim sustavima zapadne Europe.

Koncem 19. stoljeća, točnije 1890-ih, u SAD-u započinje rasprava različitih interesnih grupa o tome što treba poučavati uz zahtjeve da kurikulum mora ići ukorak s raznim dubokim društvenim promjenama vezanim uz industrijalizaciju te povećanje broja i raznolikost same populacije. Uz to, razvoj novih psihologijskih teorija traži prilagodbu kurikuluma prirodi i potrebama djeteta (razvojna psihologija) ili poučavanje specifičnih kapaciteta djeteta (biheavioristička psihologija), u zamjenu za dotada prevladavajuću koncepciju u kojoj se pokušava razviti djetetov um putem sadržaja različitih nastavnih predmeta duge školske

tradicije. U to se vrijeme javljaju sve četiri koncepcije kurikuluma koje će drugi autori (na pr. Schiro, 2008) nazvati ideologijama kurikuluma: klasični humanistički kurikulum (ili akademski, krajem 19. stoljeća), kurikulum orijentiran na dijete (1900-1920), kurikulum društvene učinkovitosti (1920-ih) i kurikulum društvene rekonstrukcije (1930-ih), najdominantniji u ono vrijeme kada se kronološki pojavljuju, uz istovremeno prisustvo i drugih koncepata.

Zagovornici tradicionalističkog kurikuluma smatrali su opravdanu podjelu na obrazovanje koje završava univerzitetskom naobrazbom za srednju klasu i strukovno obrazovanje za radničku klasu; izrađivači kurikuluma okrenutog djetetu žele demokratski kurikulum posvećen potrebama i mogućnostima djeteta; kurikulum društvene učinkovitosti priprema dijete za svijet rada, potrebe društva i života u zajednici, a društveni rekonstrukcionisti tome se protive jer škola ne treba odgovarati zahtjevima tržišta, već kurikulum treba organizirati oko utvrđenih visokih standarda političke demokracije. McNeil (2009) sažima ove koncepte na samo dvije ideologije: kapitalističku (s naglaskom na individualitet i kompeticiju) i demokratsku ideologiju (s naglaskom na jednakost). Slično se zalaže i Kelly (2011), govoreći o demokratskom kao o totalnom ili sveobuhvatnom kurikulumu, jedinom kurikulumu koji može nositi i titulu obrazovnog kurikuluma.

Utemeljitelji područja teorijskog kurikuluma od 1890-ih vode raspravu kako izraditi kurikulum baziran na akademskim disciplinama, tj. na nastavnim predmetima, a inovacija se sastoji u predlaganju interdisciplinarnog pristupa osmišljavanju nastavnih sadržaja. U tome su pristupu posebnu zaslugu imala dvojica braće Charles A. McMurry i Frank W. McMurry. Braća McMurry školovali su se na glasovitom njemačkom sveučilištu Jena gdje su se upoznali s racionalnim nizom filozofijskih, psihologijskih i pedagogijskih ideja koje je Johann F. Herbart prenio na poučavanje te ih preoblikovane donijeli na američko tlo.

Herbartovih pet koraka u procesu poučavanja (priprema, predstavljanje, asocijacija, generalizacija i primjena) zadržali su se unatoč reformama kurikuluma u nastavi sve do danas. Nasljednici Herberta smatrali su da je najviši cilj obrazovanja zapravo moralna aktivnost koja čovjeku pomaže živjeti po najvišim idealima svoje kulture. Smatrali su da se posebno trebaju njegovati čovjekovi motivi simpatetičnog interesa (ljubazan odnos prema drugim ljudima), društveni interes (sudjelovanje u javnim poslovima) i religiozni interes (kontemplacija o ljudskoj sudbini). Herbartova je ideja bila da se uz pomoć motiva djetetov interes njeguje za veliku temu unutar nastavnih predmeta pa *doktrina koncentracije* govori da je djetetov um u

potpunosti uronjen u taj interes, a *doktrina korelacije* da se jedna glavna tema povezuje s drugim povezanim temama.

Braća McMurry prihvatili su ideje herbartovske pedagogije koja se bazirala na sistematičnoj metodi selekcije, uređenja i organizacije sadržaja i poučavanja te su izradu kurikuluma osmislili uz pomoć pet temeljnih pitanja: 1. što je cilj obrazovanja, 2. koji nastavni predmet ima najveću pedagošku vrijednost, 3. kako je nastavni sadržaj povezan s metodom poučavanja, 4. koji je najbolji redoslijed učenja i 5. kako je najbolje organizirati kurikulum. Za McMurryjeve je središnje pitanje kako će od odabranih tema (središta kurikuluma) organizirati učinkoviti plan poučavanja i izraditi kurikulumske materijale, s naglaskom na iznimnu važnost odnosa središta kurikuluma i ciljeva obrazovanja.

U opoziciji prema Herbartovim idejama, John Dewey organizira vlastitu laboratorijsku školu na Sveučilištu u Chicagu koja s radom započinje 1896. godine. U njoj djeca uče i vještine poput ručnog rada, šivanja i kuhanja, ističući pri tom da tradicionalni kurikulum ne može ispuniti očekivanja novog industrijskog doba. Škola mora biti slika života u zajednici, preuzimajući aktivnosti koje su prisutne u životu društva te omogućiti djeci da povežu vlastitu aktivnost i posljedicu njezinog izvođenja, da osjete snagu pitanja, sumnje i problema te nađu način kako ih riješiti. Za Deweya je Herbartovo viđenje moralnosti bilo preusko i preformalno, poput učenja pojedinih vrlina nepovezanih s kontekstom donošenja odluka u realnim životnim uvjetima. Dewey smatra moralnost individualnim odnosom između pojedinca i Boga. Moralni motivi mogu se kod djeteta razvijati tako da djeca uče promatrati i zapažati odnose između značenja sadržaja i ishoda pojedine aktivnosti. Učitelj pri tome nije samo model moralnog ponašanja, već on ispituje moralnost u trenutnoj situaciji djeteta, situaciji koja je djetetu bliska i poznata. Život u školi mora djeci nuditi mogućnost za moralno ponašanje, ali i za osobnu procjenu moralnog ponašanja u kontekstu suradnje, sudjelovanja i pozitivnog djelovanja. Dewey je zastupao *metodu društvene inteligencije* kojom se putem eksperimentalnih procedura i prosudbi od sudionika procesa zahtijeva prepoznavanje različitih stajališta i perspektiva te se naposljetku prosuđuje što je dobro, a što nije.

Dijete sudjeluje u otkrivanju i evoluiranju znanja. Teme koje mu se čine dostupnima putem nastavnih sadržaja započinju s činjenicama i istinama iz osobnog iskustva učenika, a potom se uvode nove teme kojima učenik proširuje svoje znanje i iskustva pa ovaj model smatramo začetkom spiralnog kurikuluma. Na taj način cilj kurikuluma više nije samo svladavanje nastavnog sadržaja, već i oruđe za razumijevanje i stjecanje iskustva.

Najvažniji predstavnici znanstvenog pristupa izradi kurikuluma (*scientific curriculum making*) svakako su Franklin Bobbitt i Werrett W. Charters koji su izradi kurikuluma pristupili uz pomoć empirijskih metoda (istraživanje i analiza ljudskog ponašanja) kako bi došli do temeljnog pitanja izrade kurikuluma: *što poučavati*. To je pitanje povezano s intelektualnom i kulturnom poviješću i aktualnošću nekog društva (industrijalizacija, promjena koncepta škole – institucija za zadovoljavanje individualnih i društvenih potreba, znanstvene metode i tehnike u društvenim znanostima). Ključne ideje znanstvenog pristupa izradi kurikuluma su (1) stav da će sudionici odgojno-obrazovnog procesa prihvatiti ponuđenu koncepciju promjena te (2) da prirodni zakoni vrijede i za čovjekovo ponašanje pa je znanost postala garancija za društveni napredak.

Bobbittova klasična djela *Kurikulum (The Curriculum, 1918)* i *Kako izraditi kurikulum (How to Make a Curriculum, 1924)* nastala su na njegovim iskustvima izrade novog kurikuluma na okupiranim Filipinima (Marsh, Willis, 2007) te su imala veliku recepciju jer je Bobbitt ponudio model kurikuluma u skladu s društvenim potrebama, a ne samo potrebama akademske zajednice i učenja akademskih disciplina što je bila velika, gotovo revolucionarna novina. Uloga je škole replicirati postojeće stanje u društvu i u to stanje uklopiti pojedince. Također je prvi uveo specijalizacije u područje teorije kao proučavanja i izrade kurikuluma. Bobbitt je prvi izrekao misao da je od sadržaja kurikuluma bitnija metoda otkrića, odnosno proces, te da nas obrazovanje mora pripremiti za zahtjevne aktivnosti odraslog života, pri tome zanemarujući opći značaj djetinjstva u cjelovitom razvoju ličnosti. Bobbitt je predložio pet koraka u izradi kurikuluma (McNeil, 2009):

1. Analizirati ljudsko iskustvo organizirano u velika područja (jezici, zdravlje, građanstvo, društveni život, religija, rekreacija, kućanstvo, struka).

2. Analizirati poslove te utvrditi specifične aktivnosti unutar većih cjelina (Bobbitt je preuzeo popise iz analize aktivnosti pojedinih poslova u industriji i menadžmentu i pripremio programe treninga uz pomoć metoda introspekcije, intervjuja i ispitivanja).

3. Izvoditi ciljeve obrazovanja iz izjava o potrebnim sposobnostima za izvođenje aktivnosti ili poslova (Bobbitt je popisao više od 800 ciljeva ili zadataka u 10 područja ljudskog iskustva).

4. Izabrati zadatke iz liste zadataka (njih preko 800) koji će poslužiti kao temelj za planiranje učenikovih aktivnosti. Kriteriji za izbor zadataka s općeg popisa jest eliminirati

zadatke koji se mogu obaviti u normalnom životnom procesu, naglasiti zadatke koji služe u prevladavanju pojedinačnih nedostataka, uključiti zajednicu u odlučivanje i izbjeći zadatke koje zajednica smatra kontraverznima, izbjeći neostvarive zadatke, razlikovati zadatke za cijelu zajednicu i za dio populacije te ih organizirati prema nastavnim ciklusima i godinama školovanja.

5. Detaljno planirati (svaki nastavni sat, dan, nastavnu godinu, usklađeno sa svim sudionicima obrazovnog procesa u školi i u zajednici).

Drugo važno mjesto u McNeilovom povijesnom hodu kroz teoriju kurikuluma pripada W. W. Chartersu, autoru *Konstrukcije kurikuluma (Curriculum Construction, 1923)*. Za razliku od Bobbitta, Charters je naglasak stavio na ideale obrazovanja te sistematizirao znanje određujući sadržaj kurikuluma. Ideali su ciljevi (ili zadaci) ili vidljive manifestacije te ih Charters prepoznaje kao poštenje, odanost, velikodušnost i druge. No, ideale je bilo teško samostalno odrediti za poučavanje djece u školi pa je taj posao prepustio rezultatima glasovanja velikog broja muških i ženskih osoba iz javnog života. Jednom odabrani, ideali su postali standardi usko povezani sa školskim aktivnostima. Nastavni sadržaj za Chartersa je trebao biti koristan za život i imati motivacijsku važnost za učenika te biti dijelom popisa aktivnosti važnih za pojedine poslove. Jednako tako se zauzimao za školske projekte u kojima su učenici mogli koristiti do tada stečena znanja.

Znanstveni pristup u izradi kurikuluma polazi od ideje da je kurikulum proces te da se konstantno u tome procesu razvija i reformira te da se teorija kurikuluma i metodologija izrade kurikuluma prvenstveno oslanjaju na područja s praktičnim zahtjevima svakodnevnog života. Kurikulum nadalje povezuje ciljeve, zadatke i aktivnosti u čemu je izbor ciljeva normativni proces, a izbor zadataka i aktivnosti znanstveni i empirijski proces (putem znanstvene analize i verifikacije). Važan dio znanstvenog pristupa u izradi kurikuluma bila je i izrada kurikulumskih materijala poput školskih udžbenika u kojima se stavlja naglasak na svakodnevne potrebe odraslih i djece.

Dvadesetih godina dvadesetog stoljeća još je jedna ideja osigurala konstantnu reviziju kurikuluma. Koncept *tijeka učenja (course of study)* uključivao je filozofiju, sadržaj (teme i redoslijed njihova učenja), strukturu (akademske discipline kao nastavni predmeti ili interdisciplinarni pristup) i odnos sadržaja prema životu učenika u zajednici, zatim izbor velikih tema i apstraktnih ideja, a ponuđene su i aktivnosti i izvori poučavanja. Opisana se revizija

kurikuluma u američkim školama uglavnom odvijala po principu da su se ciljevi određivali na razini države, a učitelji su obavljali selekciju aktivnosti.

Hollis Leland Caswell povezo je *tijek učenja* s poučavanjem i učenikovom ulogom u tom procesu. U taj je proces uključio preko 16.000 učitelja i administrativaca iz savezne države Virginije pa su se za reviziju kurikuluma prema ovom modelu u toj državi osigurali izvori za učenike te materijali za učitelje koji su im pomagali u planiranju rada u razredu. Škola je mjesto susreta koje ljudima omogućuje pomoć u boljem međurasnom razumijevanju i boljim odnosima, obogaćuje obiteljski život, stavlja naglasak na demokratske ideale i doprinosi očuvanju prirodnih izvora. Tri temeljna elementa kurikuluma za Caswella su interes djeteta, društvena funkcija i organizacija znanja. Društvena funkcija kurikuluma podrazumijeva zaštitu i očuvanje života, vlasništva, prirodnih resursa, zatim rekreaciju, estetsku ekspresiju te pravednu distribuciju dobara.

No, najveći se zaokret za teoriju kurikuluma dogodio znanstvenim istraživačkim i spisateljskim radom Ralpa Tylera, posebice objavom njegove knjige *Osnovni principi kurikuluma i poučavanja* (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*, 1949) koja je sa svojih 100.000 prodanih primjeraka postala svojevrsni *bestseller* u području teorije kurikuluma te je označio kulminaciju epohe revizije kurikuluma. Naime Tyler je uz pomoć bogatog iskustva kao sveučilišni nastavnik teorije kurikuluma, izrađivač i evaluator kurikuluma postavio standarde za istraživanje problema kurikuluma i poučavanja. Iako su često ponavljana, i na ovome mjestu potrebno je ponoviti četiri glasovita Tylerova pitanja zbog njihove nikada ranije izražene jezgrovite i precizne ideje o razvoju kurikuluma. Tyler (1949) postavlja sljedeća pitanja: 1. koju obrazovnu svrhu treba postići škola; 2. koja se obrazovna iskustva mogu osigurati da bi se postigle odabrane obrazovne svrhe; 3. kako se obrazovna iskustva mogu učinkovito organizirati; 4. kako možemo odrediti jesu li obrazovne svrhe postignute. Ova se pitanja, tzv. *Tylerova racionala*, i danas koriste u izradi i reformi kurikuluma. Svrhe su za Tylera zapravo ciljevi visokog stupnja generalizacije. Školski zadaci biraju se na temelju stvarnih psiholoških potreba i interesa učenika i suvremenog života te onih aspekata nastavnog sadržaja koji bi bili korisni svakome, a koje bi školsko osoblje za svoju školu samo odabralo u skladu s vlastitom filozofijom obrazovanja i vjerovanja o psihologiji učenja. Svrha učenja je plan učenja koji osigurava situaciju za učenje koja uključuje ranija iskustva i percepcije. Njih pak učenik unosi u proces učenja te je važno hoće li ili ne učenik adekvatno spoznajno ili

emotivno odgovoriti na aktivnost učenja. Termin učinkovitost nastojanje je da se osigura najbolji učinak kurikuluma u postizanju ishoda učenja ili učenikovog efikasnog učenja.

Svoje je ideje Tyler crpio iz Herbartovih ideja organizacije nastave oko elemenata poput ideja, koncepata, vrijednosti i vještina, smještajući različita iskustva učenja u područje prirodnih i društvenih znanosti te drugih područja ljudskog djelovanja. Važan je dio kurikulumske razvoja i evaluacija kao proces otkrivanja je li iskustvo učenja postiglo željene rezultate te za otkrivanje prednosti i slabosti planova poučavanja (sumativno i formativno vrednovanje ili evaluacija). Tyler se uz testiranje zalagao i za druge metode evaluacije: promatranje učenika, evaluaciju učenikovih projekata, zapise o učenikovom sudjelovanju i druge metode procjene. Tylerovi principi i danas su često temelj kurikuluma koji se nadograđuje s novim idejama i reinterpretacijama. Izvori za određivanje ciljeva nalaze se u predmetu poučavanja, u karakteristikama učenika (psihologija učenja) i društva (filozofija odgojno-obrazovne ustanove) pa se selekcijom dolazi do specifičnih ciljeva poučavanja (Domović, 2009a).

Kelly (2011), polazeći od Tylerovog modela planiranja kurikuluma ili Tylerove racionale te permutirajući njegova četiri elementa, ističe tri modela ili nacrt kurikuluma, ovisno o njegovom fokusu ili prioritetu. (1) Kurikulum kao *sadržaj* naglasak stavlja na učinkovitost isporuke i uspješnost pri provedenoj evaluaciji. (2) U središtu izrade kurikuluma može biti i *svrha*, a sadržaj je tek prati kako bi se svrha postigla. Ovaj nacrt vezan uz ciljeve i zadatke upravo je Tylerov model planiranja kurikuluma. (3) Suvremeniji model planiranja kurikuluma je onaj koji organizira *iskustva učenja*, a naziva se procesnim i(li) razvojnim kurikulumom. Sadržaji i metode biraju se prema razvojnim procesima i potrebama učenika, a evaluacija se bavi prikladnošću sadržaja i procedura za ostvarivanje očekivanog razvoja.

Teoretičari kurikuluma zanimali su se za niz pitanja o tome što i kako poučavati. Središnja su kurikulumska pitanja ona o svrsi poučavanja i obrazovanja, izboru sadržaja, vezi sadržaja i metode poučavanja te važnosti organizacije poučavanja kako bi iskustvo učenja imalo kumulativni učinak. Sve se to čini kako bi se dao odgovor na pitanje što je to ključno za formiranje čovjekovog identiteta za participaciju u društvu i stvaranje uvjeta kako postići te identitete putem formalnog i institucionalnog kurikuluma.

Na američkom su se tlu i žene teoretičarke kurikuluma uključile u njegovu izradu te su ostavile duboki trag kao pioniri u stvaranju kurikulumske materijala temeljenog na



učenikovom jeziku i interesima te su uključile učenike u lokalne i svjetske događaje povezane s humanističkim i demokratskim vrijednostima. Uz Mary Sheldon Barnes, Lucy Maynard Salmon i Lucy Sprague Mitchell, najutjecajnije teoretičarka kurikuluma bila je Hilda Taba koja je 1932. izdala *Dinamiku obrazovanja: Metodologija progresivne obrazovne misli* (*The Dynamics of Education: A Methodology Progressive Educational Thought*). Taba je uz to što se ugledala na Deweyeve ideje, bila i (anonimnom) suradnicom na izradi i implementaciji Tylerovog modela kurikuluma. Njezin pristup izgradnji kurikuluma također je bio „bottom up“ te se zalagala da svaka škola razvije svoj kurikulum čija će specifičnost reflektirati diferencirani sadržaj i kontekst djelovanja obrazovne ustanove. U zasluge Tabinog teorijskog promišljanja kurikuluma mogu se ubrojiti sljedeće teme: 1. potrebe i metode za procjenu smislenog učenja ponad testova i ispitivanja sadržaja, 2. planiranje kurikuluma treba biti koordinirano sa zajednicom i 3. učitelji trebaju surađivati u povezivanju školskih predmeta i aktivnosti na snažnim i velikim temama.

Iz navedenoga je lako zaključiti zašto su ove nove ideje o aktualnom i životnom kurikulumu, koji respektira individualne i razvojne potrebe djeteta i opstojnost zajednice i društva, tako lako uhvatile korijene na europskom tlu: Stara je dama širom otvorila vrata svoje škole za progresivne ideje koje su samo par desetljeća prije potekle iz njezinih vrtova i glava Rousseaua, Pestalozzija i Herbarta.

John Goodland 60-ih godina 20-og stoljeća unaprijedio je kurikulumsku misao utvrđivanjem novih kurikulumskih potreba za teorijskim konstruktima, konceptima koji identificiraju velika pitanja, određenjem što se najbolje može simultano poučavati, organiziranjem materijala za učinkovito učenje, analizom ciljeva (zadataka) te proučavanjem veze između određene varijable učenja i ishoda poučavanja. McNeil (2009) je Goodlandove nove kurikulumske potrebe dopunio s recentnim istraživanjima kurikuluma i njegove reforme:

1. *Potreba za novim kurikulumskim teorijama.* Elizabeth i George Marcia, primjenjujući teorije izvan područja obrazovanja, diferencirali su četiri vrste kurikulumskih teorija: 1. formalna teorija kurikuluma (bavila se strukturom akademskih disciplina koje su stvorile kurikulum iz vizure filozofije), 2. vrijednosna teorija kurikuluma (bavi se prikladnim značenjima kojima se može doći do najvrjednijih ciljeva i uključiti najbolji sadržaj u kurikulum), 3. teorija događaja (pokušava predvidjeti što će se dogoditi u određenim okolnostima) i 4. praksiološka teorija kurikuluma (teorijska osnova za određenje kurikulumskih politika, kao odluka o prihvaćanju određenih ciljeva i praksi, nudi spekulaciju o prikladnim

značenjima kojima se može doći do onoga što se prosuđuje vrijednim). Kurikulumske teorije prate velike kurikulumske orijentacije: akademsku, humanističku i društveno rekonstrukcionističku.

2. *Potreba za kurikulumskim konceptima.* Grupa kurikulumskih specijalista, koji će se kasnije nazvati rekonceptualistima, baveći se problemom razvoja tradicionalnog modela kurikuluma, uvidjeli su potrebu posezanja za znanjem iz drugih znanosti (psihoanalitičke teorije, egzistencijalizma i književnog diskursa) u izradi kurikuluma. Uz monografije Jamesa B. MacDonalda, Bernice J. Wolfson i Esther Zaret *Iznova školujući društvo – Konceptualni model (Recooling Society – A Conceptual Model, 1973)* te Williama Pinara, Patrica Slatteryja i Petera Taubmana koji su objavili monografiju *Razumijevajući kurikulum: Uvod u povijesni i suvremeni diskurs (Understanding Curriculum: An Introduction to Historical and Contemporary Discourses, 1995)*, kurikulum je dobio svoj alternativni koncept baziran na političkoj analizi (društvena svjesnost o kulturnim politikama), estetskom kriticizmu te fenomenološkim, feminističkim i povijesnim studijima. Za interpretiranje kurikuluma počinju se koristiti različite forme i perspektive: politička, rasna, fenomenološka, poststrukturalistička, postmoderna, autobiografska, estetska, teološka i institucionalna perspektiva. Rekonceptualisti su se bavili i ulogom vrijednosti i posebnih interesa u donošenju kurikulumskih odluka.

Za Williama Pinara kurikulum je poučni razgovor u kojem ljudi slušaju jedni druge i razgovaraju koristeći različite perspektive za osvjetljavanje problema i za predlaganje mogućih promjena u društvu i u kurikulumu. Pinar kurikulumske vođe gleda kao „javne intelektualce“ koji uvode kurikulumsku renesansu uz pomoć kritike društva i pokazujući kako nedostaci društva doprinose neučinkovitom kurikulumu te koristi povijesne, psihoanalitičke i fenomenološke forme za otkrivanje nacionalnih problema, poput seksualnosti, nasilja i rasizma u društvu. Decker Walker, razmatrajući konfuzno stanje zbog velikog broja različitih koncepata u području teorije kurikuluma, zagovara povratak tradicionalnim ciljevima učenja i izgradnji boljeg kurikuluma umjesto osmišljavanja „vrlog novog svijeta“. Walkerov model kurikuluma sadrži pet temeljnih pitanja kojima se vodi kurikulumska potraga, a koje je objavio u tekstu *Koje probleme trebaju izučavati kurikulumisti (What Are the Problems Curricularist Ought to Study, 1974)*: 1. koja su važna obilježja ili svojstva danog kurikuluma, 2. koje su osobne i društvene posljedice danih obilježja kurikuluma, 3. što je bitno za stabilnost, a što za promjenu obilježja kurikuluma, 4. što je bitno za osobnu prosudbu o zaslugama i vrijednostima različitih obilježja kurikuluma i 5. koja obilježja kurikuluma treba uključiti za postizanje određene svrhe

ili situacije. Za Walkera je kurikulum praktična aktivnost u kojoj se izučava oslobađajući proces donošenja kurikulumskih odluka, a pri tome su bitni i uvjeti testiranja (postoji li korelacija između oblika oslobađanja i kurikulumskih dizajna) te korelacija različitih oblika kurikulumskog dizajna i njihovih ishoda. Upravo je ovaj model izrade kurikuluma uz Tylerovu racionalu Marsh (1994) odabrao kao reprezentativne za reviziju kurikuluma.

3. *Potreba za proučavanjem korelacije i integracije.* Korelacijske studije u području teorije kurikuluma do danas iskazuju skrb za općim obrazovanjem, potrebu za integriranim pogledom na znanje te pomicanje fokusa na velika društvena pitanja te su dovela do optimizacije kurikuluma na temelju akademskog savezništva koji je razvijao integrativni kurikulum i bez jedinstvene teorije, a povezivanjem sadržaja književnosti, jezika, kompozicije i popularne kulture te na temelju znanja iz područja sociologije, psihologije, kemije i biologije. Međuprožimanje sadržaja i disciplina kroz kurikulum trebalo je dovesti do integracije znanja u interdisciplinarnom pristupu nastavnim sadržajima. Integracija je postala sredstvo za organiziranje sadržaja, vrsta pomoći učenicima u klasificiranju informacija koje su za njih važne i korisne te povezivanje intuicije i intelekta kao problema i ideja. Pristup započinje s učenikovim osobnim značenjima koja se potom proširuju do učenja temeljnih problema stvarnoga svijeta. Istaknuti reprezent ove koncepcije svakako je Andrew Kaplan koji je rezultate svog velikog istraživanja objavio u članku *Galileo: Eksperiment u interdisciplinarnom obrazovanju* (*Galileo: An Experiment in Interdisciplinary Education*, 1988), a značajan je i njegov članak *Nova disciplina liberalnog obrazovanja* (*The New Discipline of Liberal Education*, 1992).

4. *Potreba za proučavanjem slijeda.* Potreba za proučavanjem slijeda (*study of sequences*) kao potreba za najboljom organizacijom kurikulumskih materijala započela je 1970-ih s počecima programirane nastave i korištenja računalnih programa u nastavi. Najznačajniji predstavnici ovoga koncepta svakako su George Posner, Kenneth Strike i James Kallison Jr. Ideja o kurikulumu kao strukturiranom znanju zasebnih nastavnih predmeta i akademskih disciplina vodi prema organiziranju nastavnih sadržaja u sljedove (sekvence, redoslijede učenja) i područja učenja (djelokrug, širina učenja) te je i danas aktualna u procesu programiranja. Slijed ili sekvenca mora odražavati i saznanje o odnosu među dijelovima nastavnog sadržaja koji slijede jedan iza drugoga, kao kriterij za organizaciju nastavnog sadržaja. Developmentalisti smatraju da se slijed treba planirati prema učenikovom gledištu i u odnosu na kognitivni kapacitet učenika. To kognitivističko gledište kasnije je prevladano

insistiranjem na prikladnim sadržajima koji ovise o vođenju učenika od strane nastavnika i vršnjaka te o učenikovim vlastitim ciljevima učenja. Hijerarhijsko organiziranje nastavnih jedinica (kretanje od jednostavnog ka složenijem, od konkretnog prema apstraktnom prema Komenskom) te metode pokušaja i pogrešaka mogu koristiti kvaliteti procesa učenja.

5. *Potreba za analiziranjem obrazovnih ciljeva.* Benjamin S. Bloom je još 1956. nakon sedmogodišnjeg rada objavio klasifikaciju kognitivnih ciljeva obrazovanja kao *Taksonomiju obrazovnih ciljeva (Taxonomy of Educational Objectives)*, dok je taksonomiju afektivnih ciljeva po Bloomovom predlošku dovršio Krathwohl 1964., a psihomotornih ciljeva Simpson 1966. godine (Anderson, Krathwohl i sur., 2001, Krathwohl, 2002).

J. R. Calder kritizirao je Bloomovu taksonomiju kao katalog ispitnih pitanja te se okrenuo Piagetu koji je znanje klasificirao u obliku formalnih sadržaja kao boljem temelju za razvoj taksonomije kognitivnih procesa. Danas je napuštena ideja krutog koncepta organizacije vještina i spiralnog kurikulumu kao filozofije Bloomove taksonomije, no unatoč tome ostaje niz vrijednosti pojedinih Bloomovih postavki: povećanje kompleksnosti sadržaja i zadaća, povećanje raznolikosti primjene (transfera), osiguranje adekvatne podrške učenju, kao i postepeni transfer odgovornost s učitelja na učenike (*scaffolding* kao učiteljevo podupiranje učenikovog rasta).

Lorin W. Anderson izradila je reviziju Bloomove taksonomije (*Revising Bloom's Taxonomy*, 2002), ističući važnost učeničkog stjecanja metakognitivnog znanja i mogućnost transfera naučenog u nove situacije. Od razine cilja i aktivnosti te njihovog testiranja došlo se do razine kognicije, kao alata za određivanje standarda, nastave i procjenjivanja u cilju stvaranja i korištenja novih pristupa mišljenju višeg reda.

Bloomova taksonomija ishoda učenja ili ciljeva razlikuje kompetencije kao znanja, vještine i vrijednosti, a time i kognitivne, psihomotorne i afektivne kompetencije kao ishode učenja ili ciljeve s istim nazivom. Ishode učenja možemo okarakterizirati kao promjene kod učenika koje označavaju ono što će učenik znati, razumjeti i pokazati nakon učenja (Vlahović Štetić, 2009). U planiranju kurikulumu važan je pojam konstruktivnog poravnanja jer se u planiraju kreće od jasno definiranih ishoda učenja, a zatim se planiraju metode poučavanja i načini provjere i vrednovanja ishoda učenja kod učenika. Konstruktivno poravnanje znači i da se u nastavi moraju uskladiti ishodi poučavanja sa sadržajima i aktivnostima tijekom poučavanja te s onime što se vrednuje na kraju procesa.

Već je navedeno da Bloomova taksonomija ishoda učenja ili ciljeva razlikuje kompetencije kao znanja, vještine i vrijednosti. Prema preporuci Europskog parlamenta i Savjeta Europske unije o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (*The European Parliament and the Council of the European Union*, 2006) ključne kompetencije su: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturološka senzibilizacija i izražavanje. Ovaj popis ključnih kompetencija ukazuje na potrebu prevladavanja klasične podjele odgojnih i obrazovnih ciljeva na kognitivne, afektivne i psihomotorne ciljeve jer su kompetencije (potrebne za osobni razvoj i samoostvarenje, aktivnu građansku participaciju, socijalnu koheziju i mogućnost zapošljavanja) kompleksne i zahvaćaju sve aspekte čovjekove osobnosti. „Kompetencija uključuje stav kritičkog procjenjivanja i radoznalosti, zainteresiranost za etička pitanja te poštivanje sigurnosti i održivosti, posebno kad je u pitanju znanstveni i tehnološki napredak u odnosu prema samome sebi, obitelji, zajednici i globalnim pitanjima“ (*The European Parliament and the Council of the European Union*, 2006:178).

**Tablica 2 Prikaz Bloomove taksonomije**

*Kognitivni ciljevi.* Bloom razlikuje šest kategorija kognitivnih ciljeva: *znanje* (učenici trebaju reproducirati ili prepoznati informacije, ideje, koncepte i principe u obliku sličnom onome u kojem su ih učili); *razumijevanje/ovladavanje* (niža razina razumijevanja: učenici razumiju i mogu objasniti ili interpretirati informacije zasnovane na prethodno stečenim znanjima), *primjena* (viša razina razumijevanja: učenici odabiru i upotrebljavaju naučene koncepte, principe, teorije i metode kako bi riješili problem ili zadatak u konkretnoj i novoj situaciji); *analiza* (učenici su u stanju raščlaniti materijal na osnovne sastavnice tako da se može razumjeti njegova organizacijska struktura); *sinteza/kreacija* (učenici su u stanju objediniti (povezati, integrirati) dijelove (rezultate, znanja i vještine) u novu funkcionalnu cjelinu ili strukturu); *evaluacija/vrednovanje* (učenici imaju sposobnost prosudbe vrijednosti materijala za određenu namjenu, u skladu s odabranim kriterijima).

*Afektivni ciljevi.* Ciljeve u području emocija, stavova i vrijednosti Krathwohl i suradnici su na temelju Bloomove izvorne taksonomije podijelili u pet razina taksonomije: *prihvatanje* (učenici svjesno i pažljivo prate i žele čuti); *reagiraju* (učenici aktivno sudjeluju, pažljivo prate i reagiraju, motivirani su); *usvajanje vrijednosti* (učenici poštuju ili vrednuju osobinu vezanu s određenim objektom, događajem ili ponašanjem, u rasponu od prihvatanja do složenijeg stanja posvećivanja); *organiziranje vrijednosti* (učenik organizira vrijednosti po prioritetima proučavanjem kontrasta među različitim vrijednostima; rješavajući konflikt među njima, stvara jedinstveni sustav vrijednosti; naglasak je na usporedbi, proučavanju odnosa i sintezi vrijednosti); *vrednovanje/personalizacije* (učenik posjeduje sustav vrijednosti koji kontrolira njegovo ponašanje (karakter) i predstavlja njegovu osobnost).

*Psihomotorički ciljevi.* Simpson je na temelju izvorne Bloomove taksonomije ciljeva u psihomotornom području ponudio sedam sljedećih razina taksonomije: *percepcija/moć zapažanja* (učenik upotrebljava osjetila kao vodstvo u motoričkim aktivnostima); *spremnost* (učenik je mentalno, emotivno i fizički spreman na aktivnost); *vođeni razgovor* (učenik oponaša i razvija vještine (vježba), često diskretnim koracima); *automatizirani odgovor* (učenik s povećanom efikasnošću, sigurnošću i okretnošću izvršava radnje); *složena operacija* (automatizacija, učenik automatizirano izvršava radnje); *prilagodba* (učenik prilagođava vještine problemskoj situaciji); *organizacija/stvaranje* (učenik stvara nove obrasce za posebne situacije ili slučajeve).

(prema Anderson, Krathwohl, 2001)

6. *Potreba za istraživanjima tipa proces – proizvod.* Ova su istraživanja povezivala varijable poučavanja s učenikovim postignućima i procesom planiranja kurikuluma za poboljšanje instrukcije i učenja. Isprva su istraživala učinkovitost poučavanja putem značenja ulaz – izlaz (input – output) pristupa, no kasnije se uključuju i drugi, pozadinski faktori, elementi konteksta i varijable vezane uz učenika, nastavnika, školski i razredni ambijent (interakcija vršnjačkih grupa, moral, očekivanja, konzistentnost obiteljskih i vrijednosti zajednice). Ovaj koncept prepoznaje važnost poboljšanja nastavnih materijala s akademskim sadržajima te prihvaćanje zadataka učenja koji imaju najveće posljedice na kvalitetu akademskog posla. Sama istraživanja sada se bave izradom instrumenata koji će mjeriti kvalitetu, a ne kvantitetu, zatim razlikovanjem učinaka kurikuluma od učinkovitih postignuća te kako sačiniti učinkovitu nastavnu jedinicu i kako najbolje prilagoditi kurikulum individualnim razlikama učenika. Iz istraživanja tipa proces – proizvod razvijalo se i istraživanje dizajna nastavnog programa, utemeljenog na *gradbenoj teoriji učenja (grounded theory of learning)*, postavkama društvene rekonstrukcije i ideji respektiranja prethodnih učenikovih znanja. Umjesto direktnog poučavanja i rješavanja radnih listića, učenici trebaju rješavati probleme stvarnog svijeta, *case studies* (studije slučaja) te sudjelovati u projektima i događajima svoje zajednice.

Istraživanje kurikuluma danas se odvija i u školi i učionici, a izvode ih nastavnici. Istraživanje kurikuluma povezano je s oblicima praktičnih aktivnosti za osmišljavanje, oblikovanje i izvođenje obrazovnih programa. Za tu su svrhu učiteljima istraživačima na dispoziciji različite metode koje je Edmund Short objavio u *Oblicima ispitivanja kurikuluma (Form of Curriculum Inquiry, 1991)*, u obliku pitanja i metoda ili formi istraživanja. McNeil (2009) navodi da empirijska istraživanja koriste metode analize sadržaja, stručne ocjene i metaanalize, dok su pristupi kvalitativnim istraživanjima naracija, kvalitativna istraživanja u školskom okružju i akcijska istraživanja kao ispitivanje kurikuluma. Sve ove aktivnosti imaju za cilj daljnji razvoj, reformu i kvalitativnu promjenu kurikuluma. Ovakva akcijska istraživanja u Hrvatskoj uvelike su doprinijela suvremenom razvoju teorije i prakse te premošćivanju jaza među njima koji je prisutan i u akademskoj zajednici i među praktičarima. Nažalost, akcijska se istraživanja provode samo u ustanovama predškolskog odgoja i ovise o osobnom afinitetu ravnatelja, stručnog kolektiva i odgajatelja, iako njihovi rezultati ukazuju na značajni napredak posebice u razvojnim postignućima djece te u profesionalnom razvoju odgajatelja, međuljudskim odnosima u ustanovi i općoj klimi ustanove (Miljak, 2009, Slunjski, 2008, 2011, Šagud, 2011, Petrović Sočo, 2011). U osnovnom školstvu primjećujemo relativno dobru

prihvaćenost metode *Korak po korak (Step by Step Association)* za stručno usavršavanje učitelja i odgajatelja.

### 2.5.2. *Razvoj odgoja i obrazovanja kao reforme kurikulumuma*

Svako planiranje novog kurikulumuma ujedno je i njegova revizija ili reforma. S obzirom da je *teorija* pokušaj objašnjenja fenomena putem apstraktnih pojmova i općih principa, tako je *model* pojednostavljena verzija stvarnosti, poveznica između teorije i primjera, objašnjenje kako teorija funkcionira u idealnim uvjetima, dok je *primjer* pojedinačni slučaj, konkretan pokušaj kako model djeluje u praksi ili uzorak pojedinačnog modela u praksi (Ellis, 2004). *Model* možemo razumjeti i kao odgovor na različita pitanja ili različite poglede i perspektive na legitimne odgovore (Posner, 1998), a Klaić *model* definira kao „obrazac, uzorak, kalup, izradba predmeta u naravnom, umanjenom i uvećanom obliku“ (2002:659-660).

U kontekstu kurikulumuma, model i njegovi elementi, dijelovi ili sastavnice ne govore o načinu na koji se utvrđuju i razvijaju sastavnice kurikulumskog sustava, već se to čini uz pomoć kurikulumskog planiranja ili postupcima razvoja kurikulumuma. Hewitt (2006:88) ističe kako „razvoj kurikulumuma može se pojaviti na različitim mjestima, to je proces koji rezultira ujedno kao proizvod, što kurikulum jest, i kao materijal koji predstavlja kurikulum kao aktivnost koju obavlja i škola i sudionici izvan škole. Razvoj kurikulumuma nije neka složena tehnička potraga kao što je pokušaj razumijevanja rada s nanotehnologijom ili teorije struna. Razvoj kurikulumuma vrlo je praktičan, traži temeljno razumijevanje određenih elemenata koji su uključeni u rad s kurikulumom. Svi oni koji rade na razvoju kurikulumuma trebaju znati određene konceptualne temelje i inicijalne ideje prije nego što se uključe u taj posao. Na primjer, o kurikulumu se ne može raspravljati bez da se u obzir uzmu gledišta, sekvence, kontinuitet i uravnoteženost koje skupno možemo nazvati temeljima kurikulumuma.“

Planiranje kurikulumuma (*curriculum planning*) bavi se dakle sadržajem (*što, what?*), a dizajn kurikulumuma (*curriculum design*) želi na specifičan način implementirati sadržaj (*kako, how?*) (Male, 2012:19). Dizajn kurikulumuma možemo definirati i kao „plan koji pokazuje povezanost između svrhe, organizirane strukture, organizirajućih elemenata i specifičnih mogućnosti učenja“ (McNeil, 2009:191). Domović (2009a:22) ističe da se razvoj kurikulumuma odnosi na „planiranje, implementaciju, evaluaciju, kao i na ljude, procese i procedure koje su uključene u konstrukciju kurikulumuma“. Takav se razvoj temelji na bihevioralnom i



menadžerskom pristupu te na dosegnutim znanstvenim spoznajama, kao što je to slučaj u Tylerovom modelu planiranja kurikuluma.

McNeil (2009) razvoj kurikuluma (*curriculum development*) smatra tehničkom vještinom te se bavi pitanjima kako odrediti ciljeve i svrhu, kako osigurati optimalne uvjete učenja i kako organizirati učinkovito i kontinuirano učenje. Autor stoga predlaže usmjeravanje fokusa na:

1. *Odlučivanje o ciljevima i svrhama poučavanja.* Nužno je osigurati uključenost velikog broja ljudi u proces razvoja kurikuluma kako bi se donijele što kvalificiranije odluke što poučavati, a to su stručnjaci različitih profila, praktičari, predstavnici ekonomskih i poslovnih interesa, a s obzirom na različite razine donošenja odluka (nacionalnu, regionalnu, lokalnu, školsku) uključuju se i druge zainteresirane skupine i pojedinci, uključivši i učenike i roditelje. Nužno je osigurati i prilagodbu lokalnim temama, problemima, potrebama i mogućnostima.

Autor razlikuje racionalne ili tehničke modele izrade kurikuluma za formuliranje ciljeva i zadataka, koji funkcioniraju na društvenoj i institucionalnoj razini poučavanja, te alternativne pristupe izradi kurikuluma.

#### A. Racionalni ili tehnički modeli izrade kurikuluma

1. *Model procjene potreba (Needs Assessment Model).* Potreba je uvjet u kojem postoji diskrepancija između prihvatljive razine učenikovih postignuća i stavova te procijenjenog trenutnoga stanja učenika (učinkovita potreba prirodnih resursa, učinkovita društvena organizacija, nova vrijednosna orijentacija okrenuta manjinskim skupinama društva). U modelu se isprva oblikuju privremeni ciljevi te se određuju prioritete za pojedino područje, zatim se određuje prihvatljivost učenikove izvedbe u svakom od određenih područja ciljeva i naposljetku se odvija preobrazba ciljeva visokog prioriteta na nastavne planove. Pri tome ostaje pitanje reflektira li kurikulum prioritete svih grupa društva ili tek treba postići konsenzus ili razriješiti konflikt.

2. *Futuristički model (Futuristic Model).* Svijet sutrašnjice bit će različit od suvremenog i nemamo puno vremena da se pripremimo za budućnost pa se u cilju predviđanja budućnosti treba poslužiti sljedećim koracima ili tehnikama: 1. multidisciplinarni seminar (stručnjaci iz različitih područja predviđaju budućni razvoj svog područja), 2. prosudba trendova u razvoju

projekata (jesu li promjene dobre ili loše za društvo), 3. obrazovni pristanak na stvaranje budućnosti prikladnim kurikulumskim promjenama (jesu li škole spremne na buduće promjene), 4. pisanje scenarija (promjene u nastavnim predmetima, učenju, organizaciji kurikuluma, metodama poučavanja, kao i opis posljedica ili benefita za učenika).

3. *Racionalni model (Rational Model)*. McNeil ga osobno smatra najboljim modelom za formuliranje obrazovnih svrha, selekcioniranje i organiziranje obrazovnih iskustava te određivanje do koje se mjere svrha može realizirati. Pristup se naziva *ishod – sredstva pristup* (ends – means), a pod ishodom se podrazumijevaju svrhe, ciljevi i zadaci, standardi, vrste aktivnosti, organizacija i evaluacija. Model obuhvaća dva važna postupka: 1. izvođenje standarda i zadataka putem informacija iz različitih izvora: učenici kojima je kurikulum namijenjen, društveni uvjeti (proučavanje svakodnevnog života izvan škole) i specijalisti nastavnih predmeta (najvrednije znanje iz njihovih akademskih područja za sve građane) te 2. izbor između obrazovnih ciljeva, standarda i zadataka jer nakon određivanja privremene svrhe potrebno je uz sljedeće kriterije izvršiti selekciju aktivnosti učenja: (a) slaganje s vrijednostima i funkcijama, opće razumijevanje za opće obrazovanje, specijalističko obrazovanje za specijalizaciju u akademskim područjima, (b) razumljivost, (c) dosljednost standarda i ciljeva te (d) dostupnost.

4. *Strukovni ili model treninga (Vocational/Training Model)*. Uža svrha obuke od obrazovanja jer se koncentrira na stjecanje kompetencija za pojedina zvanja. Iako ciljevi obrazovanja i ciljevi obuke nisu nužno razdvojeni, ipak se koriste različite procedure u formuliranju ciljeva obuke i ishoda obuke i to kroz dvije funkcije: 1. odrediti potrebe za radnom snagom i zaposlenjem i 2. odrediti specifične kompetencije koje su potrebne osobi za rad na određenom radnom mjestu.

## B. Alternativni pristup u određivanju svrhe kurikuluma

Alternativni pristup u određivanju svrhe kurikuluma je princip koji zagovara postupne promjene, svojevrsni antimodel jer se pokazuje da se aktualno odlučivanje u kurikulumu odvija bez praćenja sustavne procedure, odnosno odluke se usvajaju u političkom procesu. „Zagovornici određenog kurikuluma pokušavaju opravdati ishode koje su unaprijed zamislili. Zagovornici slobodnih umjetnosti i temeljnih vještina pozivaju se na tradiciju; zagovornici kognitivnih vještina pozivaju se na psihologijska i obrazovna istraživanja, zagovornici važnih

strukovnih vještina pozivaju se potrebe radnih mjesta; zagovornici samoostvarenja zagovaraju važnost razvoja osobne prosudbe. Oni koji moraju razriješiti pritisak – političari, školski odbori, savjetnička vijeća, izdavači udžbenika, obrazovni stručnjaci – naginju korištenju informalnih metoda donošenja odluka“ (McNeil, 2009:124).

Pravila ovog modela su: 1. predlaganje marginalnih promjena u postojećoj situaciji, izbjegavanje radikalnih promjena i uzimanje u obzir samo nekoliko mogućnosti, 2. razmatranje samo nekih mogućih posljedica predlagane promjene, 3. slobodno predlaganje ciljeva u skladu s obrazovnom politikom, kao i promjena obrazovne politike u skladu sa ciljevima, 4. razmatranje problema nakon što su podaci dostupni za implementiranje, 5. uvođenje promjena dio po dio umjesto odabira jednog razumljivog poteza. Odluke se dakle baziraju na neprovjerenim pretpostavkama, retorici i interesima određenih grupa, a politički procesi se koriste da bi se autoritetom razriješio konflikt. Autor navodi američke programe (*No Child Left Behind, Goals 2000, Race to the Top*), no s obzirom na domaća iskustva, planiranje promjena često se i u Hrvatskoj provodi na isti način.

Posljedica takvog reformskog programiranja je neuravnoteženi i fragmentirani kurikulum. Nedostatke u planiranju kurikulumu možemo povezati s nedostacima u demokratskim procesima nekog društva: nedovoljno dobro informirani građani koji (ne)participiraju u procesima odlučivanja, s (ne)razvijenom sviješću o odgovornosti za društvena poboljšanja i s (ne)posjedovanjem kompetencija i vještina političkog aktivizma. Konflikte oko ciljeva i zadataka ne rješavaju se temeljem principa, logike ili dokaza, nego putem političke moći pa se uglavnom i ne razrješavaju konflikti ideja, koliko sukobi osoba ili grupa.

2. *Pristupi u donošenju kurikulumskih odluka.* Kurikulumske odluke donošu se na temelju principa, a ne procedura, te imaju oslobađajući i osnažujući učinak za učitelje, roditelje i učenike. Željeni ishodi ujedno su u ciljevi kurikulumu jer ciljevi i ishodi kurikulumu nisu razdvojeni. Autor navodi tri vrste donošenja kurikulumskih odluka: (1) Reflektivno oslobođenje (*reflective deliberation*) koje djeluje po principima da se a) politika i aktivnosti određuju na lokalnoj razini, b) politika se razvija putem aktivnosti, c) međusobno razumijevanje sudionika na visokom je mjestu ishoda kurikulumu, d) pisani i usmeni način izražavanja prilikom donošenja odluka jednako su važni. (2) Kritičko istraživanje (*critical inquiry*) je heuristička potraga u školi i učionici, svojevrsni oblik aktivnog učenja. Kritičko mišljenje za kontraverzne teme o kojima nema suglasja poput preispitivanja tradicija, progresa, liberalnog i radikalnog diskursa ili perspektiva. Ne mogu se dati odgovori na sva pitanja, ali izbjegnuta je

indoktrinacija. (3) Učenički kurikulum (*student-generated curriculum*) temelji se na principima humanističke i društvene rekonstrukcionističke koncepcije. Radi se o kurikulumu smještenom u učenikovu kulturu, a ciljevi prate osobnu i društvenu situaciju, iskustvo te sadržaje akademskih disciplina. Uloga je učitelja velika, on mora razumjeti okolnosti, ideje, osobna iskustva učenika i izvore s kojim se učenik susreće radi uspostave kritičkog dijaloga s problemima današnjice, a ne s vokabularom i idejama koji ne pripadaju svijetu učenika.

3. *Razvoj i izbor mogućnosti učenja.* Uloga se učitelja sastoji i u tome da modificira kurikulum u razredu zbog sljedećih razloga: 1. modificiranje kurikuluma stvara priliku za individualizaciju, u skladu s mogućnostima učenja svakog učenika, 2. individualni učenik ili zajednica postavljaju pitanje ili problem koji vode novim aktivnostima i izradi novog kurikulumske materijala, 3. učitelj stvara motivirajuće okolnosti za učenje (mogućnost izbora, korisnost, povezanost s drugim vrijednostima, interesi, modeli ponašanja, uspjeh), 4. učiteljevi interesi, sposobnosti i stil čine poželjni otklon od standardnih kurikulumske materijala. I Ralph Tyler je u *Temeljnim principima kurikuluma i poučavanja (Basic Principles of Curriculum and Instruction, 1949)* predložio pet temeljnih principa za razvoj iskustva učenja (prikladna praksa, zadovoljstvo, uspjeh, višestruki pristupi, višestruki ishodi), što implicira da je čak i u čvrsto strukturiranom kurikulumu moguće razviti takve okolnosti koje uz pomoć kreativnosti učitelja razvijaju pozitivna iskustva učenja. Aktivnosti učenja mogu se birati po različitim kriterijima: filozofskim, psihološkim, političkim, praktičnim i znanstvenim, a svaka kurikulumska orijentacija stavlja naglasak na druge kriterije. Tako npr. humanistički kurikulum stavlja težište na inherentnu kvalitetu aktivnosti učenja koje nadilaze limitiranost specifične aktivnosti, a aktivnost se procjenjuje na temelju očekivane vrijednosti koja će iz nje proizaći.

4. *Organiziranje prilika ili mogućnosti učenja.* Fokus se stavlja na organiziranje centara aktivnosti i organiziranje elemenata. *Organiziranje centara (središta) aktivnosti* pretpostavlja aktivnosti učenja organizirane oko tema, problema, pitanja i projekata koji su važni sami po sebi, ali mogu motivirati učenike i na samostalno istraživanje. *Organiziranje elemenata* znači da su elementi aktivnosti povezani s organiziranim centrima (središtima) aktivnosti, npr. teme kao koncepti i generalizacije preuzeti iz akademskih disciplina te vrijednosti i vještine. „Filozofske su vrijednosti cijenjena vjerovanja koja se ne propitkuju nego se smatraju apsolutnima za ravnanje ponašanja“ (McNeil, 2009:170), poput poštovanja, dostojanstva, samoostvarenja, vrijednost svakog čovjeka bez obzira na rasu, nacionalnost, zanimanje, primanja ili klasu. Kada se kurikulum organizira oko vrijednosti tada se aktivnosti tako biraju

da osnažuju posebno odabranu vrijednost. Organiziranje elemenata ovisi o svrsi kurikuluma, a autor govoreći o svrsi ponovno govori o ciljevima: (1) ciljevi su tehnički i strukovni (elementi su vještine), (2) ciljevi su iz moralne i etičke domene (preferirani element organizacije kurikuluma su vrijednosti). Opća svrha kurikuluma može biti opće obrazovanje, istraživanje (mogućnosti realizacije samoostvarenja) i specijalizacija (zanimanje, daljnja akademska izobrazba). Principi povezivanja središta i elemenata aktivnosti učenja poznati su još od Komenskog: od jednostavnih sadržaja prema složenima, od konkretnog pojma prema apstraktnome, a priključuju im se i drugi ovisni faktori, zatim kronologija i korisnost.

5. *Upravljanje kurikulumom.* Planiranje kurikuluma tehničke je prirode, uz donošenje upravljačkih (menadžerskih) i političkih odluka. Pred škole i nastavnike postavljaju se oprečni zadaci. Školovanje je visoko standardizirano, kurikulum je propisan, kurikulumski materijali unaprijed su izrađeni, a cijeli sustav vodi testiranju uspješnosti učenika i učinkovitosti škole. Ujedno se traži da nastavnik bude kreativan i u doticaju sa životom i stvarnim temama i problemima svijeta oko sebe, a škola uronjena u lokalne teme i u aktualni trenutak. Nastavnici i škole diljem svijeta suočavaju se upravo s ovim oksimoronskim zadacima jer su uvjeti propisani, a svejedno se od nastavnika traži da preuzmu odgovornost za kurikulumski dijalog i planiranje aktivnosti zajedno s učenicima i njihovim roditeljima.

Raspravljajući o stvarnim mogućnostima škole da donose vlastite odluke, McNeil (2009:198) je istaknuo osam pitanja na koji školski menadžment i tijela lokalne razine odgovornosti za obrazovanje mogu dati vlastiti odgovor: (1). Selekcija prilikom upisa (na temelju sposobnosti, dobi, inteligencije, motivacije, svojstva ili karakteristika osobe); (2) Završetak školovanja (broj bodova, obvezni kolegiji, godine školovanja, nazočnost na nastavi, intelektualni proizvodi); (3) Procjena postignuća (certifikat, diploma, licenca, stupanj); (4) Vrsta procjene (dijagnostički test, test učitelja, vanjski test i ispitivanje – normativno i prema kriterijima, portfolio, intelektualni proizvodi, prijam na više razine školovanja); (5) Grupiranje učenika (po sposobnosti, dobi, interesima, spolu, razredu); (6) Raspored (dužina školskog dana, raspored cijele nastavne godine ili semestra, kvartala, 45-minutni periodi, blok sati, fleksibilni rasporedi); (7) Individualizacija (individualni put, tutorstvo, dopunska nastava, programi za nadarene, neovisno učenje, učenje on-line, pripravnništvo); (8) Razine školovanja (a) primarno – opismenjavanje i socijalizacija, b) osnovno – elementi nastavnih predmeta kao temeljne vještine, nacionalni kurikulum i politički identitet, c) srednje – odgovor na nastavne potrebe ili

poučavanje nastavnih predmeta, d) sekundarno – znanje akademskih disciplina, priprema za karijeru, e) visoko – opće, slobodno, specijalizirano.

6. *Obrazovna politika donošenja kurikulumskih odluka.* Politika izrade kurikuluma danas je naglašena zbog multikulturalnog društva u kojem živimo i drugih promjenjivih okolnosti u društvu (rasa, etnicitet, spol, invaliditet). Michael Apple u *Obrazujući na ispravan način: tržišta, standardi i nejednakost (Educating the Right Way: Markets, Standards and Inequality, 2001)* objašnjava zaokret u desno u obrazovanju zbog općeg savezništva između neoliberala, neokonzervativaca, autoritarnih populista, menadžera i profesionalaca srednje klase, a sve u cilju obrazovanja kadrova za postojeće tržište rada.

Kurikulumska politika ne temelji se na pažljivoj analizi sadržaja akademskih disciplina, potrebama društva, na istraživanjima procesa učenja i brige za učenike, već na proizvoljno donesenoj odluci. Službeni kurikulum nije neutralan, već je znanje u njemu izabrano od strane nekog pojedinca ili dominantne grupe i daje određenu viziju kakvo bi društvo trebalo biti u očima tog pojedinca ili grupe. To politički obojeno znanje je sveprisutno: u sadržaju, u obrazovnim standardima, okvirima, vodičima, standardiziranim nacionalnim testovima, tekstovima dostupnim u kurikulumskim materijalima i slično.

Za McNeila je donošenje odluka u izradi kurikuluma politički proces. Različite grupe predlažu različite vrijednosti koje se trebaju poučavati putem kurikuluma, a o čemu odluku donose osobe na temelju vlastitog stava o tome treba li škola naglašavati individualni rast i obogaćivanje, prijenos znanja iz nastavnih predmeta ili pripremu za život u zajednici što prepoznajemo kao ideologije, funkcije i svrhe kurikuluma. Svi oni koji na bilo koji način utječu na školsko iskustvo, namjerno ili slučajno, dionici su izrade školskog kurikuluma. *Svjesno donošenje odluka* odnosi se na prirodu programa, plan poučavanja, materijale, aktivnosti kojima se ostvaruje obrazovni program, a pri tome se mora uzeti u obzir da je plan poučavanja i svjesno donošenje odluka zapravo anticipativno jer ne znamo kako se stvarna realizacija programa doista i internalizirala zbog individualnih razlika u učenicima, njihovih iskustava i mogućnostim. Javna politika (*policymaking*) zapravo je autoritativna odluka da se jedan cilj stavi ispred drugog.

Politika donošenja kurikulumskih odluka odnosi se na: (1) *Profesionalizaciju reformi* jer ih stvaraju osobe čija je to specijalnost; (2) *Snage stabilnosti* (u cilju zadržavanja društvenih vrijednosti i trenutnog kurikuluma djeluju lokalne zajednice, školski odbori, školska

administracija i učitelji, smatrajući reforme preskupima, preteškima i kontroverznima, što ima erodirajući učinak i na školu i na zajednicu); (3) *Ograničavajuću politiku* (putem nedonošenja odluka, izbjegavanja konflikta, politika kontroverze (manjinska grupa predlaže kontroverzne teme kako bi većinska odustala od bilo kakvih promjena) i labavo povezivanje). „Ciljeve koje su postavili reformisti (idealni kurikulum) možda se neće doslovno slijediti od strane lokalnih školskih odbora (formalni kurikulum) i sigurno se neće ostvarivati u procedurama učitelja u razredu (ostvareni kurikulum)“ (McNeil, 2009:256).

Sudionici u određivanju kurikulumskih politika doista su mnogobrojni. U školi su to učitelji, ravnatelji, nadzornici i učenici, a u zajednici lokalni školski odbori, javnost, državne agencije i agencije za testiranje, izdavači, sudovi, središnja vlast, fondacije te grupe s posebnim interesom.

Za Applea (2004, 2013) konzervativno savezništvo temeljeno na bliskom odnosu između vlade i kapitalističke ekonomije negativno utječe na snagu političke demokracije. McNeil (2009:267) ističe „Ova koalicija je djelomično uspjela u promjeni demokratskih ciljeva proširenjem jednakosti mogućnosti na ekonomske ciljeve, kao što su ekspanzija slobodnog tržišta i smanjenje vladine odgovornosti za društvene potrebe i za napad na siromašne i obespravljene zbog njihovog navodnog nedostatka vrijednosti i karaktera. (...) Sram zbog nezaposlenosti, nedostatak ekonomskog natjecateljstva i opadanje tradicionalnih vrijednosti stavljeno je na škole i druge državne agencije, a ne na ekonomske, kulturne i društvene politike dominantne grupe“. Posljedica je ta da slobodu i izbor u školovanju imaju samo oni koji si to mogu financijski priuštiti.

Uz McNeilov sada detaljno opisan pristup planiranju kurikuluma u znanstvenoj literaturi pronalazimo i druge pristupe.

Marsh i Willis (2007) razlikuju četiri pristupa planiranju kurikuluma, s obzirom na perspektivu izrađivača kurikuluma i ključnih elemenata kurikuluma, pa ta perspektiva može biti kurikulumska, učiteljeva, učenička i kontekstualna, a navedena četiri pristupa kurikulumu su: *proceduralni pristup* koji se zanima za korake koje treba poduzeti tijekom planiranja (Tyler), *deskriptivni pristup* koji opisuje što izrađivači kurikuluma doista rade (Walker), *konceptualni pristup* koji određuje elemente planiranja kurikuluma i njihov međusobni odnos te *kritički pristup* koji razotkriva čijim interesima služi kurikulum (Eisner).

Slično i Posner (1998) različite pristupe u kurikulumskom planiranju obrazlaže postavljanjem različitih kurikulumskih pitanja: *proceduralnog pitanja* ili koje korake treba slijediti u kurikulumskom planiranju, *deskriptivnog pitanja* ili kako izrađivači kurikuluma doista planiraju kurikulum i *konceptualnog pitanja* ili koji su elementi kurikulumskog planiranja i kako se oni konceptijski odnose jedan prema drugome. Posner nadalje tvrdi da je postavljanje kurikulumskog pitanja i davanje odgovora uvjetovano tehničkom ili kritičkom perspektivom pristupu kurikulumu, što znači da je u izradi kurikuluma neizostavno prisutna ideološka dimenzija.

(1) Perspektiva tehničke proizvodnje kurikuluma (*technical production perspective*) kao dominantna perspektiva najbolje je predstavljena tzv. *Tylerovom racionalom* i s njezina četiri pitanja za planiranje kurikuluma, kao i odgovorima na postavljena pitanja, a konceptom dominira modernistički pristup koji zagovara jasne ishode kao proizvode procesa. Model pretpostavlja znanstveni pristup u cilju osiguranja učinkovitosti i svrhovitosti procesa, s logičkim utemeljenjem svakog procesa i donošenja svih odluka. Kada se donese odluka o obrazovnim ishodima tada se utvrđuju sredstva, tj. kojim se sredstvima može doći do propisanih ishoda. Stoga se Tylerova racionala naziva i *racionalom sredstva – ishodi (means – ends)*. Potom preostaje tehničko pitanje ili odluka o metodi poučavanja i sadržaju za ostvarivanje pojedinih ciljeva, o čemu odlučuju eksperti sa specijaliziranim znanjima.

Uz pomoć interpretacije tri pitanja Posner (1998) dolazi do proceduralnog, deskriptivnog i konceptijskog pitanja (konceptije) kurikulumskog planiranja.

1. *Proceduralni koncept planiranja* predstavlja kurikulumski model Hilde Tabe te Josepha Schwaba. Tabin tehnički model izrade kurikuluma oslanja se na Tylerov, no od njega je model preskriptivniji i nudi čak sedam koraka u planiranju, o čemu će biti riječi u narednom poglavlju. Schwabov model nudi alternativu dotadašnjoj teoriji kurikuluma te, iako polazi od Tylera, preispituje njegovu strukturu i nudi eklektički pristup planiranju kurikuluma koji koristi više teorija u kombinaciji kako bi se sagledao neki fenomen prisutan u kurikulumu, bez pretenzija da se kurikulum može sagledati u cjelini. Schwab ne nudi posebne procedure i korake koji bi propisivali kurikulumsko planiranje te ne odvajaju sredstva i ishode, smatrajući da se oni određuju međusobno.

2. *Deskriptivni koncept planiranja* nastao je kao odgovor praktičara kurikuluma na Tylerov model, a svoja su rješenja crpili iz empirijskih istraživanja. Model Deckera F. Walkera



takav je naturalistički model temeljen na tri elementa: kurikulumskoj platformi, dizajnu kurikuluma i razmatranjima povezanima s tim elementima. Platforma je sustav vjerovanja i vrijednosti izrađivača kurikuluma, što podrazumijeva političku ili ideološku dimenziju kurikuluma, a sastoji se od koncepcija (vjerovanje o onome što je moguće), teorija (vjerovanje o onome što je istinito) i ciljeva (vjerovanje o onome što je poželjno u obrazovanju). Dizajn kurikuluma niz je odluka koji stvaraju kurikulum izborom iz više opcija. Razmatranje različitih stajališta i odluka, alternativnih izbora i argumenata vodi ka konačnom odabiru. Walkerov model nije linearan i u njemu nema čvrste razlike između ishoda i sredstava pa ga kao fleksibilniji model od Tylerovog i Tabinog obilježavaju dijalektički procesi. Ciljevi su samo dio kurikulumskog razvojnog procesa, ali u njima i dalje značajnu ulogu imaju kurikulumski stručnjaci.

3. *Konceptualni model planiranja* također u svojim korijenima ima Tylerovu racionalu kao koncepciju elemenata i odnosa uključenih u kurikulum. John Goodland također se zalagao za racionalno planiranje kurikuluma te opisuje tri razine njegovog planiranja: 1. nivo poučavanja (najbliži je učeniku, na razini je selekcije i organizacije centara učenja te se utvrđuju obrazovni ciljevi iz viših institucionalnih ciljeva), 2. institucijski nivo (planiranje kurikuluma na ovom nivou uključuje formuliranje općih obrazovnih ciljeva i izbor mogućnosti učenja), 3. društveni nivo (planiranje kurikuluma na ovom najvišem nivou uključuje one upravljačke instance koje trebaju utvrditi obrazovne ciljeve kojima se postižu odabrane vrijednosti). U ovaj model pripada i model Mauritz Johnsona koji kurikulum promatra kao strukturalni niz namjeravanih ishoda učenja, a model ima pet elemenata: postavljanje ciljeva, selekcija, struktura, planiranje poučavanja i tehnička evaluacija.

(2) Kritička perspektiva izrade kurikuluma polazi od osnovnih pretpostavki dominantne perspektive koja se najbolje razumije kao propitivanje njezinih odgovora na tri temeljna pitanja o kojima je bilo riječ uz tehničku perspektivu izrade kurikuluma.

Istaknuti predstavnik ovoga modela i same kritičke pedagogije svakako je Brazilac Paulo Freire koji kritizira i školovanje i školsku praksu uz pomoć metafore banke (učenik može napredovati samo onoliko koliko može primati i dopunjavati znanja i pohranjivati „depozit“ te je uloga učitelja u regulaciji načina na koji učenik ima doticaja sa svijetom). Uloga planera kurikuluma je u organizaciji procesa u kojem se učenika puni „depozitom“ ili pologom informacija za koja učitelj smatra da predstavljaju istinsko znanje (oni koji posjeduju specijalna znanja u odnosu na one koji ga ne posjeduju) (Freire, 2002). Freire je kritizirao i Tylerov

racionalni model koji podsjeća na industrijski jer je učenik u njemu sirovi materijal koji se u školi-tvornici oblikuje u proizvod prema određenim specifikacijama društvenih konvencija. Freire zahtjeva demokratičniji odnos između učitelja i učenika te propitkuje autoritet stručnjaka kao isključivih izrađivača kurikuluma, zalažući se za dijalog učenika i učitelja, njihovo zajedničko postavljanje problema i istraživanje odgovora. Takav bismo pristup mogli nazvati i emancipacijskim s kritičkim promišljanjem o vlastitoj i konkretnoj situaciji. Kritička se svijest može razviti nizom specifičnih koraka. Isprva obrazovni tim razvija generativne teme koje predstavljaju pogled na realnost neke neprofesionalne grupe ljudi koja također sudjeluje u procesu i putem dijaloga s profesionalnim obrazovnim stručnjacima odabiru teme koje će implementirati u kurikulum i u kurikulumski materijal, a koji će tako reflektirati karakteristike ljudskih života i stimulirati kritičku refleksiju o njihovim životima. To sve zajedno vodi praksi i aktivnostima utemeljenima na kritičkom promišljanju kao cilju Freireove pedagogije. Osim ovog programiranog dijela planiranja kurikuluma, svi ostali elementi podložni su kritičkom propitkivanju. Karakteristika je dijalog svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a ne dominacija stručnjaka, što omogućava da ljudi u zajednici imaju osjećaj da su stručnjaci vlastitog mišljenja. Također je važno istaknuti da krajnji proizvod ovog procesa nisu ishodi učenja, već kritička refleksija i politička aktivnost jer planiranje kurikuluma nije samo tehničko pitanje, već i ideološko i političko pitanje (Apple, 2013).

Sažeto rečeno, Freireov (2002) je pristup deskriptivan u načinima poučavanja i planiraju kurikuluma, proceduralan u oblikovanju generativnih tema te konceptualan u kritičkoj analizi ključnih koncepata (opresija, oslobađanje, kritičko promišljanje, dijalog, postavljanje problema, praksa, humanizacija, kodificiranje, odnos objekta i subjekta i dr.). Freire se osvrće i na važnost skrivenog kurikuluma u obrazovanju jer su pozicija moći te proizvodnja i dostupnost znanja itekako ideološki obojeni i selektivno socijaliziraju mlade generacije unutar društvenih grupa kojima pripadaju. Naime, pokazalo se da je službeni, eksplicitni kurikulum trivijalan u odnosu na implicitne poruke sadržane u školskim pravilima, hijerarhiji i u poželjnom ponašanju u školi.

Posner (1998) primjećuje da se zagovornici tehničkog kurikuluma zalažu za isključivanje ideologije iz kurikuluma te da svrhu određuje škola, a ne izrađivač kurikuluma. No, teoretičari konceptualnog kurikuluma polaze od ideje da svaki čovjek ima vlastitu ideologiju pa tako i izrađivač kurikuluma, od nje nije moguće pobjeći, ali ju je moguće kritički analizirati. Zanimljivo je da činjenice zapravo je podrška dominantnoj ideologiji i

preslikavanje postojeće čvrste društvene strukture, tj. izrađivači kurikuluma koji ne razlikuju modele kurikuluma, ne mogu niti biti svjesni ideološke pozadine kurikuluma.

### 2.5.3. Kurikulumski modeli u odgoju i obrazovanju

S početkom 20. stoljeća kurikulum se više ne razumije samo kao sadržaj poučavanja i distribucija sadržaja po godištima, već kao znanost s utvrđenim principima i metodologijom istraživanja. No, niti jedan model nije doživio takvu popularnost i široku primjenu poput modela Ralpa Tylera iz 1949. godine kojeg možemo nazvati i globalnim pokretom u izradi kurikuluma (Posner, 1998). O Tylerovom modelu, tzv. Tylerovoj racionalni, već je bilo riječi u poglavlju o *Razvoju teorija kurikuluma u 19. i 20. stoljeću*.

Hilda Taba u svome djelu *Razvoj kurikuluma; Teorija i praksa (Curriculum Development; Theory and Practice, 1962)* ističe faze procesa kurikulumskog planiranja kroz predstavljanje sedam elemenata uključenih u četiri područja: (1) određivanje ciljeva (utvrđivanje potreba, formuliranje ciljeva), (2) programiranje (izbor sadržaja, organizacija sadržaja), (3) organizacija poučavanja (izbor načina učenja, organizacija poučavanja), (4) postupak vrednovanja (metode vrednovanja). Posner (1998) ovaj model definira kao tehnički model koji naglašava proceduralno pitanje izrade kurikuluma jer je za Tabu planiranje tehničko, a ne političko pitanje. Taba polazi od Tylera i nadopunjuje ga te kurikulum proglašava znanstvenim i objektivnim kurikulumom orijentiranim na istraživanja. Posebno se zanima za učenje kao svrhu obrazovanja, izbor i organizaciju iskustava učenja, ishode učenja, ciljeve učenja, teoriju učenja (pogled na školovanje orijentiran na učenje). Tu je kurikulum „plan za akciju ili pisani dokument koji uključuje strategije za postizanje željenih, unaprijed formuliranih ciljeva. Ta definicija najčešće implicira linearni pristup kurikulumu, odnosno jasno određivanje koraka prije same izrade kurikuluma“ (Domović, 2009a).

Jerome S. Bruner (1915-2016), istaknuti psiholog i teoretičar kurikuluma, bio je 1960-ih dio tima MACOS projekta (*Čovjek: Tijek poučavanja, Man: A Course of Study*) za osmišljavanje i implementaciju kurikuluma temeljenog na biheviorizmu. Novi je kurikulum trebao dati odgovor na tri pitanja: što je jedinstveno humano u čovjeku, kako je čovjek postao takav i kako čovjek može postati još humaniji? Na tom je projektu surađivao i s Howardom Gardnerom te uvelike utjecao na Gardnerov budući rad, zainteresiravši ga za načine na koje djeca uče, tj. za razvoj ljudske kognicije (Gardner, 2001). Bruner je 1960-ih razvio teoriju

kognitivnog rasta (*theory of cognitive growth*) koja počiva na utjecaju okolišnih i iskustvenih čimbenika u obrazovanju djece, polazeći do ideje da svako dijete ima intelektualne mogućnosti koje se razvijaju u stadijima kroz promjene u razvoju dječjeg uma. Djeca trebaju učiti principe različitih koncepata (ili strukture ideja), a ne memorirati njihove činjenice i podatke. Teorija se od Piagetove teorije razlikuje uvođenjem okolišnih i iskustvenih faktora, a kasnije pod utjecajem Leva Vygotskog i uvođenjem društvenih i političkih faktora. Unutar te koncepcije dijete je aktivni mislilac i rješava teške probleme koji se pred njega stavljaju, a poučavanje utječe na mentalne modele svijeta koje učenik konstruira ili pretače iskustvo u znanje putem aktivnosti, imaginacije i stvaranja sustava simbola. Tako nastaje koncept spiralnog kurikuluma jer djeca kako rastu vraćaju se starim temama i idejama do potpunijeg razumijevanja individualnih ideja i kako se one odnose jedna naspram druge. Ideje su predstavljene na način da se ponavljaju kroz vrijeme, od jednostavnog ka složenom, od općeg prema specifičnom kontekstu pa tako djeca organiziraju znanje u strukturu koja je pristupačna, korisna i upotrebljiva te izvan trenutne spoznaje učenja.

U svojoj knjizi *Proces obrazovanja* (The Process of Education, 1960) Bruner (1999) ističe četiri važne teme koje su utjecale na daljnji razvoj pedagoške misli i na teoriju kurikuluma. (1) *Uloga strukture u učenju i obrazovanju* i kako je učiniti centralnim mjestom u poučavanju. Radi se o praktičnom pristupu koji zagovara poučavanje i učenje struktura, a ne isključivo svladavanje činjenica i tehnika te se tako osigurava aktivni transfer znanja iz područja u područje pa se uz pomoć izgradnje „velike slike“ olakšavaju buduća učenja. (2) *Spremnost za učenje*. „Započeli smo s hipotezom da se svaki sadržaj može poučiti učinkovito u nekoj intelektualno poštenoj formi i to svako dijete u svakom stupnju razvoja“ (Smith, 2002:3). To je zapravo tzv. spiralni kurikulum koji zagovara neprestano vraćanje na temeljne ideje tijekom različitih stadija razvoja i djeteta i kurikuluma. „Netko započinje negdje-gdje *jest* učenik.“ Svaki se sadržaj može poučavati učinkovito i s intelektualnom iskrenošću prema djetetu u bilo kojoj fazi njegova razvoja pa učitelj ne samo da čeka, nego i njeguje i podupire (*scaffolding*) spremnost djeteta da produbi svoje trenutne sposobnosti u duhu sociokonstruktivističkog učenja. (3) *Intuitivno i analitičko mišljenje* treba poticati uz dotadašnji primat analitičkog mišljenja. Upravo na intuitivnoj razini započinje djetetovo razumijevanje temeljnih principa u konceptualnom mišljenju i to je put do rješavanja problema kao metoda učenja. Intuitivno se mišljenje njeguje putem razvoja samopouzdanja i samorazvoja te hrabrosti. Obrazovni proces nažalost prečesto vrednuje točne odgovore, a ne kreativni proces intuitivnog promišljanja o problemu. (4) *Motivi učenja* ili interes učenika za sadržaj najbolji je stimulans za učenje, bolji

nego vanjski motivi poput ocjena, a ta vrsta motivacije može izazvati i nezadovoljstvo ako se željena razina postignuća ne može dosegnuti. Ova je Brunerova knjiga svojevrsni *bestseller* preveden na gotovo sve jezike svijeta (Smith, 2002). Nastala je unutar strukturalističkog pogleda na svijet i konstrukciju znanja i produkt je svoga vremena, mjesta i okolnosti nastanka pa Bruner, iako plodan pisac i unatoč desecima različitih izdanja, nikada nije napisao prošireno izdanje.

No, ideja za Brunerov *spiralni kurikulum* potekla je od Johna Deweya koji je prvi upotrijebio i opisao taj termin 1938. godine u *Iskustvu i obrazovanju (Experience and Education)*, i to za iskustvo učenja koje se kontinuirano proširuje i produbljuje, na način da učitelj kreira kurikulum u kojem će nove ideje izrastati iz sadašnjeg iskustva i postati temelj za šire i bogatije iskustvo i probleme s kojima se učenik suočava (Tanner, Tanner, 2007:272). Deweyev spiralni kurikulum polazi tako iz učenikovog iskustva i otkriva međusobnu povezanost svih područja znanja koja su komprimirana u školskom kurikulumu. Prema tome konceptu dijete koje uči fiziku je fizičar. Bruner se gradeći svoj spiralni kurikulum nije pozvao na Deweya, iako je poveznica očita. Razlika u odnosu na Deweyev kurikulum je ta što Bruner zastupa koncept tradicionalne izgradnje kurikuluma po nastavnim predmetima, stavljajući u prvi plan purističko i apstraktno znanje, a zanemarujući ono praktično i primjenjivo znanje u kontekstu svijeta koje nas okružuje. Razlog tome treba tražiti u činjenici da je Brunerov rad *Proces obrazovanja* iz 1960. zapravo izvještaj federalne vlade u cilju razvoja školske reforme koja je pomagala u suočavanju s krizom nacionalne sigurnosti nakon tzv. Sputnik krize u hladnoratovsko vrijeme pa se za posljedicu obrazovanje okrenulo poučavanju matematike te prirodnih i tehničkih znanosti. Posner (1998) ističe da spiralni kurikulum zagovara upoznavanje učenika sa širokim konceptima koji će im omogućiti da i druge ideje razumiju i primjene na nove probleme. Prepoznatu temeljnu ideju treba stalno preispitivati kako bi se njezino razumijevanje kroz vrijeme produbljivalo pa ideja postaje sve kompleksnija, a njezino razumijevanje sve potpunije.

Deweyev koncept *spiralnog kurikuluma* razlikuje dvije dimenzije, vertikalnu integraciju ili produbljivanje znanja te horizontalnu integraciju ili proširenje znanja. Vertikalna integracija prati sekvence ili slijed kurikulumskih jedinica i povećava korelaciju unutar discipline ili predmetnog područja, a horizontalna integracija balansira djelokrug kurikulumu, podupirujući razvoj međusobnog odnosa između različitih disciplina ili predmetnih područja

(Simpson, D. J., Jackson, M. J. B., 2003). Ovaj koncept vodi ka kurikulumskoj sintezi u kojoj se razlike između nastavnih sadržaja sve slabije razaznaju.

*Kockasti kurikulum* Teda Wragga (eng. cubic curriculum) model je kurikulumuma koji ima tri dimenzije: 1. nastavni predmeti, 2. kroskurikulumske teme, 3. različiti nastavni stilovi (otkrivajuća nastava, timska nastava, prikazivanje, praktični rad). Kurikulum je proces integriranja informacija i stilova učenja u kojem učenik uči smisleno, korisno i s razumijevanjem (Thomas, 2015:104). U „kubičnoj“ osnovici piramide nalaze se elementi: vrijeme učenja, izabrani i strukturirani sadržaji, poučavanje okrenuto metodologiji učenja, procjenjivanje okrenuto metodologiji učenja (Nicolescou, 2009:108) pa autorica na temelju Wraggovog rada predlaže tzv. piramidalnu ili pentagonalnu strukturu kurikulumuma koja naglašava potrebu uključivanja različitih perspektiva u analizu kurikulumuma kao modela prikladnog za sve razine obrazovanja: kurikulum u kontekstu, kurikulum kao praksa, kurikulum kao syllabus koji se prenosi učenicima, kurikulum kao trajni proces, kurikulum kao ideal, kurikulum kao proizvod, s naglaskom na stalnim promjenama i dinamičkim odnosima koji uvijek iznova mijenjaju strukturu kurikulumuma.

Planiranje *kurikulumuma unazad* (eng. backward design) kao kurikulumski model kreirali su Grant Wiggins i Jay McTighe (2005). On je svojoj biti zapravo model Tylerove racionalne pa možemo reći da je ovaj model samo suvremena reinterpetacija Tylera. Model polazi od jednostavne pretpostavke da ćemo ako znamo kamo idemo lakše izabrati put od mjesta s kojeg polazimo u pravome smjeru do našega cilja. Dizajn je detaljniji plan koji ima svrhu i cilj, učitelji su dizajneri ili kreatori toga plana, a cilj prema kojem se kreću je odgovor na pitanje jesu li učenici naučili i razumjeli očekivano znanje. Učinkovitost se odnosi na uspješnost u postizanju cilja za krajnjeg korisnika – učenika. Učinkovitost kurikulumuma i modeli poučavanja koji ga prate, ukazuju na koncept vrednovanja procesa na temelju procjene uspjeha učenika. Autori razlikuju vanjske standarde učenja koje propisuju nacionalna i institucionalna tijela, no također ističu i važnost utvrđivanja potreba učenika prilikom učiteljevog planiranja aktivnosti ili iskustva učenja (učenikovi interesi, razvojna razina, dosadašnja postignuća). Model kreće od poželjnih rezultata (ciljeva i standarda), zatim se odabiru sadržaji i metode poučavanja u samoj izvedbi kurikulumuma tijekom nastave da bi se postigla svrha, što će se na kraju provjeriti (je li kurikulum učinkovit) procjenom učenika.

Razine ovoga procesa planiranja su: odrediti poželjne rezultate, odrediti prikladne dokaze i planirati iskustva učenja i poučavanja (instrukcije) (Wiggins, McTighe, 2005). Autori

također predlažu četiri kriterija kako odrediti što je vrijedno znanje i razumijevanje u odnosu na standarde i teme poučavanja: 1. Do koje mjere ideja, tema ili proces predstavljaju „veliku ideju“ koja ima trajnu vrijednost i izvan učionice? 2. Do koje su mjere ideja, tema ili proces prisutni u znanstvenoj disciplini? 3. Do koje mjere ideja, tema ili proces zahtijevaju razotkrivanje? 4. Do koje mjere ideja, tema ili proces imaju potencijal angažirati, uključiti učenike? Ono novo što autori nude u ovome modelu su proces i paket alata (predložaka i filtera) kao pomoć u selekciji kurikulumskih prioriteta. No, pitanje je koliko suvremenu školu i njezine učenike može zadovoljiti pristup koji polazi od alata procjene kao najbitnijeg elementa planiranja kurikuluma i nastave, iako autori navode da pri tome ne misle samo na testiranje, već i na neformalnu procjenu putem promatranja, dijaloga, sudjelovanja na projektima i sl. Tek nakon utvrđivanja rezultata koji se trebaju postići te metoda i procesa kojima će se to utvrditi, model prelazi na planiranje iskustva učenja i poučavanja. Svoj model autori sažimaju u tri pitanja: što je vrijedno i potrebno razumjeti, što je dokaz postignutog razumijevanja, koje iskustvo učenja i poučavanja omogućavaju razumijevanje, interes i izvrsnost?

Pregledom dostupne literature uočavamo niz modela izrade kurikuluma ili njegove revizije. Kelting-Gibson (2013) u svome članku opisuje ukupno petnaest kurikulumskih modela ili kurikulumskih dizajna koji su razvrstani u povijesne i suvremene modele, a čiji su autori: Franklin Bobbit, William Kilpatrick, Harold Rugg, Werrett Charters, Hollis Caswell i Doak Campbell, Ralph Tyler, Hilda Taba (povijesni modeli) te Jerome Bruner, Francis Hunkins, Madeline Hunter, Howard Gardner, David Perkins, Fred Newmann i Gary Wehlage, Grant Wiggins i Jay McTighe te model Ismara, Caglara, Dabaja i Ersozlua (suvremeni modeli).

U literaturi nalazimo i mnoge modele koji uglavnom ulaze u područje dizajna ili oblikovanja kurikuluma, poput dizajna kako ga vidi Male (2012) koji predlaže model kurikuluma koji slikovito naziva *drvetom s korijenjem, deblom, krošnjama i lišćem*, u cilju stjecanja vještina, kompetencija, stavova i vrijednosti važnih u 21. stoljeću, a koje uključuje u nastavna područja kao kroskurikulumski princip. Za Malea nastavna područja su grane, nastavni predmeti manje grane, a listovi nastavni sadržaji (npr.: društveno-humanističko područje, povijest, Rim) u čemu i vidi glavni problem suvremenog planiranja jer se izrađivači kurikuluma bave samo ovim dijelom drveća, najčešće samo rasporedom „lišća“ ili nastavnih sadržaja, vodeći javnu raspravu o tome koje „listove“ treba ostaviti na grančici, a koje ne, te ističe da je takav kurikulum nepotpun jer ne tretira njegov veliki dio, a to je korijenje koje cijeli kurikulum drži kao cjelinu i čini ga živim, a sastoji se od ključnih vještina, stavova i

kompetencija (Male, 2012:56-57). Obrazovni sustavi koji su okrenuti standardiziranim nacionalnim testiranjima nažalost malo pažnje posvećuju provođenju ovoga dijela kurikuluma. „Ono što analogija drveta čini jasnim je simbolični odnos između nastavnih predmeta i vještina. Djeca trebaju kontekst nastavnih predmeta kako bi razvila svoje vještine, a opet vještine su te koje omogućuju djeci da pristupe sadržajima školskih predmeta. Ovo dvoje uzajamno se trebaju i jako su isprepleteni“ (Isto, 2012:57). Autor posebno ističe da unatoč čvrstoj strukturi nacionalnog kurikuluma upravo škola i učitelj putem izrade školskog kurikuluma mogu pružiti cjelovitu realizaciju kurikuluma, osmišljavajući takvo okruženje učenja i iskustva učenja u kojima će učenik istovremeno učiti sadržaje, stjecati vještine i kompetencije te razvijati vlastitu samosvijest, samopouzdanje i biti otvoren prema promjenama.

#### 2.5.4. *Funkcije kurikuluma u suvremenom odgoju i obrazovanju*

Prema Seatonu (McNeil, 2009:109) kurikulum se razlikuje i po svojim funkcijama kao *funkcija privlačenja* (eng. attraction function) jer proizvodnjom ljudskog kapitala privlače se investicije i otvaraju nova radna mjesta te *funkcija navodnjavanja* (eng. amelioration function) jer kurikulum kapilarno dolazi do svakog učenika i umanjuje razlike među ljudima uzrokovane nezaposlenošću, zdravstvenim, okolišnim, sigurnosnim i drugim uvjetima. McNeil (2009) također navodi stavove Marthe Nussbaum koja smatra da učenicima putem kurikuluma treba pokazati za što su sve sposobni te ih informirati o životu vrijednom ljudskoga bića. Naglasak kurikuluma stavlja na razvoj ljudskih sposobnosti: na praktično rezoniranje (kritički o vlastitim planovima u životu) i pripadanje (sposobnost života s drugima, prepoznavanja i pokazivanja brige za druge, upuštanje u društvenu interakciju, pokazivanje empatije, sposobnosti vođenja i prijateljstva).

McNeil (2009:111) govori o sljedećim funkcijama kurikuluma: 1. *obično ili opće obrazovanje* (učenik kao odgovorno ljudsko biće i građanin, stjecanje osnovnih kompetencija potrebnih za život u zajednici, zdravlje, osobnu i dobrobit zajednice te komuniciranje, a izrađivači kurikuluma određuju ishode učenja i iskustva koja treba imati svaki član zajednice); 2. *nadopunjavanje* (individualni pristup pojedincu u cilju prevladavanja osobnog deficita i potenciranja jedinstvenog potencijala, talenata i interesa, pa se radi o osobnom, individualnom kurikulumu); 3. *istraživanje* (mogućnosti za učenika da otkrije i razvije osobne interese i sposobnosti u širokom području tema koje su ponuđene kroz kurikulum); 4. *specijalizacija*



(funkcija kurikuluma koja je okrenuta potrebama tržišta radne snage i akademskih potreba društva).

U svojoj knjizi o formiranju engleskog kurikuluma Alistar Ross (2000) govori o interakciji triju različitih društvenih grupa, obilježene konfliktima ali i savezništva te specifičnim pogledima na svrhu obrazovanja, što je rezultiralo i interakcijom velikih kurikulumskih tradicija (akademske, utilitarističke i progresivne). Uz pomoć metafore vrta Ross je opisao različite tipove i funkcije kurikuluma kao barokni vrt (*baroque curriculum*), krajobrazni vrt (*naturally landscaped curriculum*), ciljno uređeni vrt (*dig-for-victory curriculum*) te vrt uz kolibu (*cottage curriculum*). Kurikulum je ovdje opisan kao planski dokument koji svojim svrhama, strukturom i ciljevima podsjeća na različite forme vrtova.

(1) Formalni kurikulum (barokni vrt - *baroque curriculum*) ima strogi okvir koji definira što jest, a što nije kurikulum, a svaki je njegov dio stiliziran i ima svoju specijalnu funkciju. Nastavni predmeti klasificirani su prema znanju i formama diskursa specifičnim za pojedine discipline, kao zbirka kodova pa se radi o akademskom kurikulumu koji ograničava učenikovu mogućnost selekcije, organizacije i transformacije znanja unutar tradicionalnog ili akademskog kurikuluma. (2) Prirodno oblikovan ili slobodni kurikulum (krajobrazni vrt - *naturally landscaped curriculum*) označava kurikulum koji sa svojim okruženjem nije odvojen strogom granicom, kurikulum koji nije vođen nastavnim predmetima, već prirodom učenika. Ideju da je priroda dobra, a društvo i civilizacija su kompromitirani, prvi je zastupao Jean Jacques Rousseau (Nova Heloisa, 1761). Radi se o kurikulumu orijentiranom na učenika, no zapravo i ovo je vođeni proces od strane učitelja i nema govora o spontanom neuplitanju u odgoj i obrazovanje. Proizvodnja znanja ipak je i društveni proces koji uključuje kategorizaciju i etiketiranje tako stvorenog znanja kao umjetna rekonstrukcija prirodno stvorenog. Kurikulum je utemeljen na prirodnom osobnom rastu i razvoju učenika kao samoosnažujući proces, ali je također društveno konstruiran. (3) Utilitaristički kurikulum (ciljno uređeni vrt - *dig-for-victory curriculum*) kurikulum je čija je funkcija priprema učenika za njihove buduće uloge na poslu i u društvu, uz pomoć stjecanja vještina i kvalifikacija koje treba posjedovati osoba za uključivanje na tržište rada. Kurikulum prati potrebe društva i potrebe poslodavaca, od internacionalnih kompanija do obrtnika, a uz pomoć bihevioralnih modela učenja i jasnog vrednovanja ciljeva postignutih obrazovanjem. Ideja konzumerizma nalazi se u temelju ovako oblikovanog kurikuluma. (4) Mješoviti kurikulum (vrt uz kolibu ili seoski kurikulum - *cottage curriculum*) kombinacija je formalnog, prirodnog i utilitarnog kurikuluma koji se danas

učestalo primjenjuje. Teži očuvanju kulturnih formi koje su otporne na izazov i kritiku te je također društveno konstruirani kurikulum koji je nastao kao rezultat pregovora o istini uz skrivanje zdravog razuma i tradicije prirodnog učenja te uz dominaciju posesivnog individualizma, instrumentalizma i normi.

Na temelju ovih opisa Ross (2000) je ponudio podjelu na kurikulum vođen sadržajem, kurikulum vođen ciljevima i kurikulum kao proces.

#### *Kurikulum vođen sadržajem.*

Kurikulum vođen sadržajima tradicionalni je tip kurikulumu utemeljen na nastavnim sadržajima organiziranim u nastavne predmete koji prate znanstvene discipline. U znanstvenoj literaturi pojavljuje se čitav niz različitih naziva za ovaj tip kurikulumu: pripremni kurikulum (*preparatory curriculum*), kurikulum temeljen na sadržajima (*subject-based curriculum*), kurikulum temeljen na znanju (*knowledge-based curriculum*), akademski kurikulum (*academic curriculum*), klasični humanistički kurikulum (*classical humanistic curriculum*), liberalni humanistički kurikulum (*liberal humanistic curriculum*). S obzirom da se kroz vrijeme mijenjao njegov sadržaj od *septem artes liberales* do današnjih oblika, promijenila se i hijerarhija sadržaja zastupljena u kurikulumu, no znanstvenici uglavnom razlikuju temeljni dio kurikulumu (obvezni dio, *core curriculum*) i periferni dio kurikulumu (promjenjivi dio kurikulumu, *peripheries*).

Tanner i Tanner (2007) u suvremenom pristupu ovome kurikulumu polaze od pretpostavke da struktura (ili forma) određuje funkciju kurikulumu, stoga razvoj novog jedinstvenog kurikulumu traži novu strukturu u odnosu na tradicionalni kurikulum sa strukturom organiziranom u nastavne predmete. U Sjedinjenim Američkim Državama 30-ih godina 20. stoljeća javlja se pokret koji želi uspostaviti opće obrazovanje za cijelu populaciju kao temeljni kurikulum (*core curriculum*), koji želi nadići društvene probleme i teme uz pomoć interdisciplinarnog poučavanja društvenih problema i tema relevantnih za američku demokraciju (Isto, 2007:251). Takav kurikulum poseže za metodologijom rješavanja problema, kritičkog mišljenja, kooperativnog odnosa poučavanja učenika i učitelja, kao i za bogatim izvorom materijala i angažiranjem u učeničkim projektima. No, danas koncept temeljnog kurikulumu (ili kurikulumskih središta) obuhvaća samo obvezne sadržaje za sve učenike, a situacija se pogoršala uvođenjem standardiziranog testiranja koje dodatno segmentira

kurikulum. Autori u svome radu donose alternativne strukture organiziranja kurikuluma za opće obrazovanje ili obveznog obrazovanja za sve učenike, razlikujući više modela organizacije znanja unutar predmetnog kurikuluma (*subject curriculum*), a ovi pristupi koji su okrenuti akademskim disciplinama pristupaju znanju kao apstrakciji i nisu prikladni za obvezno opće obrazovanje koje je u suprotnosti sa specijaliziranim obrazovanjem obogaćenim posebnim interesima. Autori tako razlikuju sadržajnu organizaciju kurikuluma kao:

(1) *Izbor tečajeva* koji osigurava da izbor kurikulumskih središta ide prema općem obrazovanju jer se selekcija vrši na temelju mogućnosti uklapanja tečajeva u raspored, posebnim interesima, prikupljanjem potrebnih bodova, dakle ekstrinzičnom motivacijom. (2) *Akadske discipline* koje su najčešća forma organizacije znanja u predmetni kurikulum. Na djelu je fragmentacija i sinteza takvih sadržaja kako bi zadovoljili potrebe suvremenog društva koje traži mogućnosti za rješavanje osobnih i društvenih problema uz pomoć sagledavanja šire slike ili integrativnog pristupa. (3) *Povezani sadržaji* koji kao središte kurikuluma označavaju povezanost dvaju ili više nastavnih predmeta koji zadržavaju svoju autonomiju, a nastavnici međusobno surađujući povezuju svoj rad u tematskom, problemskom i kronološko-povijesnom pristupu (na pr. povezivanje sadržaja iz književnosti, umjetnosti i glazbe). (4) *Slijepljeni sadržaji* koji su kao središte kurikuluma kompozicija više samostalnih jedinica, kao što su botanika i zoologija u biologiji kao nastavnom predmetu. (5) *Fuzionirani sadržaji* koji se kao središte kurikuluma preklapaju ili spajaju sadržaje dvaju ili više predmeta ili predmetnih područja na tragu općeg obrazovanja, a spajanje sadržaja vezano je na njihove međusobne odnose. (6) *Pristup širokim područjima* pokušaj je stvaranja sinteze ili jedinstva za cijelu granu znanja. Radi se o interdisciplinarnom okviru koji često objedinjuje humanističke i društvene znanosti koje prate razvoj civilizacije od najranijih dana do suvremenosti. Sinteza znanja može se dogoditi otvaranjem novog područja znanja kao što je to slučaj u ekologiji sa sintezom znanja iz biologije, fizike, poljoprivrede, društvenih znanosti i sl. Ovaj pristup pokušaj je u prevladavanju fragmentarnosti te stvara unutarnju koherenciju kurikuluma kao smislenog čina organiziranog oko njegove svrhe.

Osim ovih kurikuluma koji u svome središtu imaju *nastavni predmet*, autori razlikuju i kurikulum s *osobnim i društvenim problemima* u središtu, tj. kurikulum koji je prikladniji organizaciji znanja za opće obrazovanje, pa Tanner i Tanner (2007) razlikuju *integrirani* i *aktivni* kurikulum. (1) *Integrirani kurikulum* temelji se na problemima, temama i interesima mladih ljudi tijekom njihovog odrastanja u suvremenom društvu, uz pomoć istraživanja,

dijaloga i razumijevanja onih zajedničkih težnji slobodnoga društva koje su dužni dijeliti svi njegovi članovi kao zajedničke odgovornosti i probleme. Kurikulum je važan za učenikovu osobnost, s njime je povezan, ima osobnu i društvenu dimenziju te potiče na učenikovu aktivnost, a autori razlikuju dva tipa: a) unaprijed planirana problemska središta od strane ustanove u problemskom području, uz planirane aktivnosti učenja i b) otvorena središta u kojima probleme i aktivnosti suradnički biraju i razvijaju učenici i učitelji. Problemi u središtu su oni koji su važni za vrijednosti i ideale demokratskog društva u cilju uspostave demokratskih metoda i procedura u učionici. Te se vrijednosti ne poučavaju, već se kritički promišljaju i rekonstruiraju u suvremenu zbilju, poput poštovanja mišljenja drugih i razvoja predanosti, testiranja osobnih vrijednosti i ideja putem reflektivnog mišljenja.

Upravo je John Dewey uveo problemsku metodu ili metodu kritičkog mišljenja za rješavanje problema u američku školu, a ovakav je pristup kurikulumu povoljan i za implementaciju europskih vrijednosti u suvremeni kurikulum. Kako bi se on uspješno provodio, bilo bi korisno da grupe djece koje rade na pedagoškoj radionici na temama vezanim uz europske vrijednosti budu raznolike u svome sastavu, a bitno je napomenuti da je u tome procesu učitelj tek voditelj koji njeguje kooperativnu suradnju sa svojim učenicima. No, iako ove ideje progresivne pedagogije nisu opće prihvaćene, kao niti njihovo insistiranje na temama zaštite okoliša, konzumerizma, interkulturalnih odnosa, izazova tehnologije, zdravlja i sigurnosti, ipak su ideje *općeg obrazovanja za sve* doživjele globalnu popularnost. Jedan od razloga zašto ove teme nisu dio školske svakodnevice svakako je i obrazovanje nastavnika unutar pojedinih znanstvenih disciplina, a koji nemaju takva specijalistička znanja da bi sami izradili kurikulum i kurikulumske materijale ili na to potaknuli svoje učenike. Na isti su način i s istom svrhom zaštite znanstvenih disciplina izrađeni udžbenici i drugi nastavni materijali.

(2) Drugi model kurikuluma ovog tipa je *kurikulum aktivnosti* i otvorenog razreda i dio je progresivne pedagogije koja učenje smatra aktivnim procesom u suglasju s dječjom sposobnošću u oblikovanju materijala, iskustava, pronalaženju novih stvari te u umjetničkom izražavanju. Ovaj iskustveni kurikulum smješta se u prostor dječjeg interesa i razvoja vještina (uz nužno učenje pisanja, čitanja i računanja). Polazi se od brige prema dječjem razvoju koji zahtjeva aktivni angažman i socijalizaciju za učinkovito učenje. Taj radikalni romantizam iz 30-ih godina 20. stoljeća doživio je svoju novu popularnost 60-ih i 70-ih godina s radikalnim političkim aktivizmom i protestom protiv rata. Otvorene učionice simboliziraju otvorenost u dječjem izboru prema aktivnostima i izraženim dječjim interesima: otvorena učionica je

okruženje u kojem učenikove aktivnosti proizlaze iz njegova interesa, a učitelj ga potiče da samostalno istražuje svijet.

Različite kurikulume obilježavaju različite ideje o strukturi i ciljevima školskog kurikuluma te selekciji iz kulturnog materijala nekog društva (tko bira sadržaj, što se izabralo, kojim procesom, iz kojeg korpusa znanja, s kojom namjerom i s kojim rezultatom). Tipologija kurikuluma upravo počiva na vrstama izbora i klasifikacije, distribucije i prijenosa znanja te evaluacije obrazovnog znanja po kriterijima distribucije moći i principa društvene kontrole, a u cilju društvene i kulturne reprodukcije društva. Suvremeno je društvo obilježeno multiplim kulturnim identitetima koji proizlaze iz bogatog kulturnog repertoara iz kojeg pojedinci vrše izbor (konstrukti etniciteta, rase, klase, razdoblja života i osobne zrelosti, spolne i rodne orijentacije, vjere...) za vlastiti specifični identitet. Nacionalni kurikulum mora nuditi široki spektar mogućnosti upravo zbog pluralnosti društva, kako bi kurikulum bio prihvaćen od što je moguće većeg broja članova društva. „Pluralnost našeg društva znači da djeca dolaze iz niza različitih društvenih pozadina: mogu doći iz različitih etničkih grupa, imati (ili njihovi roditelji) različite vjeroispovijesti, različite stavove, vjerovanja i iskustva koja se tiču rodne i spolne orijentacije, doći iz domova sa širokim spektrom očekivanja o prirodi posla i s različitim očekivanjima učinkovitosti političkog sustava“ (Ross, 2000:10).

Basil Bernstein (1924-2000) je u svojem znanstvenom članku *O klasifikaciji i okviru obrazovnog znanja* (*On the Classification and Framing of Educational Knowledge*, 1971) predložio klasifikaciju kurikulumskih tipova po dvama kriterijima: po kolektivnom i po integrativnom konceptu (Sadovik, 2001, Morais, 2002, Ross, 2000). Za Bernsteina je kurikulum obrazovni kod. *Kolektivni tip kurikuluma* jedinice znanja povezuje u čvrstu cjelinu, u hijerarhijskom su odnosu, a u kurikulumu djeluje mehanizam transmisije. *Integrativni tip kurikuluma* ima međusobno povezane jedinice znanja koje su u relativno labavom tematskom odnosu, relativno nezavisnom od učitelja i učenika. Dva ključna koncepta kodiranja su: klasifikacija (*classification*, odnos između sadržaja kurikuluma koji ovisi o jakoj ili slaboj povezanosti) i okvir (*frame*, kontekst u kojem se znanje prenosi i prima u odnosu učitelj – učenik, a okviri se odnose na stupanj kontrole koju učitelj i učenik imaju nad selekcijom, organizacijom i slično, znanje koje se prenosi i prima u pedagoškom odnosu). Kolektivni tip kurikuluma potječe od *triviuma* i *quadriviuma* za koje je Durheim smatrao da *trivium* predstavlja istraživanje svijeta, a *quadrivium* da istražuje svijet. Bernstein smatra da taj sustav prati kršćansku dogmu koja razlikuje unutarnje i vanjsko, osobu i društvo. Ovaj se tip

kurikuluma danas naziva *suvremenim klasičnim humanističkim kurikulumom* kao najstarijom od tri kurikulumske ideologije koju obilježava vjera u kulturno nasljeđe i elitno obrazovanje, a razlikujemo ga kao onaj opisani koji se vodi tradicijom te onaj koji se vodi racionalom ili prirodom znanja.

Kao posljedica razlikovanja visoke i niske kulture nastao je i *diferencirani kurikulum*. Naime, malobrojni pripadnici elite uče po tradicionalnom kurikulumu, a ostali po kurikulumu utemeljenom na narodnoj kulturi, stvarnom životu i svakodnevnim potrebama čovjeka temeljenim na suvremenim društvenim i političkim principima. Postoji kanon znanja, klasificiran u nastavne predmete. Kada je ta podjela osviještena, autori kurikuluma počinju zagovarati „besklasni“ kurikulum dostupan svima, poput Whitea i Gramscia (Ross, 2000), što vodi prema konceptu temeljnog kurikuluma (*core curriculum*), kurikuluma za sve društvene grupe. Klasični humanistički kurikulum organizira svoj sadržaj prema disciplinama i procjenjivanju učenika te ističe što je prikladno raditi, osjećati i misliti, a standardi i postupci izvođenja također su propisani pa tako kurikulum vođen sadržajima nosi funkciju selekcije u društvu. Jednako tako humanistički kurikulum vješto manipulirajući hijerarhijom nastavnih predmeta razlikuje znanje visokog statusa (temeljni kurikulum – *core curriculum*) i znanje niskog statusa (kroskurikulumske teme, područje cjelovitog kurikuluma – *whole curriculum*, izborni i fakultativni predmeti), znanja koja su dostupna različitim društvenim grupama i koja funkcioniraju kao „ulaznica“ u društvenu grupu vlastitog porijekla.

#### *Kurikulum vođen ciljevima.*

Kurikulum vođen ciljevima (*objectives-driven curriculum*) često se naziva i *instrumentalnim kurikulumom* jer se na nastavne predmete gleda iz perspektive instrumentalnosti, a namjera i procesi u kurikulumu su drugačiji od onog tradicionalnog, iako je i njemu svrha omogućiti pristup društvenoj klasi i karijeri. Primjer takvog kurikuluma je onaj rekonstrukcionistički: obrazovanje može poslužiti promjenama u društvu, kao što Skilbeck naglašava u svome radu *Tri obrazovne ideologije* (Three Educational Ideologies, 1976): učenicima treba pružiti društveno iskustvo putem obrazovnog procesa koje vodi oslobađanju, procedurama rješavanja problema, prilagodljivosti i fleksibilnosti te općem kapacitetu za suočavanje s problemima svakodnevnog života (Ross, 2000). Ovaj kurikulum želi postići unaprijed određene različite kompetencije: za društvo, ekonomiju ili pojedinca.

Niz sadržaja koje čine kurikulum nisu ovisni o akademskoj vrijednosti, već o mogućnosti da se njima postignu vještine. Okvir kurikulumu je i dalje čvrst, ovisi o disciplinama, a učitelj kontrolira izvršenje zadataka. Kurikulum je namijenjen manje sposobnim ili onim učenicima koji nisu dio elitne populacije tradicionalnog humanističkog kurikulumu i koji ne trebaju primiti kulturni kapital visoke kulture. S obzirom da postoje dva alternativna i paralelna kurikulumu, za različite društvene grupe, nemoguć je horizontalni prijelaz iz jednog oblika školovanja u drugi. Praktično znanje je znanje niskog statusa. No, takva podjela prisutna je i u tradicionalnom humanističkom kurikulumu koji je također utilitaran: odgaja i obrazuje za svijet rada, ali za onaj elitniji, jer je škola mjesto gdje se stječu korisne kvalifikacije, a temelj tog kurikulumu najčešće su matematika i nacionalni jezik.

Način organiziranja kurikulumu je prema akademskim disciplinama ili prema konceptima. Instrumentalni konkretni ciljevi najčešće prate potrebe konkretnih zanimanja za koja se učenici pripremaju, a očekuje se i direktna veza između školskih sadržaja i svijeta rada. Stoga kurikulum možemo podijeliti na *akademski* (tradicionalni i progresivni) i na *strukovni*. Takav kurikulum ima sljedeće karakteristike: zahtjev za važnošću i korisnošću; kurikulum mora proizvesti društvene ishode, osobni razvoj i epistemološke argumente za prednost takvog planiranja kurikulumu; pozitivističko gledanje na planiranje kurikulumu putem ciljeva i zadataka koji rezultira racionalnim kurikulumom tehnokratski planiranim. Primjer je Tylerov model kurikulumu sa ciljevima i zadacima koji su mjerljivi (evaluacija) i u kojem je značenje određeno ishodima, a promjena se u učeniku mjeri promjenom uzoraka njegovog ponašanja što se utvrđuje evaluacijom.

Tylerov tip kurikulumu razlikuje pet principa za selekciju iskustava učenja prema zadacima: 1. Učenici moraju imati iskustvo koje im daje mogućnosti vježbati poželjne ishode; 2. Učenici trebaju postići zadovoljstvo putem ponašanja koje je poželjan ishod; 3. Postizanje poželjnog ponašanja mora biti unutar učenikovih mogućnosti; 4. Različito obrazovno iskustvo može se koristiti za postizanje istog zadatka; 5. Isto obrazovno iskustvo može postići različite ishode (Ross, 2000:119). Zamjerka Tyleru je to što se sva obrazovna postignuća ipak ne mogu jednoobrazno mjeriti kao konkretni ishodi, a ipak su vrijedan dio obrazovnog procesa, poput različitih intelektualnih i estetskih aktivnosti te aktivnosti mišljenja višeg reda. Također postoji i nemogućnost postizanja ravnoteže između sadržaja i ciljeva koji se trebaju ostvariti.

Liberalna ideologija ili nova strukovnost (*new vocationalism*) u razvoju kurikulumu i važnosti njegove društvene funkcije nastaje u vrijeme povećane industrijske proizvodnje u

drugo polovici 20. stoljeća kada se kurikulum koristi za povećanje ljudskog kapitala i izgradnju meritokratskog društva. Tada se putem kurikuluma želi obučavati za zaposlenje u industriji kroz tzv. kontroliranu strukovnost koja priprema za određenu struku. Kasnije se ideologija okreće razvoju općenitije izobrazbe i ovladavanju transferabilnim vještinama koje omogućavaju budući rad u širokom spektru zanimanja (uglavnom tehničke struke) pa je liberalna ideologija preuzela najbolje iz strukovnog i iz progresivnog obrazovanja kao premošćivanje jaza između akademskog i strukovnog obrazovanja, uz partnerstvo akademskih i progresivnih djelatnika u obrazovanju te uz pomirbu struke i liberalnog humanističkog obrazovanja. Pri tome se koristi metoda iskustvenog učenja i integrativni pristup organiziranju kurikulumske znanja i vještina. Učitelj i odrasle osobe su facilitatori, a ne autoriteti, pa se i u ovoj ideologiji javlja učenje okrenuto učeniku. Strukovno obrazovanje često je tek sredstvo za postizanje ekonomskih ciljeva, a uz to dolazi do povezivanja ekonomskih i liberalnih vrijednosti. Istiskuju se sadržaji osobnog i društvenog obrazovanja te se odvija „socijalizacija u zanimanju“. Utilitaristička funkcija kurikuluma unutar ove koncepcije obrazovanja ostvaruje se putem razumijevanja znanja kao robe koja ima svoju vrijednost na tržištu, zatim putem egalitarističkog ili elitističkog pristupa prema pojedincima u odgojno-obrazovnom sustavu te putem marketizacije i instrumentalizacije utilitarističkog kurikuluma koji slijede ideju tržišne vrijednosti znanja i trajne pripadnosti pojedinca društvenoj grupi.

#### *Kurikulum okrenut procesu.*

Progresivni kurikulum naziva se i razvojnim i pedagoškim te kurikulumom okrenutom procesu učenja ili kurikulumom okrenutom djetetu (Ross, 2000). Progresivni kurikulum ima dodirnih točaka s utilitarističkim kurikulumom jer se baziraju na svakodnevnim problemima, interdisciplinarnom pristupu i naprednijim metodama poučavanja pa su za njega najčešće zainteresirani učitelji, dok učenici i roditelji ne prepoznaju njegovu vrijednost. Njegov je pandan krajobrazni vrt (*landscape garden*) kao izraz otpora prema formalnim vrtovima ranijih generacija, no i taj je vrt oblikovan i nije prirodan jer je zapravo nemoguće zamisliti razvoj djeteta bez utjecaja društva na njegov razvoj: obrazovanje se odvija u društvenom okruženju koje može potaknuti, ograničiti i oblikovati učenje koje se u društvu odvija.

Jean Jacques Rousseau (Polić, 1993, Golubović, 2010) prvi je zagovarao proces učenja koji će reflektirati prirodni razvoj učenika, na način da kurikulum bude određen potrebama i interesima učenika, a učenje prilagođeno pojedinačnim mogućnostima i potrebama djeteta (*Émile ili O odgoju* iz 1762.). No, sva su djeca prirodno znatiželjna i sklona ispitivanju u svojem



okruženju. Rousseau je imao romantičan stav prema prirodi čovjeka. Smatrao je da je čovjek dobar, a društvo je pokvareno i korumpirano te se treba vratiti vrijednostima i pravilima tradicionalne kulture u okruženju koje će za učenika oblikovati učitelj. Rousseau je također smatrao da proces mišljenja u djeteta nije kao u odraslog čovjeka te da djetinjstvo ima vlastite načine gledanja, razmišljanja i osjećanja. Dijete ima vlastiti kapacitet i zato se naglasak stavlja na proces učenja u kojem će se dijete razvijati prirodno u prikladnom okruženju, a najbolji je onaj razvoj djeteta koji je samousmjeren. Uloga učitelja je omogućiti učenje, a ne prenositi znanja i to u procesu učenja kojeg treba organizirati za pojedinca, a ne za razred ili grupu.

Iako Rousseau dijete odvaja od društva želeći ga zaštititi od negativnog utjecaja društva, znanje je ipak društveni konstrukt, a ljudske su aktivnosti društveno kondicionirane. Uz to, dijete se treba socijalizirati i steći komunikacijske vještine pa je djetetovo odvajanje od društva zapravo za njega štetno. Stoga možemo reći sa su temeljne karakteristike Rousseauove pedagogije koje su ostavile traga na progresivnu pedagogiju: 1. Djeca se razvijaju prirodno u prikladno pripremljenom okruženju; 2. Dječji razvoj najbolji je ako je samousmjeran; 3. Podjela na nastavne predmete je umjetna; 4. Uloga učitelja je da omogući učenje te da prenosi znanje i 5. Proces učenja treba organizirati individualizirano, a ne po mjeri cijelog razreda (Ross, 2000:138).

Nasljednici Rousseaua su Pestalozzi, Froebel i Dewey koji su ipak prepoznali obrazovanje kao društvenu aktivnost koja se može odvijati i kao grupna aktivnost u kojoj učitelj ubrzava dječje aktivnosti, no ne organizira ih i ne vodi. Učenje je povezano s iskustvom, a takvo je znanje djetetu korisno i zato ga pamti te stoga kažemo da učenje putem aktivnosti pospješuje proces učenja. Dewey je imenovao ovaj proces usmjerenim na dijete (*child-centered*) jer je za njega dijete sunce oko kojeg se obrazovanje organizira i okreće. Radi se o sekularnoj filozofiji obrazovanja koja se odvija u društvenoj interakciji (Dewey, 1936, 1966).

Malcom Skilbeck (Ross, 2000, Kelly, 2011) govori o kurikulumu orijentiranom na školu (*school-based curriculum*) u kojem učenici i učitelji zajedno razvijaju kurikulum u kojem zajedno uče, a koji se temelji na interesima učenika i njihovim kapacitetima i ima mnoge prednosti. Upravo prihvaćanje učenikovih potreba oslobađa učitelja od unaprijed propisanih sadržaja i ciljeva kurikuluma i stoga učitelj može sam postaviti ciljeve i zadatke učenja. Ovaj je kurikulum doživio velike napade jer nije po volji onih koji zagovaraju akademski i strukovni kurikulum, pod parolom da je obrazovanje izgubilo povjerenje roditelja (a u duhu

neoliberalizma, neokonzervativizma i tradicionalizma). Taj se sukob može razriješiti na način da se roditeljima omogući izbor u koju će školu upisati dijete.

Naposljetku, Ross (2000) rezimira tri kurikulumske tradicije smatrajući da se ove opcije prečesto gledaju u opoziciji jedna prema drugoj. Umjesto toga treba ih gledati kao tri dimenzije pa su u naravi moguće kombinacije različitih pojavnih oblika ovih opcija poput: umjereno akademski kurikulum, slabo strukturirani kurikulum... Radi se o trodimenzionalnom modelu u kojem se njegove inačice dobivaju pomicanjem po osima, ali i prelaskom iz primarnog u sekundarno obrazovanje. Kurikulum se može konstruirati i da se istovremeno izgrađuju i pojedinci i društvo kao povezani dijelovi: društvo se sastoji od pojedinaca, pojedinci žive u društvenim okolnostima, društvo i pojedinci žive u opoziciji jedni prema drugima. Kurikulum je stoga društvena konstrukcija jer pojedinci i društvo odlučuju što čini proces i sadržaj konstrukcije (Ross, 2000:11). No, upravo zbog procesa odlučivanja, moguće je da pojedinci i različite društvene grupe imaju različita očekivanja od društvene reprodukcije putem kurikuluma i da u borbi za svoje ciljeve imaju različite pozicije moći koje im omogućavaju pristup odlučivanju u procesu oblikovanja kurikuluma. Na taj proces oblikovanja kurikuluma također veliki utjecaj ima njegova procjena, tj. što se, kako i zašto procjenjuje, što ovisi i o motivaciji i ideologiji obrazovnih moćnika i njihovom stavu o učinkovitosti učenja. Naime, ispitivanje i procjena trebaju slijediti kurikulum, kao njegov konstitutivni element, a ne da se oblikovanje kurikuluma vodi procjenom.

#### *2.5.5. Pedagoške sastavnice suvremenog kurikuluma*

Marsh i Willis (2007), promišljajući o razvoju i promjenama kurikuluma, u sastavnice kurikuluma ubrajaju planiranje, implementiranje, evaluaciju i reviziju kurikuluma, dok drugi autori govore o ciljevima, zadacima, sadržajima, nastavnom planu i programu, organizaciji rada i nastavnoj tehnologiji, kompetencijama i evaluaciji kao sastavnicama kurikuluma (Previšić, 2005, 2007, Vican, Bognar, Previšić, 2007, Matijević, 2007) zatim o ciljevima, predmetu učenja, metodama i organizaciji učenja i poučavanja te vrednovanju (Domović, 2009a), ciljevima, sadržajima i uvjetima učenja te evaluaciji (Pastuović, 2012) ili opširnije razlažu sastavnice ili središnje elemente kurikuluma kao 1. Prilagođavanje programa potrebama učenika različitih sposobnosti i u različitim kontekstima; 2. Efikasnost rada sustava ili kurikuluma u postizanju primjerenog i općeg učenja; 3. Provodi se sustavno planiranje i

evaluacija programa te 4. Prikladno funkcionalno slaganje između ciljeva obrazovanja i šireg socijalnog i ekonomskog konteksta ili miljea školskih programa (Palekčić, 2007:47).

Jurčić (2012) sastavnice kurikuluma definira kao elemente kurikulumske kruga uz pomoć kojih učitelj može odgovoriti na pitanja koja znanja, sposobnosti i vještine učenik treba usvojiti, što, kada, kako i gdje treba učenik učiti, kojom brzinom i uz pomoć kojih nastavnih sredstava i pomagala te kako uvrstiti učenička postignuća. Autor ističe i važnost kurikulumske kruga kao temelja metodologije izgradnje kurikuluma koji obuhvaća „ciljeve učenja (odgojnost i obrazovanost), sadržaje učenja (značajne za ostvarenje ciljeva), situacije i strategije (odgovarajuća korelacija nastavnih metoda i kombinacija socijalnih oblika rada te didaktički sustavi nastave s obzirom na ciljeve i sadržaj poučavanja i učenja), nastavna sredstva te vrednovanje i samovrednovanje (objektivno mjerenje postignuća učenika i učitelja u procesu poučavanja i učenja)“ (Jurčić, 2012:37).

Za izradu prikaza sastavnica suvremenog kurikuluma korištena je upravo struktura koja planiranje, implementaciju i evaluaciju (pa i reviziju ili reformu) kurikuluma promatra kroz prizmu utvrđivanja *ciljeva* i *zadataka* kao specifičnih ciljeva, zatim utvrđivanja *sadržaja* koji se priključuju ciljevima i zadacima da bi se u određenoj organizaciji rada i specifičnim *uvjetima učenja* postigli ciljevi kao priznate *kompetencije* čiji se stupanj usvojenosti utvrđuje *evaluacijom* na kraju obrazovnog procesa kao što će biti prikazano u ovome poglavlju (Previšić, 2005, 2007, Vican, Bognar, Previšić, 2007, Matijević, 2007, Palekčić, 2007, Pastuović, 2012).

*Ciljevi učenja kao ciljevi kurikuluma.* Ciljevi kurikuluma su sve ono što kurikulumom, pa i odgojno-obrazovnim sustavom u cjelini, želimo postići kao iskaz namjere, očekivanja, učinkovitosti i rezultata djelovanja odgojno-obrazovnog sustava za zajednicu, grupu i svakog pojedinca ponaosob. Ciljevi proizlaze iz vrijednosnog okvira nekog društva, kao društvene, kulturološke i ideološke specifičnosti obično neke države i nacije. Ciljevi također proizlaze iz utvrđenih odgojnih i obrazovnih potreba nekog društva pa se upravo utvrđivanjem ciljeva kurikuluma i vrijednosti koje se u kurikulum upisuju, može vršiti i integracija i selekcija pojedinih društvenih grupa i pojedinaca koji ostaju zarobljeni u njima. Tim su se temama bavili još Platon i Aristotel te su, kao i vrijednosti iz kojih se ciljevi generiraju, često predmet promišljanja filozofije odgoja. Najpoznatija klasifikacija ciljeva je Bloomova taksonomija kognitivnih, afektivnih i psihomotoričkih ciljeva o kojoj je ranije već bilo govora (Anderson, Krathwohl, 2001, Krathwohl, 2002).

Prema Tyleru (1949) razvoj kurikuluma započinje s analizom potreba za reviziju postojećeg ili izradu novog kurikuluma. Na taj se način utvrđuju ciljevi učenja koje razlikujemo od ciljeva odgoja i obrazovanja iz kojih se ciljevi učenja zapravo i izvode, tj. izvodi se ispitivanje odgojnih i obrazovnih potreba. Ciljevi obrazovanja obuhvaćaju široko područje znanja, vještina, sposobnosti i stavova koji istovremeno potiču društveni razvoj i ostvarenje ukupnog potencijala učenika, a u kontekstu željenog gospodarskog, društvenog, kulturnog i prirodnog razvoja i samoostvarenja. „Ciljevi učenja su pak određena znanja, psihomotorne vještine, vrijednosti, stavovi i navike koje osobu osposobljavaju za ostvarivanje ciljeva obrazovanja. Zato se ciljevi učenja izvode iz ciljeva obrazovanja. Ciljevi osnovnoškolskog obrazovanja su pripremanje učenika za nastavak obrazovanja koje vodi prema visokom obrazovanju ili prema tržištu rada te razvoj osobe. Zato kurikulum osnovnog obrazovanja treba biti saturiran znanjima najveće transferne vrijednosti. To su temeljna znanja koja su potrebna cijeloj učeničkoj populaciji čiji će se dijelovi usmjeriti prema različitim društvenim ulogama. Ona, ujedno, osposobljavaju za daljnje cjeloživotno učenje“ (Pastuović, 2012:282).

*Zadaci učenja.* Zadaci su konkretizacija općih ciljeva, specifično pojašnjenje što se ciljem želi postići te segmentiranje ciljeva na manje odjeljke koji omogućuju planiranje nastave kao smislene cjeline koja vodi ostvarivanju ishoda učenja i odgojno-obrazovnog procesa. Zadaci se poput ciljeva iz Boomove taksonomije također dijele na kognitivne, afektivne i psihomotoričke zadatke učenja.

*Sadržaji učenja.* Odgojno-obrazovni sadržaji su teme koje proizlaze iz različitih područja ljudskog djelovanja, poput jezično-komunikacijskog, društveno-humanističkog, matematičko-prirodoslovnog, tehničkog, umjetničkog i tjelesno-zdravstvenog, uz različite sadržaje koje ubrajamo u međupredmetne teme (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011). Sadržaji koji se uključuju u kurikulum uvjetovani su ciljevima i zadacima kurikuluma, ali i drugim sastavnicama kurikuluma. Odgojno-obrazovni sadržaji dio su nastavnog programa za pojedine nastavne predmete, a nastavni program prati i nastavni plan koji utvrđuje satnicu pojedinih nastavnih predmeta, kao obveznih, izbornih i fakultativnih predmeta ili sadržaja.

Sadržaji učenja određuju se uz pomoć dva osnovna pitanja: kako odabrati i čime opravdati izbor sadržaja obrazovanja i odgoja te kako organizirati (rasporediti) znanja i ostale sadržaje unutar programa. Sadržaji se biraju prema kriteriju važnosti, zatim prema postojećim uvjetima učenja i rezultatima ranijeg vrednovanja. Pastuović (2012) razlikuje tri pristupa programiranju: (1) Normativni ili deduktivni pristup programiranju – polazi od neke općenito

važne vrednote koja služi kao selekcijski kriterij za izbor sadržaja odgoja i obrazovanja, obično iz sadržaja neke predmetne (znanstvene) discipline (svestrani razvoj ličnosti, postojeća znanstvena znanja, potrebe društva i njegovog općeg razvoja). (2) Empirijski ili induktivni pristup programiranju – polazi od životnih uloga i područja ljudske djelatnosti za koje obrazovanjem treba osposobiti čovjeka. Pristup čest u programiranju završnog obrazovanja i u obrazovanju odraslih. (3) Kombinirani induktivno-deduktivni pristup programiranju – polazi od kurikuluma usmjerenog na kompetencije koje imaju univerzalni značaj (osam temeljnih kompetencija: osposobljenost za komunikaciju na materinskom jeziku, za komunikaciju na stranim jezicima, matematička i prirodoslovna kompetencija, digitalna kompetencija, osposobljenost za cjeloživotno učenje, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje (The European Parliament, 2006), a te se kompetencije trebaju steći obveznim općim obrazovanjem namijenjenom svima) te se induktivni karakter programiranja očituje u respektiranju životnih potreba u suvremenom globaliziranom svijetu. Deduktivnu dimenziju programiranja prepoznajemo u preuzimanju sadržaja iz postojećeg znanja akumuliranog u znanosti i vrijednosnom sustavu društva. Teorija programiranja je dio teorije kurikuluma.

*Uvjeti učenja.* Organizacija rada i nastavna tehnologija kao sastavnica kurikuluma može se zamijeniti i sintagmom uvjeti učenja, iako je ovaj potonji širi pojam od organizacije rada kao načina na koji se izvodi nastava te je stoga povezan s načinom poučavanja nastavnika te načinom učenja učenika, temama vezanim uz pedagošku disciplinu didaktiku kao teoriju nastave, učenja i poučavanja. U poglavlju o razlikama i sličnostima koncepata didaktike i kurikuluma već je bilo govora o Herbatrovim etapama ili tijeku nastavnog sata, zatim o metodama rada i sociološkim oblicima rada u školi (na nastavi). U nastavna sredstva ubrajamo udžbenike, nastavne listiće, filmove, plakate, slike i slično, a u nastavnu tehniku računala, prijenosna računala, tzv. pametnu ploču i drugo, dok termin nastavna tehnologija označava način na koji se nastavna sredstva i tehnika koriste (Previšić, 2007).

Škola po mjeri učenika ona je škola u kojoj su u najvećoj mogućoj mjeri usklađeni unutarnji i vanjski uvjeti učenja. Unutarnji uvjeti učenja su oni čimbenici koji se odnose na osobu koja uči (intelektualne i psihomotorne sposobnosti osobe koja uči, relevantno predznanje i psihomotorne vještine, motivacija za učenje, odnosno vrijednosti, stavovi i navike osobe koja uči), a vanjski uvjeti učenja su okolnosti u kojima se odvija učenje, a koje su važne za njegov uspjeh jer se nalaze u neposrednoj okolini osobe koja uči: obrazovna organizacija (škola ili

neka druga odgojno-obrazovna organizacija) i obiteljska sredina (podupire ili ometa odgojno-obrazovno djelovanje obrazovne organizacije). Pristup orijentiran na osobu koja uči/učenika učinkovitiji je jer elemente kurikuluskog sustava prilagođava osobinama učenika, što je posebno važno u učenika niže dobi jer su djetinjstvo i rano mladenaštvo psihički osjetljiva razvojna razdoblja, s turbulentnim kognitivnim, čuvstvenim i tjelesnim razvojem. U sustavu odgoja i obrazovanja individualizacija pristupa učenju i poučavanju važnija je u odgojnoj dimenziji jer utječe na razvoj nekognitivnih dimenzija ličnosti. „Za odgojni je uspjeh veoma važna odgovarajuća psihološka osposobljenost učitelja za prepoznavanje statusa nekognitivnih osobina ličnosti svakog učenika, ali i njihovih roditelja koji su ne samo važan izvor informacija o osobinama i ponašanju učenika izvan škole nego i dominantan odgojni čimbenik s kojim odgojno djelovanje škole treba koordinirati“ (Pastuović, 2012:293).

*Kompetencije.* Kako je kurikulum ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju, to znači da proces rada završava određenim kurikuluskim ishodima ili kompetencijama kao skupom znanja, vještina, sposobnosti i stavova koji se unaprijed utvrđuju i koje dijete usvaja tijekom odgojno-obrazovnog procesa. No, kvalitetne nastave nema bez kvalitetnog nastavnika kojemu su potrebne različite kompetencije za nastavu prilagođenu njegovim učenicima (Jurčić, 2012, 2014). U interdisciplinarnom obrazovanju nastavnika prisutne su dvije različite komponente nastavničke osposobljenosti, i to iz supstratnih znanosti (predmet poučavanja) te iz odgojnih znanosti (pedagoško-psihološko-metodički predmeti). Prilikom izrade kurikuluma za izobrazbu nastavnika, pa tako i tijekom prilagodbe na *bolonjski proces*, prvo se uključuju ključne profesionalne kompetencije učitelja i nastavnika te se na temelju njih izrađuju programi inicijalnog obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja. Istaknimo ključne kompetencije nastavnika kako ih navode *Opći europski principi za učiteljske kompetencije i kvalifikacije (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications iz 2005.)*: 1. rad s informacijama, tehnologijom i znanjem, 2. rad s ljudima, 3. rad u zajednici i za zajednicu (Domović, 2009:10).

*Evaluacija kurikuluma i procjena učenika.* Nezaobilazna sastavnica kurikuluma svakako je njegova evaluacija koja se često poistovjećuje s procjenom učenika. Vrednovanjem se u kurikuluskom sustavu provjerava stupanj ostvarenosti unutarnjih, a ne vanjskih ciljeva obrazovanja. Svrha evaluacije je poboljšanje kvalitete obrazovanja. Evaluacija učinka ili vrednovanje je proces utvrđivanja stupnja postignuća ciljeva odgoja i obrazovanja te utvrđivanje elemenata odgovornih za postignute rezultate (Matijević, 2007). Uz formativno,

normativno i sumativno vrednovanje (formativnim vrednovanjem kontinuirano se prate učenikova znanja, sposobnosti i stavovi, normativnim vrednovanjem učenika se uspoređuje s drugim učenicima, a sumativnim vrednovanjem učenika se procjenjuje na kraju neke cjeline ili ciklusa), Matijević (2007) razlikuje i vanjsko i unutarnje vrednovanje (unutarnje provode sami nastavnici unutar odgojno-obrazovne ustanove, a vanjsko tijela ili ustanove koje je za taj posao ovlasila država) te sintetsko (brojčano) i analitičko (opisno) vrednovanje. Ukoliko se u proces vrednovanja želi uključiti učenika te ga osposobiti za samovrednovanje, tada učenika treba uključiti u izradu vlastitog *portfolia* u koji se mogu spremati uspješni učenikovi radovi, pisani ispiti, domaći radovi i slično.

Kelting-Gibson (2013) analizirala je petnaest modela kurikuluma iz perspektive podrške koju model kurikuluma daje učenju, zatim podrške učiteljevom donošenju informiranih odluka u poučavanju te uloži procjene u dobro planiranom procesu poučavanja, očito procjenu smatrajući važnom komponentom u planiranju i poučavanju jer se putem procjene prikupljaju točne informacije o učenikovom učenju i informacije o informiranim odlukama poučavanja. Navedena znanstvena analiza otkriva elemente procjene koji podupiru učitelje u njihovoj želji da unaprijede učenje i poučavanje: predprocjenu, formativnu i sumativnu procjenu.

Temeljno pitanje koje se postavlja je uključuju li povijesni i suvremeni kurikulumski modeli elemente procjene koji pomažu unaprijediti učeničko učenje. Autorica (Kelting-Gibson, 2013) ističe da se prije programa *Nijedno se dijete ne zapostavlja* Georga Busha procjena koristila kako bi učitelj utvrdio uče li svi učenici, kako bi se dijagnosticirale učenikove slabe i jake strane, pratilo učenikov napredak, učenicima dodjeljivale ocjene i utvrđivala učinkovitost ponašanja, no s reformom obrazovanja Busheve administracije dodaju se standardnim i tri nova razloga za procjenjivanje: „rezultati testova određuju javnu percepciju obrazovne učinkovitosti, procjena učenikove izvedbe sve se više vidi kao dio učiteljevog procesa evaluacije i, kao objašnjivači namjera poučavanja, sredstva procjene mogu poboljšati kvalitetu poučavanja“ (Popham, 2011:18, prema Kelting-Gibson, 2013:40). Procjena (*assessment*) se definira kao „sakupljanje, evaluacija i korištenje informacija koje pomažu učiteljima da donose odluke koje unaprjeđuju učeničko učenje“ (McMillan, 2011, prema Kelting-Gibson, 2013:40), a elementi procjene (predprocjena, formativna i sumativna procjena) su i tipovi procjene te bi znanje o tim elementima bile nužne kompetencije ili vještine koje učitelj mora posjedovati. Taj je stav utjecao na promjenu kurikuluma izobrazbe nastavnika u koji se uključuju i vještine procjene.

Kelting-Gibson (2013) se poziva na tri pitanja koje je postavio Witte i na koja se može odgovoriti uz pomoć elemenata procjene. Prvo je pitanje *Gdje su moji učenici?* kojim se utvrđuje sadržaj njihovih znanja i vještina. Predprocjena je provjera učenika prije samog poučavanja o učeničkim znanjima, stavovima i vrijednostima kao početna točka u planiranju poučavanja. Radi se o važnoj strategiji poučavanja koja ide ususret poučavanju učenika na optimalnoj razini. Formativna procjena označava praćenje učeničkog akademskog napretka tijekom ili nakon aktivnosti poučavanja, stoga je procjena kontinuirana, učestala i s povratnom informacijom učeniku te vodi pojačanom učenju. Drugo je pitanje *Gdje moji učenici trebaju biti?* i označava sumativnu procjenu kojom se određuje jesu li učenici postigli cilj ili formalnu evaluaciju napretka ili izvedbe učenika u odnosu na zadatke i ciljeve učenja. Treće je pitanje *Kako će moji učenici tamo stići?* Ovo pitanje sugerira da učenike treba prvo upoznati sa ciljevima poučavanja, a tek tada krenuti poučavati gradivo. Izbor načina kako će učenici postići cilj je na učitelju, a svi tipovi procjene važni su i primjenjivi na svim razinama obrazovanja.

Svrha procjene u obrazovnom je sustavu višestruka: selekcijska, stjecanje kompetencija, upravljačka i dijagnostička (Ross, 2000). Na kraju pojedinog obrazovnog ciklusa upravo se uz pomoć procjene učenika za nastavak akademskog ili strukovnog obrazovanja odvija proces selekcije učenika, proces u kojem učenici dobivaju pristup daljnjim obrazovnim razinama (popunjavanje mjesta na narednim razinama školovanja) te različitim karijerama i ujedno statusima u društvu. S obzirom da je najlakše u procesu procjene testirati znanja i vještine, testiranje postaje filter i klasifikacijska norma, mjerilo za efikasnu ocjenu ljudi i njihovo smještanje u odgovarajuće (društvene) kategorije. Sustav procjene certificira da je učenik postigao određenu razinu znanja, vještina i kompetencija koje će mu pomoći u trenutnom i budućem obavljanju uloga u vlastitom životu i zajednici u kojoj živi. Mjesta u društvu mogu popunjavati samo oni koji su dokazali sposobnost ili demonstrirali vlastito znanje pa je stoga važno da su kompetencije mjerljive. Treća je svrha procjene njezina upravljačka funkcija. Učitelju se putem procjene osigurava koristan dijagnostički materijal, s analizom posebnih potreba, a obrazovnim vlastima takav podatkovni materijal koji omogućuje usporedbu (učinkovitosti) učitelja, učenika, škole, lokalne obrazovne strukture te kurikuluma. Dijagnostički karakter procjene služi za pozicioniranje svakog djeteta unutar populacije, kao i standarda i učinkovitosti škole. Svrhe ovakvih procjena su limitirati broj članova grupe koji imaju pristup pozicijama moći u budućnosti, osigurati da se pojedinci obrazuju prema određenim razinama kompetencija i omogućiti da pojedinci ostvare uspjeh u što širem spektru znanja i sposobnosti.



Naposljetku možemo zaključiti da znanstveni pristup kurikulumu ujedno pretpostavlja i znanstveni pristup planiranju, implementiranju, evaluaciji i reviziji kurikulumu te znanstveni pristup sastavnicama kurikulumu: ciljevima, zadacima i sadržajima učenja, organizaciji rada, kompetencijama i evaluaciji kurikulumskog procesa. Znanstveni pristup kurikulumu znači i razumijevanje kurikulumu kao ciklusa koji započinje planiranjem promjena, a završava revizijom učinjenog u reformi kurikulumu, što i opet vodi planiranju promjena kurikulumu na temelju saznanja evaluacijskih procesa (Previšić, 2005, 2007, Matijević, 2007).

## **2.6. Vrijednosni okvir kurikulumu**

### *2.6.1. Postmodernističke perspektive globalnih dimenzija kurikulumu*

Suvremeni teoretičari kurikulumu svojim radom žele poboljšati razumijevanje kurikulumskog razvoja povezanog s novim postmodernim obrazovnim paradigmatama. Područje teorije kurikulumu suočava se danas sa četiri tipa novih tema zbog kojih i teoriju kurikulumu (*curriculum studies*) treba rekonceptualizirati, tj. osmisлити novi koncept razvoja kurikulumu ili njegovog planiranja, implementacije i evaluiranja. Navodimo neke od tih novih tema prema Slatteryu (2006): (1) školovanje se suočava s mnogim strukturnim konfliktima, (2) pojavio se postmodernistički pogled na svijet (ili na mnoštvo svjetova), (3) pojavila se teorija rekonceptualizacije u području kurikulumu i poučavanja, (4) internacionalni politički kontekst je opasan pa se obrazovanjem trebaju dati odgovori na ekonomske, ekološke, društvene, zdravstvene i teološke teme. Obrazovanje ima profetsku ulogu: pomaže nam da se spremno suočimo s budućnošću uz pomoć prošlosti i sadašnjosti putem iskustva koja primamo obrazovanjem, ali i drugim načinima (Slattery, 2006). Kurikulum i poučavanje jesu kozmološki pothvati koji vode razumijevanju svemira, a škola ne priprema samo za budući život, već je ona iskustvo života sama po sebi, život sam. Ova je ideja kompatibilna viđenju djeteta kao jedinstvene osobe i djetinjstva kao posebnog razdoblja u životu koji nosi svoje specifične kvalitete i izazove (Bašić, Richter, 1999, Bašić, 2011). Filozofija kurikulumskog razvoja u izazovnom, kompliciranom i kompleksnom suvremenom svijetu temelji se na niz postmodernističkih ideja (dekonstrukcija, hegemonija, hermeneutika, politika identiteta, ekologija, estetika...) uz čiju pomoć dekonstruira i iznova razumijeva postmodernističku pedagogiju i kurikulum. Zbog toga suvremeni kurikulum ima mističnu, multikulturalnu, interdisciplinarnu, društvenu, ekološku i holističku dimenziju.

Novi teorijski kurikulumski konstrukti vezani su uz koncepte rase, spola, seksualnosti, politike, kritičkog pragmatizma, fenomenologije, poststrukturalizma, estetike, ekologije, dekonstrukcije, društvene teorije, autobiografije, etnografije, hermeneutike, književne teorije, historicizma, multikulturalizma, teologije, međunarodnog globalnog obrazovanja i postmodernizma (Bognar, 2007, Slattery, 2006, Tafra, 2015). Kurikulumsko planiranje i dizajn kurikuluma viđeni su kao nepregledno područje bogato raznovrsnim kulturama koje omogućavaju učenje, s fokusom na koncepte političke analize, rodne ili feminističke analize, fenomenologije, filozofije obrazovanja te povezanosti rase i kurikuluma.

Postmodernizam kao poliperspektivni pogled na svijet i društvene fenomene u sebi objedinjuje multiperspektivnost, mnoštvo svjetova, zaigranost – ludizam, eklektičnost, interakciju, uključivanje marginaliziranih glasova, brigu za okoliš, neizvjesnost, kompleksnost svijeta, estetsku komponentu, osobni angažman, slobodu, učenje iz iskustva, neprestano preispitivanje, interakciju, otvorene sustave, transcendentalne modele, duhovnost i viziju (Bognar, 2007, Slattery, 2006, Tafra, 2015). Sve teme unutar kurikuluma kao i njegov vrijednosni okvir imaju različita politička, rodna, fenomenološka i druga značenja, čime se najavljuje promjena perspektive, tj. poliperspektivnost kao novi model, uz spajanje teorije i prakse.

Sam termin postmodernizma iskovan je u području književne kritike i filozofije, s najznačajnijim predstavnicima Jean-Francois Lyotardom, Michaelom Foucaultom i Jacquesom Derridaom. Za postmodernizam vrijeme je ciklički proces u kojem se prošlost i budućnost isprepliću i obogaćuju sadašnjost, dok je u modernizmu vrijeme linearna kategorija i nezaustavljivo grabi naprijed. Ta paradigma započinje oko 1875. i nastavlja se s prekidom dominacije zapadne civilizacije, opadanjem utjecaja kapitalizma, individualizma i kršćanstva, a naglasak je stavljen na pluralizam i kulturu čitavog svijeta. „Na taj način, konkretna definicija postmodernističkog obrazovanja s univerzalnim ciljevima, obrascima ponašanja i predodređenim ishodima je oksimoron“ (Slattery, 2006: 24). Obrazovanje prožima ideja da se uz pomoć humanizma može boriti protiv ratova, terorizma, nasilja, ekološke ugroženosti, korporativne dominacije i imperijalističkih ciljeva. Cilj je rekonceptualizirati razumijevanje najdubljeg smisla života u suvremenom društvu. To je ujedno izazov u postmodernoj eri za izrađivače kurikuluma.

Također se u kurikulumu traži interdisciplinarni pristup njegovoj konstrukciji, u cilju ostvarenja poštene intelektualne razmjene, u cilju pravde i oslobođenja. Taj se kurikulum može

nazvati i *oslobađajućim* (*deliberatory curriculum*), a temelji se na stalnim procesima pregovora, suradnje i reciprociteta u kojem se znanje konstruira iz samo-razumijevanja. Naime, nejednake pozicije moći između podčinjenih učenika prema učiteljima se dekonstruiraju, što vodi emancipaciji i učitelja i učenika pa pristup ima naglašenu političku dimenziju. U konceptu konstruktivnog postmodernizma ili konstruktivne društvene paradigme spaja se ponajbolje od predmodernog agrarnog društva do modernog urbanog tehnološkog društva te se stvara uravnotežena i ekološki održiva globalna zajednica koja povezuje generacije i sve članove društva. Postmodernistička perspektiva, zar ne? Stoga Slattery (2006) smatra da se do postmodernističkog kurikulumu dolazi rekonceptualizacijom kurikulumskih sadržaja, dekonstrukcijom odnosa moći i dihotomijskih parova te povezivanjem teorije i prakse jer se razvoj kurikulumu i ne može odvijati nego u razredu.

Postmodernistička fragmentiranost i radikalno novo razumijevanje svijeta i fenomena dogodili su se u svim područjima, u znanosti, politici, umjetnosti, teologiji, ekonomiji, psihologiji, obrazovanju i drugima, a Slattery (2006:17-18) prepoznaje čak jedanaest različitih perspektiva postmodernizma:

(1) nastajuće povijesno razdoblje koje nadilazi novo industrijsko i tehnološko doba; (2) suvremeni estetski stil u umjetnosti i arhitekturi koji je eklektičan, kaleidoskopičan, ironičan i alegoričan; (3) društvena kritika jedinstvenog sustava ekonomske i političke organizacije kao što su liberalizam i komunizam; (4) filozofski trenutak koji traži izlaganje unutrašnje kontradikcije metanaracija uz pomoć dekonstrukcije modernih značenja istine, jezika, znanja i moći; (5) kulturna analiza koja kritizira negativan utjecaj moderne tehnologije na ljudsku psihi i na okoliš, istovremeno promovirajući holističku i ekološki održivu zajednicu; (6) globalni radikalni eklekticizam (ne kompromis ili konsenzus) kao dvoglasni diskurs koji prihvaća i u isto vrijeme kritizira jer prošlost i budućnost su obje poštivane i rušene, prihvaćane i ograničavane, konstruirane i dekonstruirane; (7) pokret koji pokušava ići iznad materijalističke filozofije modernosti; (8) priznanje i proslava drugog i drugačijeg, posebice iz rasne, rodne, seksualne, lingvističke i etničke perspektive; (9) monumentalni povijesni period obilježen revolucionarnom paradigmom koja transcendirira temeljne pretpostavke, uzorke djelovanja i kozmologiju prethodnog modernog doba; (10) ekološki i ekumenski svjetonazor ponad moderne opsesije za dominacijom i kontrolom; (11) postrukturalistički pokret prema decentriranju u kojem je prisutan izostanak središta ili opće i utjelovljene istine, ali i zahtijevanje koncentracije na marginama i naglasak na granicama.

Ovu promjenu u paradigmi razumijevanja svijeta oko nas Slattery (2006) povezuje s promjenama paradigmi u ljudskoj povijesti: prva paradigma koja je obilježila čovječanstvo je predmoderni doba ili neolitska revolucija koja se odvijala između 2000. g. p. K. i 1450. g. n. e., a koju obilježava čovjekov povijesni hod od izoliranih nomadskih zajednica prema feudalnom društvu. Moderno doba obilježila je industrijska revolucija u periodu između 1450. i 1960. koja je stvorila kapitalističku i industrijsku ekonomiju oslonjenu na tehnologiju, potrošnju resursa, društveni napredak, ekonomski rast i racionalnu misao. Za postmodernističku paradigmu karakteristično je da su promjene brze i učestale, da u njima sudjeluju različite kulture te da se zapravo radi o pojavi koju možemo nazvati globalnom informacijskom revolucijom. Upravo postmodernističko razumijevanje razvoja kurikuluma omogućuje alternativni način razumijevanja pojava u suvremenom školovanju bremenitom nasiljem, birokracijom, stagnacijom kurikuluma, depersonaliziranošću, političkim konfliktom, ekonomskom krizom, nedostajućom infrastrukturom, demoraliziranošću, emocionalnim umorom i očajem (Bognar, 2007, Tafra, 2015). Stoga postmodernistička filozofija nudi široku teorijsku osnovu istraživanja razvoja kurikuluma. Posebno su zanimljive ideje dekonstrukcije i rekonceptualizacije kao poststrukturalističkih koncepata u području filozofije, teorije književnosti te sociologije i drugih društvenih znanosti.

Filozofski dekonstrukcionistički pokret nastao je u Francuskoj 60-ih godina 20. stoljeća, a najznačajniji predstavnici su Jacques Derrida, Michael Foucault, Julija Kristeva, Jacques Lacan, Jean Baudrillard i Jean-Francois Lyotard (Biti, 2000, Sorić, 2011). U sklopu tog pokreta pristupa se tekstovima svih vrsta i sadržaja (pisani, usmeni, auditivni, vizualni...) te se pokušava dati odgovor na različite teorijske i filozofske fenomene (fenomenologija, strukturalizam, psihoanaliza...). Na tome tragu možemo dekonstruirati binarne parove tradicionalne filozofije koja počiva na opreci dobar/loš, a za koje smatramo da su izrazito opasni, poput mi/oni, ili u obrazovanju: niži i viši razred, nadareni i prosječni učenici, poslušni i problematični učenici, tj. radi se o dihotomijskim parovima po principu rase, stilova učenja, inteligencije, klase (muško/žensko, bijeli/crni, hetero/homo...) (Slattery, 2006). Posebno je pitanje religija koje ne dopuštaju dvojbu, propitkivanje i neizvjesnost te se smatraju opasno dogmatskima. Cilj dekonstrukcije je postići političku korektnost, no kritičari dekonstrukcije vidjeli su u pokretu i Derridainoj filozofiji ugrožavanje (hegemonije) zapadnjačkog društva i kulture (Derrida, 1989, Biti, 2000, Sorić, 2011).

Najznačajniji rekonceptualist svakako je William Pinar (1977) koji kurikulum razumijeva kao politički, fenomenološki, autobiografski tekst te smatra da treba preispitati uloge svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Njegova autobiografska metoda znači prelazak sa znanstveno utemeljenog modela provjerljivosti na postmodernističku višeperspektivnu pedagogiju. Također, „rekonceptualizacija teorije kurikulumu je uspješno povezala prošlost, sadašnjost i budućnost u sintetički i proleptički trenutak, ujedinjeno tijelo, psihi i duh na način da je pospješila razvoj kurikulumu u postmodernom dobu“ (Slattery, 2006:70). Forme postmodernističkog istraživanja (zapravo dekonstruiranja) kurikulumu su hermeneutika, multikulturalizam, postmoderne filozofije, kurikulum za međuovisnost i ekološku održivost, vizija utopije, demokracija i egalitarizam te estetsko istraživanje.

*Hermeneutika* je pristup razumijevanju svih vrsta tekstova, znakova, jezika, umjetnina pa i pedagogije, svojevrsna umjetnost interpretacije, a koriste je fenomenologija, kritička pismenost, semiotika, poststrukturalizam, heuristika, autobiografija, estetika i etnografija. Hermeneutička istraživanja bave se raznolikom prirodom samog života i bivanja te znanja, što je postalo suvremenom kurikulumskom paradigmom. *Multikulturalizam* traži razumijevanje i društvenu akciju u školi i društvu za prevladavanje rasizma, seksizma, homofobije, etničke i vjerske mržnje uz pomoć prihvaćanja ideje da nas naše različitosti obogaćuju, ali i da čovjek zapravo ima višestruke identitete koje kurikulum treba poštivati. *Postmodernističke filozofije u teorijama kurikulumu* nisu ideološki neutralne. Filozofija i ideologija odgovorne su za najveće zločine 20-og stoljeća i današnjice, poput segregacije, rasizma, korporativne manipulacije, rodni stereotipa, patrijarhalnih struktura, ekonomskih nejednakosti i nepravde, religijskih ratova, političkih sukoba i indoktrinacije. *Kurikulum za međuovisnost i ekološku održivost* zagovara nužnost društvenih promjena za opstanak čovječanstva koje je opasno ugroženo zagađenjem okoliša, klimatskim promjenama, nekontroliranim rastom populacije, uništenjem prašuma i ozonskog omotača. *Vizije utopije, demokracija i egalitarističke ideje* upućuju na političku dimenziju kurikulumu i razumijevanje povezanosti između obrazovanja i ekonomske strukture te veza između znanja i moći. Kritička teorija povezana je s neo-marksističkim idejama. *Estetsko istraživanje ili istraživanje utemeljeno na umjetnosti* priziva sintetički trenutak u kome se rekonstruira osoba i iskustvo solidarnosti, intelekta, tijela, duha, kozmosa.

Suvremeni autori i dalje prelaze granice koncepcija kurikulumu zacrtanih u ranom novovjekovlju te njihove kasnije modifikacije. U teorijsko područje obrazovanja i kurikulumu ulaze pojmovi zajednice, kozmopolitizma i estetike, a ne samo procjenjivanje, odgovornost i

mjerljivost. Callejo-Pérez i dr. (2014) znaju da obrazovanje nije depolitizirano i da njegovo djelovanje nije bez posljedica na pojedince i zajednicu. Stoga predlažu obrazovanje koje je više od memoriranja nepovezanih činjenica i premještanje kurikulumske težnja na obično iskustvo zajednice i njezinih članova, a otvara se i dijalog i interakcija između pojedinca i okoliša u kojem pojedinac živi. Kurikulum kao prostor je epistemološki koncept koji je izrastao iz povijesnog, društvenog, kulturnog i ekonomskog dijaloga prema autorici Lisi Cary (Callejo-Pérez i dr., 2014), a po uzoru na naturalističku pedagogiju Johna Deweya (*Umjetnost kao iskustvo, Art as Experiences*). Mjesto, zajednica i njihova međupovezanost govore o pojedincu u zajednici kao o polaznoj točki za novu kurikulumsku reformu koja može pobuditi latentni emancipatorski potencijal obrazovanja.

Callejo-Pérez i dr. (2014) smatraju da je došlo vrijeme za tri nove kompleksne konceptualizacije kurikuluma, a to su prostor, vrijeme i angažman. Autori polaze od *Pedagogije potlačenih* Paula Freirea (*Pedagogy of the Oppressed*) i njegove pedagogije percepcije i osjećaja koja se oslanja na pitanja mjesta i prostora koja objašnjavaju proživljeno iskustvo za kritičko mišljenje i samorefleksiju. Pojačana osjetljivost na proživljena iskustva i na kontekst učenika vodi nas estetskom obrazovanju (*aesthetic education*) u cilju podizanja svijesti da je svako obrazovno iskustvo ujedno i estetsko iskustvo te da estetsko obrazovanje nije samo kovanica koja označava upoznavanje s umjetničkim dostignućima i vlastitu umjetničku aktivnost. Jednako tako smatraju da je identitet zajednice važan u stvaranju značenja i identiteta pojedinca tijekom njegovog odrastanja. Autori se zalažu da škola i sveučilište budu kozmopolitske zajednice te propitkuju koji su uvjeti potrebni da bi se ostvario taj cilj.

Principi kozmopolitizma podržavaju transakcijski prostor, a svaki kontekst ima svoje izazove, dok društveni i pedagoški rituali osiguravaju značenje s kojim možemo odgovoriti na te izazove. Ujedno se učestalo preispituje urbani prostor i jednoobraznost koja se nameće u velikim gradovima. Na djelu je era promjena u zajednici te je potrebno razumjeti ulogu prostora i razvoja zajednice, revitalizacije i identiteta struktura koje čine zajednicu te ulogu njezinih ljudi. Radi se o javnim prostorima, njihovom dizajnu i konceptima koji pozivaju žitelje da preispitaju pozicije javnog prostora u razvoju i mogućnostima. Zajednica se ponovno pojavila u kurikulumu u cilju prevladavanja esencijalizma i reduktivne pedagogije suvremenog obrazovanja.

Kurikulum je za autore Callejo-Pérez i dr. (2014) kompleksna konverzacija koja nikada ne završava i ne daje jednostavne i brze odgovore na postavljena pitanja i probleme. Putem tog

dijaloga stvaraju se nova značenja. Ta komplicirana konverzacija, a autori je vide kako je vidi i autor tog termina William Pinar, smještena je u kontekst koji spaja učenika, učitelja i sadržaj u cilju stvaranja novih individualnih i kolektivnih značenja. Iznova povezivanje kurikuluma, pedagogije i prostora/mjesta znači da se u prvome redu radi o političkom angažmanu koji unutar polja obrazovanja želi dokinuti s tradicijama *tejlorizma* (industrijalac Frederick Winslow Taylor osmislio je znanstveni menadžment utemeljen na učinkovitosti, produktivnosti i predvidljivosti, u cilju povećanja profitabilnosti rada i onemogućavanja radnikove autonomije) i *fordizma* (Henry Ford osmislio je rad na pokretnoj traci, jedinstveni zadatak, specijalizaciju alata, stvaranje sustava i mehanizama koji omogućavaju jednoobrazni proizvod koji dolazi s pokretne trake). Iako ova dostignuća smatramo vrijednima u industrijskom radu, kurikulum i model obrazovanja koji je projektiran po principima znanstvenog menadžmenta i tretira kurikulum kao proizvod isporučen konzumentu od strane tehničkih osoba, ne mogu odgovoriti potrebama suvremenog čovjeka u ugroženom i nestalnom okruženju.

Sve nas to dovodi do globalnih dimenzija kurikuluma kao suvremenog koncepta u obrazovanju koje uključuje globalno državljanstvo, rješavanje konflikta, raznolikost, prava čovjeka, međuovisnost, socijalna prava, održivi razvoj te vrijednosti i percepcije (Hicks, Holden, 2007, Naji, 2011). Naime, već je istaknuto da postmodernistička ideja naglašava poliperspektivnost ili više gledišta u odnosu na predmet (u ovome slučaju kurikulum), a spajanjem svih značenja stvaraju se nova značenja. Ono što je još važnije to je da globalne dimenzije kurikuluma naglašavaju njegov „svjetski“ karakter u kojem se sjedinjuju suvremene potrebe pojedinaca i zajednice u cjelini. Sukonstrukcija kurikuluma tako postaje „globalna tema“, tema od velike važnosti za opstanak ljudske vrste na planetu, jedno od rješenja za bolje čovjekovo razumijevanje s drugim pojedincem ili s grupom ljudi, zatim među ljudima uopće te za stvaranje održivog društva u kojem je jedino moguć opstanak i razvoj ljudske zajednice.

### 2.6.2. *Ideologijski koncepti kurikuluma*

Kurikulumske ideologije kompleksan su pojam kojeg možemo pojasniti opisujući ga kao kurikulumske predodžbe (vizije), filozofije, doktrine, mišljenja, koncepcijske okvire, sustave vjerovanja obrazovnih djelatnika te na mnoge druge načine. Ideologija je zbirka ideja, način gledanja na stvari, gledanje osobe ili grupe ljudi na to kako bi svijet trebao biti organiziran i kako bi trebao funkcionirati. Društvene institucije djeluju putem vrijednosti, koncepcija

razumijevanja svijeta, sustava simbola, kako bi se legitimirao trenutni poredak, i to upravo poučavanjem ideja o stvarima, kako svijet „radi“ i kako bi trebao raditi, koja je uloga pojedinca, grupa i institucija u društvu, a sve pod krinkom prirodnog i normalnog. Proces socijalizacije mladih tako je oblikovanje čovjeka na temelju kognitivne i afektivne interpretacije društva (crkva, škola, obitelj, kulturne forme/socijalizacija, enkulturacija, indoktrinacija). Ideologija određuje motive našeg ponašanja i temelje našeg artikuliranog vjerovanja i često je nesvjesna, a kurikulumska je ideologija vezana uz vjerovanja čovjeka koji se bavi nekom od kurikulumskih aktivnosti (Schiro, 2008).

Schiro (2008) je kurikulumske ideologije kategorizirao s obzirom na njihovu usmjerenost na pojedinca, obitelj ili društvo kojeg obilježava totalitarizam, tradicionalno društvo, neoliberalizam, humanizam i demokracija te stoga predlaže četiri modela ili arhetipove koji predstavljaju idealne tipove izdvojene iz stvarnosti, a ne stvarnost samu, jer u stvarnosti svaki će kurikulum i institucija koja ga provodi uključiti elemente više kurikulumskih modela pa tako i elemente više kurikulumskih ideologija. Isključivost ideologija, u realnom svijetu pa tako i u obrazovanju i dalje je prisutna i područje je sukoba različitih zainteresiranih interesnih grupa, no ideologije ipak mogu i surađivati i supostojati u obrazovnom sustavu. Ta četiri modela koja slijede potrebe različitih društvenih grupa su: 1. Ideologija znanstvenih postignuća (*Scholar Academic Ideology*) koja slijedi potrebe akademskih disciplina; 2. Ideologija društvene učinkovitosti (*Social Efficiency Ideology*) koja slijedi potrebe društva; 3. Ideologija usmjerena prema učeniku (*Learner Centered Ideology*) koja slijedi potrebe pojedinca (*Child study, progressive education, open education, developmentalist, constructivist*) te 4. Ideologija društvene rekonstrukcije (*Social Reconstruction Ideology*) koja slijedi potrebe pojedinca i zajednice.

Modeli ideologije kurikuluma ili različiti kurikulumski koncepti organizirani su prema odnosu ideologije kurikuluma prema nizu elemenata: prijenosu znanja i načina razmišljanja, učenju i poučavanju (iskustvo učenja i poučavanja), odnosu prema djetetu i djetinjstvu, ulozi nastavnika, načinu ocjenjivanja (ili procjenjivanja) znanja te vještinama i kompetencijama kao materijalnim, duhovnim i intelektualnim vrijednostima. S obzirom na vrstu aktivnost djelatnika koji se bave kurikulumskom teorijom, praksom, diseminacijom, zastupanjem, razvojem i evaluacijom kurikuluma, Schiro (2008) ih naziva praktičarima kurikuluma (*curriculum practitioners*), diseminatorima kurikuluma (*curriculum disseminators*), evaluatorima kurikuluma (*curriculum evaluators*), zagovarateljima kurikuluma (*curriculum advocates*),



izrađivačima kurikuluma (*curriculum developers*) i teoretičarima kurikuluma (*curriculum theorists*).

Ellis (2004) također, kao i Schiro, prvo određuje parametre po kojima određena ideologija, orijentacija ili usmjerenje kurikuluma može biti kvalificirana kao zasebna vrsta unutar teorijskog sustava te se odlučuje za analizu ciljeva kurikuluma, vrijednosti zastupljenih u kurikulumu i vještina prisutnih u kurikulumu, zapravo elemenata koji se danas popularno nazivaju i *znati*, *znati što* i *znati kako*. Ciljevi kurikuluma (*znati*) su gradbeni elementi kurikuluma koji nam kazuju što nam je dugoročno važno kao pojedincima, zajednici i društvu u cjelini, je li to akademsko znanje, sudioničko građanstvo, samorealizacija ili karijerne mogućnosti koje se stavljaju pred pojedinca. Vrijednosti u kurikulumu (*znati što*) svojevrsne su kulturne norme koje se uglavnom uče putem skrivenog kurikuluma i rijetko su eksplicitno navedene u samim dokumentima, smatrajući se samorazumljivima, općima i dijelom identiteta pojedinca i zajednice. U svome eksplicitnome dijelu ipak se imenuju kao iskrenost, poštenje, pravda, hrabrost, integritet osobe, poštivanje obveza, suosjećanje i slično. Vještine koje se kurikulumom žele prenijeti na nove generacije (*znati kako*) možemo razlikovati kao intelektualne, društvene, tjelesne i emocionalne. Ellis (2004) razlikuje *kurikulum orijentiran na učenika* (*learner-centred curriculum*), *kurikulum orijentiran na društvo* (*society-centered curriculum*) i *kurikulum orijentiran na znanje* (*knowledge-centered curriculum*).

*Kurikulum orijentiran na učenika* ima za cilj samorealizaciju osobe koja uči, u uvjetima slobode izbora i prilika za kreativno i samostalno učenje putem otvorenog kurikuluma u kojem učenik sam bira one sadržaje koji ga najviše zanimaju. Dijete je ključ kurikuluma, u svemu se polazi od djeteta te se na taj način dolazi do prakse primjerene razvoju djeteta. Odnos učenika i učitelja pun je empatije i podrške, oni kao suradnici zajedno rade i dolaze do socijalnog i moralnog razvoja putem indirektnih formi poučavanja i fokusiranja na stvarne probleme i otkrića.

*Kurikulum orijentiran na društvo* kurikulum je koji u punom smislu riječi izlazi iz učionice i želi pripremiti pojedinca za istinsku reformu društva. Dok neki autori razlikuju kurikulum društvene učinkovitosti i kurikulum društvene rekonstrukcije, prvi u funkciji društvene reprodukcije, a drugi u funkciji preobrazbe društva u zajednicu jednakopravnih pojedinaca (Schiro, 2008), Ellis se odlučuje za koncept koji istražuje i rješava probleme društva, uključuje se u raspravu o temama demokracije, građanstva, aktivizma uz pomoć suradnje i suradničkog i grupnog učenja, participacije u projektima od važnosti za zajednicu te stjecanja i

diseminacije tako stečenih ili konstruiranih znanja koja su živa i promjenjiva i proizlaze iz osobnog iskustva. Akademski sadržaji samo su oruđe u rješavanju problema prisutnih u zajednici, a ne svrha samima sebi, pa se vrlo često u problemskom pristupu koristi interdisciplinarni pristup i aktivno učenje, a ne izolirano poučavanje pojedinih nastavnih predmeta kao akademskih disciplina.

*Kurikulum orijentiran na znanje* akademski je kurikulum ili kurikulum koji polazi od akademskih disciplina kao nastavnih predmeta. Znanje je promjenjivo i neprestano ekspandira, a u kanon se uključuju široka znanja iz znanosti, literature, povijesti, matematike i umjetnosti te se očekuje da će dobro obrazovani pojedinac biti najbolje pripremljen za nepoznato. Ova ideologija promiče osobine racionalne osobe koja stalno promišlja o svojim postupcima i nije sklona impulzivnom ponašanju, a naglasak se stavlja na samorealizaciju i ostvarenje individualnih stremljenja u životu. Kurikulum tako osmišljen prate udžbenici i drugi kurikulumski materijali koji su dostupni nastavniku kao specijalisti struke. Svladavanjem kurikulumske gradiva realiziraju se dvije važne funkcije školovanja, *enkulturacija* i *evolucija*, a u njihovoj pozadini i *selekcija* učenika prema intelektualnim kapacitetima koji se utvrđuju neprestanim standardiziranim testiranjem pa se težište stavlja na akademski uspjeh pojedinog učenika, svakog nastavnika i škole u cjelini. Već iz elemenata koji su ovdje izneseni razvidno je da je kurikulum orijentiran na znanje ujedno i najrasprostranjeniji.

Ellis (2004) kurikulum određuje i kao participativni jer kurikulum ne postoji izvan osoba koje u njemu participiraju te se odlučuje za progresivni kurikulum na tradiciji Rousseaua, Pestalozzija, Froebela, Herbarta i Deweyja.

Ideologija kurikuluma mjesto je spajanja i kontinuiranog dijaloga teorije kurikuluma i dominantnog društvenog sustava vrijednosti. Zapravo, možemo reći da je kurikulum centralno pitanje obrazovne politike, a ne određivanje ciljeva i mjerenje rezultata obrazovnog procesa. Michael Young istaknuo je da kurikulum utvrđuju „rasprave o alternativnim pogledima na društvo i njegovu perspektivu“ (Young, 1998. prema Vujčić, 2013:301) jer su u njega upisane ne znanstvena znanja kao opća, historijska i apsolutna znanja, nego različita vrsta znanja ili jednako legitimne naracije za razumijevanje i doživljavanje života. Drugačije rečeno, društvo u kurikulum upisuje određena znanja, smatrajući ih apsolutnim ili djelomičnim istinama (podložnim promjenama) i posjeduje svijest o tome.

Sukladno različitim teorijama spoznaje (racionalističke, empiricističke i pragmatičke) koje tumače izvor spoznavanja ili stjecanja znanja o svijetu, racionalisti (Platon, Descartes, H. P. Hirst, J. Wilson) su smatrali da je izvor znanja ljudski razum (*ratio*), a znanje je skup objektivnih i univerzalno važećih istina o svijetu. Hirst na primjer smatra da su znanja različiti modeli javnog iskustva, da su specifična i da predstavljaju različite načine spoznavanja i doživljavanja svijeta, iako se kasnije njegovi stavovi mijenjaju u smjeru uvođenja novih generacija u socijalne prakse radi zadovoljenja ljudskih potreba i interesa (Vujčić, 2013:311). Iz takve koncepcije proizlazi predmetni kurikulum.

Autori poput Younga, Foucaulta, Frierea, Giroxa i Applea znanje shvaćaju kao društveni konstrukt ljudi, a samim time znanje je povijesno promjenjivo i društveno ovisno, znanje je društveni proizvod koji ovisi o različitim interesima, dominantnim ideologijama i moćima u društvu. Michael Young ključnim smatra pitanje selekcije i organizacije znanja u kurikulumu, a želeći povezati selekciju znanja, sadržaj odgoja i datu socijalnu strukturu Young je postavio tri ključna pitanja o organizaciji znanja: „1. kako se znanje stratificira i s pomoću kojih kriterija (dimenzija stratifikacije znanja); 2. kako se znanje organizira (dimenzija specijalizacije znanja); i 3. kakvi su odnosi između različitih područja znanja (dimenzija diferencijacije ili integracije znanja)“ (Vujčić, 2013: 309). Young je pokazao da postoji jaka veza između socijalne stratifikacije u društvu i stratifikacije obrazovnog znanja, tj. da postoje snažne veze između stratifikacije znanja i postojeće društvene strukture i moći u društvu jer se ugradnjom znanja u kurikulum mogu kontrolirati učenici koji su njemu izloženi, ovisno o tome jesu li izloženi visokostatusnom ili niskostatusnom znanju. „B. Bernstein je u svojoj čuvenoj studiji o klasifikaciji i oblikovanju obrazovnog znanja pokušao dokazati vezu između toga kako društvo selektira, distribuirala, prenosi i evaluira obrazovno znanje te distribucije moći i načela socijalne kontrole u društvu“ (Vujčić, 2013: 310), a klasifikaciju znanja podijelio je na jaku klasifikaciju koja za posljedicu ima separatne predmete te na slabu klasifikaciju koja vodi k integriranom kurikulumu koji je i pravi put prema smanjenju moći i snage kontrole određenih skupina u društvu.

Prema McNeerneyu (1953) kurikulum je središnja tema svakog društva koje želi organizirati svoj program obrazovanja i to u odnosu na količinu naslijeđa koje se treba poučavati, u kojem opsegu suvremeni problemi trebaju oblikovati okvir učenja te u odnosu na upotrebu budućih problema u stvaranju baze kurikuluma. Isti se autor odlučuje za kurikulum orijentiran na učenika, a ne na kurikulum orijentiran na sadržaj, smatrajući ga modernim. Taj

kurikulum ima za cilj obrazovati mlade ljude, ne robujući povijesnim činjenicama, pravilima i normama te pratiti razvojne potrebe mladih i potom preispitati što se poučava i kako se poučava u skladu s tim potrebama. Kurikulum se po funkciji razlikuje kao kurikulum koji vrši selekciju za nastavak školovanja na sljedećoj razini školovanja (funkcija selekcije) i demokratski kurikulum (funkcija uključivanja) koji mora biti dovoljno širok da osigura široki spektar potreba za svaku neselektiranu školsku populaciju, a to su životne potrebe pojedinca u zajednici te kurikulum mora pratiti potrebe mladih i uz pomoć resursa neke zajednice osigurati iskustva učenja za pojedinca i cijelu zajednicu.

Autor (McNerney, 1953) temeljnim funkcijama škole u suvremenom društvu smatra pomoć mladim ljudima da postanu bolji građani demokratskog društva, istovremeno unaprjeđujući tu demokraciju. Da bi to škola postigla (putem ciljeva obrazovanja koji utvrđuju područja života u kojima svaki građanin treba imati kompetencije da bi demokračično živio i jednako tako da bi živio kao cjelovito biće) potrebne se kompetencije upisuju u kurikulum koji također treba biti cjelovit, realističan ili sličan životu mladih ljudi te smislen. Djeci treba osigurati iskustvo učenja i vrijeme za rješavanje životnih problema, što znači i da se i kurikulum kao i život mora mijenjati. Da bi učenik mogao primiti svoje građanske obveze i učitelj mora izučavati stalnu prirodu društva, uz podršku i razumijevanje roditelja, preciznije uz suradnju i roditelja i zajednice sa školom. Za smislen život u demokraciji potrebno je da vještine, kompetencije i stavovi koji se uče u školi budu iskustveno utemeljeni, a ne tek faktografsko znanje. Stoga je i McNerney (1953) cijelo poglavlje posvetio upravo domu, djetetu i školi. Pod područja u cjelovitom kurikulumu i razvoju djeteta navodi: jezični razvoj, društveni razvoj, aritmetiku, matematiku i znanost, umjetnost i glazbu, domaćinstvo i industrijsko obrazovanje, tjelesno i zdravstveno obrazovanje te sigurnost. Iako su obrazovni sustavi među sobom različiti, kurikulumi ipak imaju tri zajedničke karakteristike: (1) svaka nacija iz svojih ciljeva izgrađuje dinamične ciljeve svog obrazovnog sustava, (2) kurikulum mora osiguravati rast kako bi se postigli ciljevi i (3) metode evaluacije obrazovnih ishoda.

Michael Apple (2004) kao predstavnik kritičke pedagogije i teorije kritike smatra da se mehanizmi ideologije u škole uključuju putem znanja kako bi se podržale određene društvene norme koje oblikuju učenike i učitelje koji su nemoćni oduprijeti se društvenim, ekonomskim, kulturnim, političkim i obrazovnim nejednakostima. Rješenje tog problema autor ne vidi u djelatnosti škole kao institucije društva, već u stvaranju takvog društvenog poretka koji je kritičan i stalno propitkuje društvenu i ekonomsku jednakost između pojedinaca i različitih

društvenih i interesnih grupa. Škole odražavaju potrebe društva i projekcija su vrijednosnog sustava i značenja samog društva koje učenici i učitelji, zajednica i obitelj, znanstvenici i obrazovni stručnjaci razumiju kao normalno i samorazumljivo znanje. Učenici i budući radnici neprestano se testiraju, reguliraju i kategoriziraju kako bi jednoga dana zadovoljili kompleksne potrebe globalnog tržišta. Krićka pedagogija traži da se dokine reprodukcija društvene i ekonomske nejednakosti uspostavom diskursa koji nije stvoren na industrijskim i korporativnim modelima te tako neće niti reflektirati njihove interese. U krićkom i konstruktivnom sukobu starog i novog diskursa otvara se mogućnost društvene promjene i dokidanja reprodukcije društvenih slojeva prema postojećem stanju, prema hijerarhiji kojoj pojedinac teško može umaknuti. U protivnom škola ostaje mjesto kontrole moći u rukama pojedinaca.

Bowles i Gintis autori su niza zapaženih znanstvenih radova: *IQ i sustav društvenih klasa (IQ and the Social Class System, 1972)*, *Školovanje u kapitalističkoj Americi: obrazovna reforma i kontradikcije ekonomskog života (Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life, 1976)*, *Školovanje u kapitalističkoj Americi: odgovor na naše kritike (Schooling in Capitalist America: Reply to Our Critics, 1988)*. Za Rossa (2000) ovi su autori dali jedan od najboljih prikaza prirode i djelovanja kurikuluma u kontekstu političke ekonomije. Ekonomija je jednostavno odgovor na kapitalistički sustav, prenosi tehničke i društvene vještine putem javnog kurikuluma i nameće disciplinu i poštovanje autoriteta putem skrivenog kurikuluma. Društveni odnosi značenja proizvodnje korespondiraju s društvenim relacijama školovanja. Škola ima birokratski, hijerarhijski red (podjela učenika prema sposobnostima, dobi, spolu, financijskom statusu, ali i prema vanjskim motivima i pokazateljima: nada u promaknuće, plaća, strah od neuspjeha...). Autori smatraju da kurikulum uglavnom ima korektan sadržaj koji promovira jednakopravnost svakog čovjeka, no ono što je problematično jest forma (oblik) obrazovnog diskursa koji određuje ono što se reproducira. To prirodu kurikuluma čini kontradiktornom jer je kurikulum istovremeno i progresivan i reproduktivan (promovira jednakost, demokraciju, toleranciju, racionalnost, neotuđiva prava, ali i legitimira nejednakost, autoritarnost, fragmentaciju, predrasude i podčinjenost).

Progresivni karakter kurikuluma ogleda se u njegovu dva optimistična cilja: demokratizaciji društvenih odnosa u obrazovanju i preoblikovanju teme demokracije u kurikulumu. No, svrha škole je i proizvodnja radne snage te stoga škola mora legitimirati nejednakost i limitirati osobni razvoj u obliku kompatibilne podčinjenosti autoritetu. Tu se

pronalazi i razlog zašto velike kompanije podupiru javno obrazovanje: skriveni kurikulum nudi mehanizme za učinkovito kreiranje potrebne radne snage. Obrazovni sustav na samo naizgled ispravan način alocira pojedince na određene društvene i ekonomske pozicije i to uglavnom na limitirane uloge u društvu. Bowels i Gintis autori su načela korespondencije koje govori o internoj školskoj organizaciji koja sa svojim strukturama, normama i vrijednostima korespondira s organizacijom (konceptom) kapitalističkog radnog mjesta. Naime, hijerarhijski sustav u školi odražava nejednakost u strukturi tržišta rada (Waller, 2012:128). Antonio Gramsci u svome djelu *Izbor iz zatvorske bilježnice (Selections from the Prison Notebook, 1971)* smatra da škola ne proizvodi osobnosti potrebne kapitalizmu slučajno, već je to istinska programirana svrha škole. Škola je mehanizam kulturne distribucije i klasne reprodukcije, no škola donosi i neke dobrobiti poput iskorjenjivanja nepismenosti i pristup intrinzičnom samoispunjujućem iskustvu.

Uz društvenu reprodukciju, javlja se i povezani koncept kulturne reprodukcije prema teoriji kulturnog kapitala Pierrea Bourdieua. Kulturni kapital za Bourdieua je znanje, dobar ukus, sposobnosti i jezik, sadržaji koji se nejednako distribuiraju kroz društvo pa škola i opet nejednako raspoređuje moć kroz društvo, što društvenu i kulturnu reprodukciju čini usko povezanim (Johannesson, Popkewitz, 2001, Sorić, 2012). O tome Bourdieu progovara u svojim znanstvenim radovima od kojih Ross (2000) izdvaja kao najznačajnije za temu uloge kurikuluma u društvenoj reprodukciji: *Intelektualno područje i kreativni projekt (Intellectual Field and Creative Project, 1971)*, *Škola kao konzervativna snaga: skolastičke i kulturne nejednakosti (The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities, 1974, francuski izvornik 1966)* te zajedno s Passeronom i djelo *Reprodukcija u obrazovanju, društvu i kulturi (Reproduction in Education, Society and Culture, 1990)*.

Bourdieu je osmislio koncept kulturnog kapitala ili *habitusa* kao vanjsku oznaku socijalne pozicije kao što su zanimanje, obrazovanje i materijalno bogatstvo, zatim jasno izražene dispozicije (tj. vjerovanja i vrijednosti) koja generiraju mišljenje i djelovanje. Djeca utjecaj primaju iz obitelji, zajednice, škole i drugih izvora oko pojedinca, najviše tijekom djetinjstva. Koncept habitusa daje pojedincu ključ kako odgovoriti na određene situacije i usmjeriti djelovanje, i to bez striktnog određivanja tih situacija, što znači da se uz pomoć habitusa definiraju vanjski znakovi socijalnog položaja kao što su zanimanje, obrazovanje i materijalna dobra, ali i činitelji koji utječu na unutarnje procese čovjekovog mišljenja (Waller, 2012:147-148).

Kulturni kapital srednje klase izražen je kroz navike, mišljenja, pretpostavke i kompleksnosti koje se posebice njeguju i izražavaju u školskom sustavu: škola uključuje, djelomično putem formalnog, ali posebice putem informalnog kurikuluma „ne toliko s posebnim i pojedinačnim shemama misli kao što to čini s općim dispozicijama koje izazivaju pojedine sheme, koje se tada mogu primijeniti u različitim domenama misli i aktivnosti. Ovaj se kulturni kapital koristi kao mehanizam koji učenike smješta na posebne pozicije unutar hijerarhije kapitalističkog društva. Škole iznova stvaraju društvenu i ekonomsku hijerarhiju društva u kojoj su nastale, koristeći procese selekcije i poučavanja: ali uz pomoć prosudbe i usporedbom tih aktivnosti s navikama srednje klase, oni efikasno diskriminiraju svu onu djecu koja nisu imala pristup navikama srednje klase“ (Bourdieu, 1971:184, prema Ross, 2000:88). Naime, u škole dolaze djeca s različitim lingvističkim i kulturnim kompetencijama (ili kulturnim kapitalom) za suočavanje s kulturom srednje klase. Bourdieu smatra da kulturni kapital i etos zajedno određuju ponašanje i stavove u školi koja stvara principe razlikovanja i eliminacije za djecu različitih klasa. Društvena privilegiranost i društvene prednosti i nedostaci prerastaju u obrazovne prednosti i nedostatke, koji polaze od društvenog porijekla pa se u školi čak i dupliciraju.

Bourdieu smatra da pojedinac uopće ne može birati ili izgraditi vlastiti identitet jer nam je on zapravo nametnut društvenim strukturama, njega nasljeđujemo i potom modificiramo u skladu s društvenim očekivanjima grupe kojoj pripadamo i s kojom se identificiramo. No, s obzirom da su države umjetne tvorevine, putem škola prenosi se i konstruirani nacionalni identitet, ponad klasa kojima pripadamo.

Bourdieu razlikuje zastupnike kulturne proizvodnje kao što su kazališta, laboratoriji i sveučilišta te kulturne agente ili zastupnike poput umjetnika, znanstvenika i pisaca koji zajedno tvore intelektualno polje. To je polje smješteno u etos intelektualne slobode i autonomije pa tako izgleda da je znanje neovisno o društvenom kontekstu. No, da bi znanje bilo kulturnim agensom moraju se zadovoljiti određeni zahtjevi: navike ili mentalne strukture, tj. određeni kulturni kod: kategorije mišljenja, percepcije i značenja.

Prema Bourdieovoj teoriji kulturnog kapitala ili *habitusa*, pojedinci su kultivirani za poseban niz vrijednosti ili ukusa misli. Sam sadržaj znanja oblikovan u kurikulumu uopće nije važan, već je važno što pojedina dominantna grupa legitimira kao važno znanje i kako ono formira moć. Kultura istovremeno klasificira znanje i klasificira one koji ga klasificiraju te diskriminira po principu posjedovanja ili neposjedovanja moći nad legitimacijom znanja. Škola

naposljetku ne prenosi ukupno kulturno nasljeđe, već kulturu dominantne klase. Kasnije će Apple (2013) istaknuti da borba grupa nad legitimacijom znanja nije jednostavan i jednosmjernan proces, već da dominantna grupa ipak dopušta ulazak sadržaja podčinjenih grupa u školski kurikulum i u društvo zbog prevencije odbijanja ukupnog sadržaja kao stvar oportuniteta i otvaranja vrata mogućnosti suživota. Ross (2000:91) smatra da je kulturna reprodukcija jedan od glavnih mehanizama reprodukcije klasne strukture. Uloga kulturnog kapitala sastoji se u prenošenju onih vještina i očekivanja koje daju djetetu sposobnost čitanja kodova dominantne kulture zbog njezine daljnje akumulacije, nasuprot kodu popularnog jezika radničke klase, zbog kojeg djeca doživljavaju segregaciju zbog različitih diskursa u kojima djeca komuniciraju kod kuće i diskursa u kojem bi djeca trebala komunicirati u školi. Učenici koji dolaze iz srednje klase sudjeluju u donošenju odluka o kurikulumu, za razliku od djece koja dolaze iz nižih klasa, jer su kurikulumski uzorci vezani uz aktivni konzumerizam i buržujsku manipulaciju pa se takav kurikulum naziva i potrošačkim (*consumption curriculum*), vođen načelima potreba i zakonitosti tržišta.

Rasprava o kulturnim kodovima dovodi nas do značenja jezika u prenošenju dominantne ideologije i indoktrinaciji mladih naraštaja. Huebner (1966) ističe da je „jezik kurikuluma prepun opasnih, neprepoznatljivih mitova; opasnih ne zato što su mitovi, već stoga što ostaju neprepoznatljivi i neupitni i kao takvi se nasljeđuju iz generacije u generaciju. Učitelj prihvaća jezik kao datost koja mu je dodijeljena kroz povijest od njegovih sustručnjaka, zaboravljajući da je jezik formirao čovjek za svoju svrhu, a ne Bog kako bi u jezik upisao krajnju istinsku vrijednost. Kao proizvod prošlosti učitelja i kao sredstvo njegove sadašnjosti, trenutni jezik kurikulumu mora se preispitati u kontekstu postojećih fenomena u cilju predviđanja ili kontroliranja budućih fenomena. Takav se kurikulumski jezik neprestano mora preispitivati, njegova učinkovitost izazivati, njegova nekonzistentnost isticati, mane razotkrivati, pretpostavljena ljepota zaniijekati. Učitelj već sutra može imati bolji jezik, ako ostane otvoren svijetu koji mu govori, s poštovanjem prema iskoraku znanstvenika i viziji pjesnika“ (Huebner, 1966:9).

U tom kontekstu postoje dva mita: o učenju i o svrsi. Učenik je svaka osoba koja uči te je važno ne svesti ovako kompleksan pojam na relativno jednostavan pojam učenika u školi. U obrazovnom planiranju nisu uvijek potrebni ciljevi i zadaće, no pretpostavlja se da svako ljudsko ponašanje ima svoj uzrok i ima svoju svrhu pa stoga i aktivnosti moraju biti usmjerene ciljevima. Osobe koje rade na kurikulumu koriste jezik čiji su simboli izabrani od strane



društvenih znanstvenika koji pak termine prevode na specifičan način koji nije u duhu kurikuluma. Misterija se prevodi kao problem, sumnja u pogrešku, a neotkriveno u nepoznato, čime se zapravo bogatstvo današnjice mijenja sa sterilnom nepoznatom budućnošću. Huebner (1966) to promatra kroz četiri kategorije: kroz tradicionalne kurikulumske zadatke, obrazovne realnosti, sustav vrijednosti i sustave racionalnosti.

1. Primjer *tradicionalnih kurikulumskih zadataka* svakako je Tylerova racionala čije termine (obrazovni ciljevi, izbor iskustva učenja, organizacija iskustva učenja i evaluacija) Huebner naziva „tiranskom mitologijom“. „Uz pomoć smještanja kurikulumskih zadataka u jezik kurikulumski djelatnik (*curriculum worker*) odmah pretražuje po jezičnom sustavu koji determinira njegova pitanja kao i njegove odgovore“ (Huebner: 1966:12). Stoga autor predlaže izostavljanje ovog jezika i postavljanje novih pitanja i to tako da se kurikulumski djelatnik, zapravo učitelj, suoči s realnošću direktno, a ne putem jezika. Te realnosti su aktivnosti unutar učionice ili aktivnosti koje su različite od obrazovnih te egzistencijalna situacija izbora između različitih aktivnosti u učionici.

2. U *obrazovne realnosti* Huebner (1966) ubraja obrazovnu aktivnost i izbor između vidljivih alternativa. Obrazovna aktivnost obuhvaća načine na koje učitelj opisuje obrazovnu aktivnost, svoje poučavanje, kako govori o događajima koji se trebaju odvijati u učionici, kako govoriti o fenomenu učionice i slično. U kurikulumsku mitologiju ulazi: opis učenika kao osobe koja uči, a ne osobe koja je mnogo više od toga, učionička aktivnost proces je učenja u učionici, a poučavanje zrcalni odraz učenja. Umjesto ovoga može se koristiti i drugačiji metajezik, a izbor između vidljivih alternativa zahtjeva neki oblik vrednovanja kojeg treba učiniti eksplicitnim i svjesnim. Upravo pojašnjavanje vrijednosnih okvira ili vrijednosnih sustava može koristiti u vrednovanju obrazovnih aktivnosti.

3. U *sustavu vrijednosti* razlikujemo pet kategorija vrijednosti: tehničke, političke, znanstvene, estetske i etičke vrijednosti. (1) Tehničke vrijednosti dominantne su u suvremenom kurikulumu jer je sredstvo-ishod racionala organizirana po ekonomskom modelu, a ciljevi su precizno određeni prema biheviorističkom konceptu, dok se koristi jezik sociologijske analize i psihologije. Kontrolira se input i ljudski resursi, često putem evaluacije koja ističe važnost kvalitete finalnog proizvoda. Škola služi tehničkoj funkciji u društvu, čuvajući, razvijajući i povećavajući ljudske resurse koji su esencijalni za održavanje i napredak društva, a u mirnodopsko vrijeme taj je jezik prekriven demokratskim rječnikom. (2) Političke vrijednosti u kurikulumu uglavnom su implicitne. Učitelj je osoba koja ima poziciju moći i kontrole te

može utjecati na učenike manipulacijom dostupnih resursa da bi njegov rad bio učinkovit. Njegova je uloga važna i u ocjeni vrijednosti obrazovnih iskustava. Stvarajući pozitivne veze u razredu, jačajući povjerenje i poštovanje, učitelj jača svoj utjecaj za nove obrazovne situacije. Svaka se obrazovna aktivnost vrednuje politički pa se ovaj koncept naziva i političkom racionalom. Korištenje ovih vrijednosti nije nužno loše, ako učitelj ne ide samo za stjecanjem moći i prestiža u zajednici jer se snovi i vizije u zajednici ne mogu realizirati bez osobne i profesionalne moći. (3) Znanstvene vrijednosti su one znanstvene aktivnosti koje proizvode novo znanje na empirijskoj osnovi, tj. obrazovna aktivnost vrednovana je s obzirom na znanje koje proizvodi (organiziranje situacija poučavanja da bi se testirale hipoteze, proizvele nove činjenice, testirale nove tehnologije i tehnika rada). Tehničke vrijednosti žele donijeti promjenu u učeniku, a znanstvene veću pristupačnost učitelja informacijama i znanju. Racionala ovog modela je znanstvena metodologija koja se često pojavljuje u obliku akcijskog istraživanja ili kontroliranog eksperimentalnog dizajna jer se škola zbog kontinuiranih promjena u svijetu i sama mora mijenjati. (4) Estetske vrijednosti zanemarene su kao i u društvu. No, obrazovna aktivnost ima simboličko i estetsko značenje. Moguće je identificirati tri dimenzije ili element fizičke distance (obrazovna aktivnost ili estetski objekt ima ljepotu sam po sebi i izdvojen je iz uporabnog svijeta, svijeta produkcije i potrošnje), dimenziju estetske kategorije (obuhvaća cjelovitost estetskog predmeta, balans, harmoniju, kompoziciju, dizajn, integritet...) i dimenziju estetske vrijednosti (simboličko značenje estetskog predmeta koje se vrednuje s obzirom na svoje značenje i svoju istinitost koja izvire iz čovjeka). (5) Etičke vrijednosti označavaju vrednovanje obrazovnih aktivnosti s obzirom na njihovu etičku ili moralnu vrijednost. Ovdje uključujemo esenciju ili značenje života te susret među ljudima, kao što je susret učitelja i učenika kao dva ljudska bića koji nisu u hijerarhijskom odnosu te zahtijevaju da budu jedankopravno prihvaćeni. Važna je vrijednost obrazovnog čina samog po sebi kao aktivnosti života koja se reflektira i u razredu. Zaključno, svaka bi obrazovna aktivnost trebala sadržavati svih pet komponenti kako bi bila smisljena i bogatija značenjem za sve sudionike obrazovnog procesa.

4. *Sustavi racionalnosti* načini su artikuliranja o aktivnostima u razredu koje trebaju imati svih pet dimenzija vrijednosti te o njihovim značenjima. Poseban naglasak autor stavlja na etičku racionalnost i na estetsku racionalnost. Etička racionalnost označava obrazovnu situaciju koja je ljudska situacija među pojedincima te ima etičku vrijednost jer dolazi do utjecaja čovjeka na čovjeka (donošenje prosudbi, pažnja, zahtjevi, moć...) jer učitelj prihvaća da se radi o uzajamnom utjecaju koji se ostvaruje putem konverzacije ili dijaloga. Koncepti koji

se mogu koristiti u etičkoj racionalni obrazovnih aktivnosti su mogućnost dogovora, konverzacija, utjecaj, obećanje, oprost i slični koncepti. Akademske discipline su također jezični sustavi koji povezuju ljude putem vokabulara, sintakse i jezičnih pravila. Estetska racionalnost znači da učitelj poučavanjem stvara estetski objekt na koji učenik odgovara, a učenikov odgovor je također estetski objekt na koji učitelj odgovara kao estetski kritičar. U ovome se procesu traga za ljepotom, integritetom, mirom i istinom.

U tematiziranju važnosti komunikacije, jezika i jezičnih kodova posebno je istaknuto djelo sociologa Basila Bernsteina (Ross, 2000) koji je izučavao posljedice koje nastaju pod utjecajem razlika između kulture škole i kulture doma, a osobito vrste jezika koje se koriste na tim različitim mjestima. Bernstein je istraživao uspostavu različitih kodova klase i jezika (u Velikoj Britaniji) te je u periodu od 1971. do 1996. godine izdao pet monografija pod nazivom *Klasa, kodovi i kontrola (Class, Codes and Control)*. Bernsteinov rad ima sličnosti s radom Bourdieua u Francuskoj, no autori koriste druge terminologije. Naime, djeca iz različitih društvenih slojeva razvijaju drugačije kodove i forme govora, a to će utjecati i na izvedbu u školi (govorne vještine, vokabular, sistemski način na koji se jezik koristi), dok se kod Bourdieua jezik smatra dokazom kulturnog kapitala. Jezik djece radničke klase Bernstein naziva ograničenim kodom (*restricted code*). Obilježja i elementi restriktivnog koda su: 1. jezik se koristi u komunikaciji praktičnog iskustva, a manje za apstraktne ideje, odnose i procese; 2. jezik se upravlja prema grupi, umjesto da se njime objašnjava zašto se ponašamo prema određenim obrascima; 3. govornik može iznijeti neizgovorene pretpostavke, kao potkontekst razumijevanju kojeg i govornici razumiju; 4. vokabular, sintaksa i norme vezane su uz lokalni kulturni prostor govornikove zajednice; 5. vrijednosti i norme će se uzeti za sigurno, bez eksplicitne ekspresije u govoru (Isto, 2000:93).

Bernstein objašnjava i transmisiju uzoraka govora jer se djeca iz niže klase socijaliziraju po sustavu direktnih nagrada i kazni koje ispravljaju njihovo nepoželjno ponašanje. Za razliku od toga jezika, jezik djece srednje klase ima sljedeća obilježja: 1. značenje riječi može se individualizirati, kako bi zadovoljio zahtjeve određene situacije ili kontekste; 2. jezik će tako biti manje vezan u određeni niz ili uz kontekst te će biti sposobniji za generalizaciju i za izražavanje apstraktnih ideja; 3. oni koji posjeduju izražene uzorke kodova govora, lakše će dosegnuti formalne akademske zahtjeve školovanja (Isto, 2000:93).

Djecu na opisane načine socijaliziraju njihovi roditelji uz pomoć eksplicitnih verbalnih izričaja, razloga i principa po kojima se odvija poželjno ponašanje. Školsko je okruženje za

djecu srednje klase razumljivije, no restriktivni kod za druge autore ipak ne znači manju mogućnost apstrakcije i generalizacije, već drugačiji vokabular i gramatiku. Bernstein ne kvalificira restriktivni i elaborirani kod kao manje i više dobar kod, već elaborirani kod kao onaj kod koji se koristi u akademskoj kulturi, kojim se prenosi društveno prihvaćeno znanje te se koristi za prosudbu mogućnosti i sposobnosti svih pripadnika društva te se stoga Bernsteinovim modelom objašnjava veza društveno-ekonomske klase i nižih školskih postignuća te postizanja nižih postignuća kasnije u životu. Restriktivni kod sprječava obrazovne šanse kod one djece koja kod kuće ne mogu dobiti kvalificirani odgovor na svoje pitanje, koju se sprječava ili ne potiče na postavljanje pitanja i u školi nisu motivirana da bi postavljala pitanja, doživljavajući školski diskurs kao apstraktan, neemocionalan, posebice u kontekstu poučavanja i školske discipline.

Bernsteinovi jezični kodovi tako su jezik naučen od roditelja tijekom primarne socijalizacije koji djeluje kao oznaka socijalnog identiteta, ali na osnovu toga i dijete pripisuje značenje o važnosti pojedinom predmetu, pojmu ili pojavi s kojima se susreće u školi i u drugim svakodnevnim situacijama (Waller, 2012:143). Naposljetku, možemo reći da je elaborirani kod precizan i složen jezik s neuobičajenim riječima, a restriktivan kod pretpostavlja implicitno razumijevanje između govornika te je kratak i slobodan, s nizom zajedničkih neizgovorenih značenja (Thomas, 2015).

Basil Bernstein u svojoj monografiji *Strukturiranje pedagoškog diskursa (The Structuring of Pedagogic Discourse, 1990)*, raspravljajući o odnosu kulture i klase, ističe da se „pedagoška komunikacija jednostavno odnosi na nešto drugo, a ne samo na sebe. Pedagoška komunikacija u školi, u vrtiću i u domu promjena je klasnih odnosa, promjena za radne relacije, promjena za religijske relacije, promjena za regionalne relacije. Pedagoška komunikacija promjena je za uzorke dominacije izvan svoga područja“ (Bernstein,1990:168-169, prema Ross, 2000:94). Bernstein smatra da je teorija kulturne reprodukcije zapravo teorija komunikacije bez eksplicitne teorije komunikacije.

Naposljetku valja istaknuti da su ideološki koncepti kurikuluma najuže povezani s političkim dimenzijama razvoja kurikuluma ili javnim politikama u području obrazovanja. Braslavsky (2015) u svome članku *Kurikulum (The Curriculum)* polazi od definicije kurikuluma kao ugovora između društva, države i obrazovnih profesionalaca u odnosu na obrazovna iskustva koja učenicima treba osigurati u određenoj fazi njihovog života, a kurikulum pri tome mora odgovoriti na pitanja tko, što, kada, gdje, kako i s kime učiti.

Kurikulumom se definiraju obrazovni temelji i sadržaji, njihov slijed u odnosu na količinu vremena kojeg treba osigurati za stjecanje iskustva učenja, karakteristike obrazovnih institucija te karakteristike iskustva učenja posebice u odnosu na metode koje će se koristiti, materijalne resurse za učenje i poučavanje (knjige i nove tehnologije), evaluaciju i kompetencijski profil učitelja.

Autorica Braslavsky (2015) ističe kako je pod utjecajem industrijalizacije i kurikulum isprva bio shvaćen kao (1) *tehnički ili mehanicistički proces*, a najistaknutiji reprezentanti takve koncepcije kurikuluma su Benjamin Bloom i Hilda Taba. Braslavsky smatra da kurikulum navedene koncepcije ima i svoju političku te svoju tehničku i profesionalnu dimenziju. Politička dimenzija kurikuluma očituje se u povezanosti između ciljeva obrazovanja i svakodnevnog života u obrazovnim institucijama, školama te na sveučilištima. Kurikulum je tako područje ideološke i političke borbe koja se odvija u svakome društvu kako bi se uspostavili smisao i svrha obrazovanja. Tehnička ili materijalna dimenzija kurikuluma sadržana je u službenim kurikulumskim dokumentima i dokumentima političkih i obrazovnih vlasti koji mogu biti otvoreni za učiteljevu fleksibilnu interpretaciju. Tu do izražaja dolazi skriveni kurikulum kao širok spektar obrazovnih iskustava koje promoviraju škole i učitelji kroz svakodnevnu nepisanu praksu, a izražavaju se verbalnom i neverbalnom komunikacijom.

Kurikulum je u narednoj razvojnoj fazi promatran kao (2) *proces*. Njegovo je dominantno obilježje stalno napredujući proces decentralizacije obrazovnih sustava i obrazovne politike, a država obično zadržava pravo oblikovati okvir kurikuluma ili obrazovne standarde. Razvoj kurikuluma je proces koji uključuje donošenje odluka koje se tiču iskustava učenja, odluka koje donose različiti dionici na različitim razinama: političari, stručnjaci i učitelji na nacionalnim, regionalnim, lokalnim i školskim razinama, ali i na internacionalnoj razini.

Unutar koncepcije kurikuluma kao procesa razlikujemo razvoj kurikuluma u dva smjera: *od vrha prema dnu* (eng. top-down) i *od dna prema vrhu* (eng. bottom-up). *Top-down* pristup ima četiri faze: učitelj izvodi kurikulum, učitelj prisvaja kurikulum, učenici asimiliraju kurikulum i evaluirani kurikulum. Ovaj je pristup čest u centraliziranim obrazovnim sustavima, dok je *bottom-up* pristup čest u decentraliziranim sustavima, a također razvoj takvog kurikuluma pratimo u četiri faze: kurikulum kojeg želi društvo i roditelji, učiteljevi odgovori na učenička pitanja i potrebe, zbir tih odgovora i njihovo grupiranje po zajedničkim aspektima te razvoj općih standarda i njihova evaluacija. Decentralizirani obrazovni sustavi respektiraju lokalnu zajednicu te mogu podržavati individualni kurikulum za svaku školu.

Braslavsky (2015) također ističe i novi pristup kurikulumskom planiranju jer se danas uporabom novih tehnologija stvaraju mreže podrške za razvoj kurikuluma. Politička tijela sada se nalaze u središtu i problema i rješenja i razvoja kurikuluma. Vlast je postala tijelo koje potiče i promovira mnogostruke interakcije između obrazovnih institucija i društva, a koje zajednički definiraju značenje, znanje, metode i prostor obrazovanja.

### 2.6.3. *Skriptivni kurikulum u odgoju i obrazovanju*

Među najznačajnijim autorima koji su pisali o skrivenom kurikulumu svakako se nalaze Philip Jackson koji je prvi upotrijebio ovu kovanicu i koji u svojoj knjizi *Život u učionici (Life in Classroom, 1968.)* upozorava da se djeca nagrađuju zbog svoje popustljivosti, poslušnosti i konformizma, John Dewey koji je pojam skrivenog kurikuluma detaljno opisao, Everett Reimer s knjigom *Škola je mrtva (School is Dead)*, Paulo Freire u domeni kritičke pedagogije te Ivan Illich sa svojom knjigom *Društvo bez škole* iz 1971. godine. Illich je predložio ukidanje škole jer ona nameće implicitne vrijednosti svojim izborom sadržaja te tako stvara oblike društvene i političke kontrole putem distribucije odabranog i dostupnog znanja (Kelly, 2011:11). No, da se u školi događa mnogo više od onoga što je propisano službenim kurikulumom istaknuo je već 1939. godine Harold Benjamin, objavivši svoju poznatu satiru o kurikulumu *Sabljozubi kurikulum (The Sabertooth Curriculum)* s tezom da „kurikulum oblikuju odrasli koji misle da mladi trebaju ono s čime su oni sami bili hranjeni dok su bili mladi. Tako se kurikulum reproducira“ i to putem sadržaja i načina poučavanja (Thomas, 2015:96).

Kelly (2011) definira skriveni kurikulum kao „one stvari koje učenik uči u školi zbog načina na koji je planiran i organiziran rad u školi, kroz materijal koji je osiguran, ali koje nisu same po sebi otvoreno uključene u planiranje pa ponekad čak i u svijest odgovornih za organizaciju škole. Društvene uloge, na primjer, uče se na ovaj način, tvrdi se da se tako uče spolne uloge i stavovi o mnogim drugim aspektima života. Implicitni bilo kojim obliku organizacije jesu stavovi i vrijednosti onih koji ih stvaraju, što će se komunicirati prema učenicima na slučajni, čak i zlokobni način. Ovaj je faktor naravno od iznimne važnosti kada kurikulum izrađuje i nameće vlada“ (Kelly, 2011:10). Kurikulum je „skriven“ samo učenicima, a vrijednosti kojima ih skriveni kurikulum uči zapravo su planirane za usvajanje, pa su učitelji posebno odgovorni za sprečavanje njegove zloupotrebe u indoktrinaciji mladih.

Skriveni kurikulum sadrži ona pravila i smjernice koje se ne poučavaju direktno, nego se za njih pretpostavlja da se znaju; to su sadržaji koji u bitnome određuju socijalne interakcije, uspjeh u školi, čak i sigurnost, a manifestiraju se upotrebom određenih idioma, metafora, slenga te govora tijela (geste, izrazi lica, stav tijela, ton glasa). Najlakši način kako prepoznati skriveni kurikulum je u trenutku kada se prekrši pravilo (situaciju prepoznajemo po čestim rečenicama tipa: Svi znaju da..., Očito je da..., Nisam ti trebao reći, ali..., Zdrav razum ti kaže..., Nitko nikada nije...) (Myles, Trautman, Schelvan, 2004). Kršenje pravila može imati teške implikacije za socijalnu uključenost u grupu osobe koja ih krši, a pravila nisu ista za sve dobne skupine, spol, s obzirom na okolnosti, kulturu (kulture visokog konteksta u kojem je bitnije neverbalno izražavanje i kulture niskog konteksta u kojem je bitnija riječ). Nepoznavanje pravila može dovesti do toga da se osobu izruguje, ignorira, ne razumije.

Za Thomasa (2015:105) skriveni kurikulum je „širi skup stečenih vjerovanja i vrijednosti usvojenih zbog načina na koji škola radi i kako je nastava organizirana. Riječ je o ponašanju nastavnika, izabranim udžbenicima i školskim pravilima“. Za Rossa (2000) je skriveni kurikulum onaj sadržaj koji nije otvoreno propisan u službenom dokumentu, a koji se namjerno prenosi kroz proces obrazovanja, što znači da sve što utječe na učenikovo učenje, bilo putem namjernog planiranja i organizacije rada u ustanovi, kao i ohrabrenja, skrivenih i neshvaćenih pretpostavki možemo smatrati dijelom skrivenog kurikulumu škole i društva. Nošenje uniforme, vremenska racionalnost u obliku pridržavanja rasporeda, podčinjenost hijerarhijskim odnosima i poslušnost, red i pravila, društvena stratifikacija i stroga hijerarhija, a sve u svrhu proizvodnje određenog tipa ponašanja i stavova u životima odraslih koja su nužna u službi kapitalističkog društva, oblici su kojima društvo putem skrivenog kurikulumu oblikuje pojedinca prema svojim potrebama. No, i učenička kontrakultura koja se stvara i prenosi izvan školskih sustava prema Rossu (2000:9) ima ponekad snažnije mehanizme učenja od sustava formalne kontrole u školama te također ulazi u područje skrivenog kurikulumu.

Središnja tema skrivenog kurikulumu svakako je njegov odnos s reprodukcijom u društvu. Obrazovni sustav neizbježno reflektira društvo u kojem je smješten pa je kurikulum praksa koja postoji u određenom vremenu i prostoru, a ne činjenica bez drugih dimenzija. Dva su ključna modela u reproduktivnoj ulozi obrazovanja: *funkcionalistički i transformativni model obrazovanja* (Ross, 2000). Sociolog Emile Durkheim smatrao je da je obrazovanje slika ili refleksija društva, da imitira i reproducira društvo zbog svoje vlastite egzistencije, stvarajući pojedince ne takve kakve ih je priroda stvorila, već interesi ekonomije, pa ovo gledište

nazivamo *funkcionalističkim*. Durkheim je u svome djelu *Evolucija pedagogije u Francuskoj* (*The Evolution of Pedagogy in France*, 1938) (Ross, 2000) pokazao kako obrazovne promjene vode široj preobrazbi društva i kako promjene u takvim društvenim strukturama kao što su nova zanimanja, vode promjenama u školovanju. Nasuprot funkcionalističkom modelu obrazovanja, Dewey je predlagao *transformativni* model obrazovanja u kojem škola treba promovirati društvenu jednakost tako da pojedinac iz deprivilegirane grupe može preskočiti društvene granice i biti u kontaktu sa širim okruženjem, tj. obrazovanje ima funkciju izjednačavanja mogućnosti. Obrazovanje ima i razvojnu ulogu za pojedinca jer Dewey poima znanje kao osobnu konstrukciju učenika kao aktivnog eksperimentatora kojeg na tome putu vodi učitelj.

Mnogi autori govore o obrazovanju kao elementu društvene transformacije koji je to mogao biti, ali ipak u tome nije uspio. Apple (2013) navodi da je upravo škola mjesto reprodukcije nejednakosti i da je u tome poslu vrlo učinkovita jer distribuira određene vrste znanja određenoj populaciji, što minimizira mogućnosti društvene i ekonomske promjene. Slično navodi i Gatto (2012): učenik koji dolazi iz deprivilegirane obitelji i iz deprivilegiranog okruženja nailazi i u školi na nejednakost koju je naučio u domu i u zajednici. Škola malo može učiniti da promjeni pozadinu strukture nejednakosti pa se i socijalizacija odvija u skladu s kulturom doma, susjedstva i vršnjaka. Ipak, postoje neki aspekti školskih aktivnosti koji mogu polučiti neke razlike: atmosfera suradnje, organizacija tečajeva, kvaliteta odnosa između učenika i učitelja, ekstrakurikularne aktivnosti, školski etos (kvaliteta odnosa, jednakost mogućnosti, vrijednosti oprimgjerene upravljanjem i organizacijom škole). Apple (1990, prema Ross, 2000:83) reprodukciju nejednakosti ne smatra konspiracijom, već nužnošću kako bi se održao društveni red, kao prirodni način kako održati kulturnu i ekonomsku ravnotežu na kojoj je društvo izgrađeno. Stoga je obrazovanje za Applea aktivna snaga, a ne pasivni odraz u ogledalu društva koje reprodukciju provodi putem nastavnih sadržaja, školskog etosa i organizacijske strukture kojom se školovanje čini dostupnim cijeloj populaciji. „Obrazovanje proizvodi ekonomsku hijerarhiju potrebnu svakoj generaciji, koristeći kurikulum i strukture za proizvodnju i reprodukciju različitih formi službenog znanja u različitim društvenim porecima i uključivanje pristanka nejednakosti struktura moći koji leže iza ovoga kao normalan i zdravi razum“ (Isto, 2000:84). Djetetova svijest odražava dio društva u kojem i dijete participira, ujedno odražava i školu, ali u većem dijelu obitelj i susjedstvo ili zajednicu u kojoj živi.

Ivan Illich (1926-2002) u svojoj knjizi *Dolje škole* (Deschooling Society, 1971) predlaže ukidanje formalnog obrazovanja jer smatra da najsiromašnije slojeve društva pretvara u pasivne



konzumente (Waller, 2012). U kontekstu skrivenog kurikuluma govorio je o zadaćama škole: one pružaju skrbničku brigu za djecu i tako oslobađaju vrijeme roditeljima, učinkovito distribuiraju učenike u uloge povezane sa zanimanjima, prenose dominantni sustav vrijednosti te uče učenike kako da usvoje društveno prihvaćena znanja i vještine. Škola uz pomoć skrivenog kurikuluma stvara disciplinirane radnike te je zbog modernog ekonomskog razvoja isključila vještine koje su djeca prije imala i koje su bitne za život samodostatnog pojedinca te ih učinila ovisnima o profesionalnim stručnjacima (liječnicima, učiteljima, odvjetnicima...). Škola ohrabruje pasivno korištenje postojeće društvene strukture na nesvjesni način, ohrabrujući pritom discipliniranost, poslušnost i konformizam. Škola uči učenika da zna svoje mjesto i da mirno na njemu sjedi cijeli dan. Škole ne poučavaju samo službeni formalni kurikulum, već i prenose vrijednosti, procese, uloge i što je najvažnije, socijalne odnose te škole tako zadržavaju postojeći nejednaki društveni poredak (Ross, 2000, Waller, 2012). Illich ističe da se u procesu obrazovanja brka poučavanje s učenjem, prijelaz u više razrede s obrazovanjem, diplomu s kompetencijama. No, školski neuspjeh djeteta više je povezan s dječjom kulturom i nemogućnostima škole da se prilagodi djeci, nego s urođenim sposobnostima djeteta, pa se često govori o „deficitu“ u djeteta poput siromaštva, poteškoća u učenju, nedostatka inteligencije, ponašajnih teškoća, no uzroke neuspjeha djeteta ne treba tražiti u djetetu, već u školi kao instituciji (Thomas, 2015). Umjesto kompenzacijskog obrazovanja za djecu iz siromašnih obitelji treba ulagati u same obitelji i u poboljšanje njihovog statusa.

Paulo Freire (1921-1997) u *Pedagogiji obespravljenih (Pedagogy of the Oppressed)* iz 1970. godine (Freire, 2002) govori o tradicionalnim formama obrazovanja koje služe održavanju potlačenosti siromašnih. Potlačeni se uz pomoć obrazovanja mogu osloboditi od opresije, a to je dio demokratskog procesa ili osvješćivanje pojedinaca. Ljudi najbolje uče izvan škole pa obrazovanje postaje tek stjecanje kvalifikacija kojim se ulazi u svijet rada što je tek segment čovjekovog života (Thomas, 2015). Freire je jedan od najutjecajnijih kritičkih pedagoga čiji je rad posebno izučavao kritički pedagog novije generacije – Michael Apple. Freire je stalna Appleova inspiracija, a u knjizi *Može li obrazovanje mijenjati društvo? (Can Education Change Society?)*, (2013) posvećuje veliki dio Freirovom radu. Najutjecajnije metode rada kritičkih pedagoga svakako su dekonstrukcija pojmova koji u bitnome određuju odnose u društvu poput globalizacije, eksploatacije, kolonizacije, dominacije i subordinacije te rekonstrukcija novih relacija među društvenim grupama, a kritička pedagogija ima za cilj uspostaviti društvenu pravdu, ekonomsku jednakost, vladavinu ljudskih prava i održivi razvoj.

Paulo Freire (2002) obrazovanje smatra glavnim emancipacijskim i protuhegemonijskim oružjem u borbi protiv eksploatacije svih podčinjenih grupa. U svome kritičkom pristupu Freire je kombinirao suvremenu teoriju i praksu u novu pedagošku i političku praksu u sustavu obrazovanja, koje je osmišljeno da bi mijenjalo društvo, stvarajući konkretne programe za stvarne ljude u realnim situacijama i zajednicama, za ljude koji sudjeluju u stvarnim borbama za svoju emancipaciju od dominantnih grupa i njihovog monopola nad politikom znanja. Upravo se uz pomoć kritičke teorije kurikuluma otvara mogućnost preispitivanja ideja neoliberalizma i neokonzervatizma jer emancipatorski obrazovni projekti ponovno uspostavljaju individualni i kolektivni senzibilitet te kolektivnu memoriju kojima se iznova formira čovjekov identitet. Naime, upravo se u obrazovnoj politici isprepliću mnogostruki odnosi ekonomije, politike, kulture i religije te zakona tržišta i učinkovitosti, a Freire (2002) unutar toga polja postavlja ne više pitanje koje je najvrjednije znanje, već tko proizvodi najvrjednije znanje i tko ima monopol nad njime. Freire smatra da znanje prisutno u školama (kanon ili „službeno znanje“) unatoč jakim neokonzervativnim silnicama nije znanje dominantne grupe, već znanje koje je rezultat borbe i kompromisa između više grupa, tj. da se upravo u školi dijaloški ispituju odnosi periferije i centra moći, kritike, pismenosti, znanja... te da je škola uvijek bila mjesto na kojem se mogao čuti glas potlačenih pa su se umjesto hegemonijskog oblika kulture razvijali i opozicijski obrazovni pokreti, politike i prakse. Krajnji je cilj i kritičke pedagogije i teorije uopće, stvaranje kritičke zajednice koja se temelji na etici ljubavi, skrbi i solidarnosti.

Berger i Luckman u svojoj knjizi iz 1966. *Društveno konstruiranje stvarnosti (The Social Construction of Reality)* (Ross, 2000) ističu da ako roditelji kao primarni socijalizatori nisu viđeni kao institucionalni djelatnici, tada sekundarni socijalizatori (poput škole) osiguravaju djetetu udaljeni kapacitet: škola predstavlja institucionalno specifično značenje koje može biti u konfliktu s onim iz primarne socijalizacije. Društvena je interakcija u školi formalnog karaktera. Učitelji predstavljaju kurikulum kao objektivnu kategoriju s objektivnim sadržajima pa je stoga znanje koje se nudi u školi umjetno, dok je u primarnoj socijalizaciji koja predstavlja prirodnu realnost, znanje subjektivnog karaktera. Različite vrste škola samo povećavaju društvene razlike, a ne stvaraju politički demokratsko društvo u kojem pojedinci jednako participiraju. Autore ne brine formalni kurikulum, već kultura i etos škole koji stvaraju nejednakost.

Upravo uz pomoć skrivenog kurikulumu djeca se u školi podvrgavaju hegemonijskom diskursu (Slattery, 2006). Hegemonija nastaje kada jedan povijesni pogled dominira kulturnim kontekstom, a taj je pogled onaj vladajuće ili dominantne elite. No, dominacija svjetonazora nije posljedica uporabe sile, već je to dogovorena društvena praksa, strukture i forme koje se stvaraju u institucijama društva (u crkvi, školi, masovnim medijima, političkom sustavu, obitelji, društvenim grupama...). Vrijednosti i vjerovanja dominantne grupe zapravo su prirodni i njihovo negiranje bila bi povreda „zdravog razuma“. No, pristajanje uz hegemonijski diskurs vodi indoktrinaciji i manipulaciji koju u školi provodi učitelj koji ne dopušta i ne ohrabruje učenike da propitkuju vrijednosti, stavove, povijesne interpretacije i društvene prakse na kritički način, a provodi ga uz pomoć same organizacije kurikulumu te u procesu socijalizacije učenika (Isto, 2006).

Kako hegemonija kao diskurs moći u kojem se ujedno konstruira i značenje može biti paralizirajući za pojedinca, tako je nužno osmisliti strategije kojima će se pojedincu omogućiti aktivna participacija u tumačenju značenja, a ne tek pasivno promatranje. Rekonceptualisti, među kojima je Patrick Slattery, predlažu da strategija borbe protiv hegemonije bude *autobiografska povijesna rekontekstualizacija* kao proces kojim se osobnim viđenjem povijesti svake osobe iznova rekonstruira povijest unošenjem osobne perspektive ili perspektive potlačene, manjinske grupe. U ovoj je koncepciji važno poznavati povijesne činjenice, neiskrivljene i neuljepšane, na razini znanstvenih otkrića. Naime, rekonceptualizacija počiva na autobiografskoj koncepciji te na fenomenološkom iskustvu jer se fokus s vanjskih ciljeva premješta na unutarnje iskustvo, a za stvaranje teorije koriste se iskustva iz filozofije, psihologije, književnosti i umjetnosti. Jedna od strategija u borbi protiv hegemonijskog diskursa svakako je i postmodernistički model suradnje i participacije, nasuprot onom modernističkom modelu natjecanja, još itekako živom u školama diljem svijeta.

Spomenuti autobiografski proces izgradnje kurikulumu pretpostavlja posezanje za individualnim iskustvom i stvaranjem širih poveznica te ima četiri faze: regresiju, progresiju, analizu i sintezu (Slattery, 2006:63). Regresija podrazumijeva ulazak pojedinca u vlastitu prošlost i kritičko promatranje vlastitih postupaka tijekom školovanja, kao i udžbenici, rad i ponašanje učitelja te druga obrazovna iskustva koja utječu na našu aktualnu egzistenciju i određuju što mi kao pojedinci jesmo. Progresija je trenutak u kojem se bez obzira na prošlost koju analiziramo fokusiramo na budućnost kako bismo predvidjeli mogućnosti koje su pred nama. Analitički moment opisuje biografsku sadašnjost u kojoj se susreću i prošla iskustva i

anticipacije mogućnosti u višedimenzionalnim odnosima. Sinteza naposljetku objedinjuje sve ove dimenzije, čovjekov um i tijelo. Rekonceptualizacija je tek jedna od postmodernističkih perspektiva, uz feminističku teoriju, kritičku teoriju, rasnu teoriju ili queer teoriju.

Autori poput Guya Claxtona nude alternativni kurikulum koji pomaže suspenziji negativnih učinaka skrivenog kurikuluma, koji u svojoj knjizi *Što je smisao škole (What's the Point of School)* iz 2008. godine predlaže napuštanje predmetne nastave i uvođenje novih tema: statistike, teorije vjerojatnosti i upravljanja rizicima, ljudskih prava, ekologije, globalne svijesti, etike, svijesti o tijeku, a kvalitetama koje se mogu postići u školi smatra empatiju, sposobnost pregovaranja, suradnju, skepticizam, snagu volje i relaksaciju (Thomas, 2015:100).

S obzirom da su teme globalnih dimenzija kurikuluma, ideologija kurikuluma i skrivenog kurikuluma usko povezane s vrijednostima koje se socijaliziraju u obitelji i društvu smatramo ih primjerenim uvodom u poglavlje o europskim vrijednostima.

### 3. EUROPSKE VRIJEDNOSTI U ODGOJU I OBRAZOVANJU

#### 3.1. Teorijsko određenje koncepta univerzalnih vrijednosti

U ovome se poglavlju polazi od vrijednosne dimenzije odgoja te se pristupa definiranju pojma ili koncepta vrijednosti s pedagoškog stajališta te stajališta drugih društvenih znanosti, zatim vrstama vrijednosti, vrijednosnim orijentacijama i hijerarhiji vrijednosti, pedagoškoj aksiologiji i teleologiji, etici te etičkom relativizmu i idealizmu, moralu i moralnom razvoju, aktualnoj krizi vrijednosti, odgoju i obrazovanju za vrijednosti te vrijednosno „obojenoj“ školi. Svi navedeni pojmovi utječu na oblikovanje kurikuluma, njegovu implementaciju i evaluaciju kao vrijednosni okvir bez kojeg su razumijevanje i razvoj (ili reforma) kurikuluma nemogući.

##### 3.1.1. *Odgoj kao vrijednosna kategorija*

Odgojna djelatnost usko je povezana sa spektrom vrijednosti koje jedna generacija želi prenijeti na drugu, mlađu generaciju. Odgoj u širem značenju podrazumijeva učenje znanja, vještina, stavova, ponašanja i vrijednosti u interaktivnom procesu između pojedinca i njegove okoline. Vrijednosti su tako u kontekstu odgoja sastavni dio njegovog sadržaja, ali su vrijednosti i svjetonazorski okvir odgoja koji je podložan kulturnom kontekstu u kojem pojedinac i grupa žive. No, škola danas često favorizira znanje, zanemarujući pritom druge komponente odgoja, a obitelj, opterećena mnogim problemima, jednako tako često zapostavlja svoju odgojnu funkciju pa se s pravom pitamo tko odgaja našu djecu, temeljem kojeg vrijednosnog horizonta i s kojim posljedicama. Ako djecu danas dominantno odgajaju mediji i suvremena informacijska i komunikacijska tehnologija, možemo li sa sigurnošću reći da novoj generaciji dajemo priliku za ostvarenje društvenog kontinuuma ili za stvaranje novoga društvenog okruženja obogaćenog novim vrijednostima?!

U školi kao odgojnoj ustanovi vrijednosti zauzimaju važno mjesto u kreiraju opće školske kulture, školske klime ili etosa. Školska kultura pojam je koji se odnosi na sustave vrijednosti, vjerovanja i značenja koji se pripisuju iskustvima u školi (Kolak, 2013:228), tj. ona je „duboko prožimajući obrazac normi, vrijednosti, vjerovanja, običaja, simbola, ceremonijala i rituala“ (Isto, 2013:229).

Suvremeni autori najavljuju veliki povratak teme vrijednosti na društvenu scenu, ističući kako je kriza (post)modernog društva zapravo kriza vrijednosti pa se društvo, ukoliko želi opstati, mora vratiti ponovnom otkrivanju tradicionalnih vrijednosti koje čovjek baštini iz antičkog i ranokršćanskog vremena, kao i iz perioda francuske revolucije. Istaknuti politolog i političar te prvi predsjednik Savezne Republike Njemačke Theodor Heuss slikovito je opisao da je Europa izgrađena na tri humka: na *Aeropagu* (grčka misao o demokraciji), *Kapitolu* (rimski misao o državi i njezinim građanima; *res publica*) te na *Golgoti* (kršćanska misao o slobodi, pravednosti i ljudskom dostojanstvu) (Hobljaj, 2007:313), čime se ističe bogata opća kulturna tradicija različitih naroda koji su živjeli na europskim prostorima, a čije su ideje baštinile sve naredne generacije. Na ovim temeljima počiva i suvremena Europa, u ideji zajedništva utemeljenog na vrijednosnom sustavu i kulturnom pluralizmu, uz gospodarski i obrambeni interes. Ukoliko Europa kao zajednica naroda želi opstati, tada mora iz svog vrijednosnog ishodišta i kulturnih korijena tražiti puteve koji će je i dovesti do istinskog *zajedništva u različitosti*. Odgojno-obrazovni sustav sasvim je sigurno važna postaja na tome putu.

Bezić (1977), navodeći niz primjera iz mrtvih i modernih jezika, ističe poveznicu između različitih termina (odgoj, odgajati, odgajnik, odgojitelj) s njihovim etimološkim korijenima koji označavaju vođenje i umno obrazovanje, podizanje, dovođenje, zapovijedanje, oblikovanje, uzdizanje, a u slavenskim jezicima pojam znači i hraniti, nuditi jelom i pilom, opskrbljivati, izdržavati. U kontekstu hrvatskog jezika etimologija upućuje na glagol gojiti „koji znači činiti da nešto živi i raste te da se uvijek odnosi na živo biće. Isprva se tiče fizičkog života i znači isto što i hraniti, njegovati, podizati čovjeka“ (Bezić, 1977:334). Petar Skok glagol gojiti povezuje s indoeuropskim korijenom „guei“ sa značenjem živjeti ili podržavati jedno živo biće u životu (Skok, 1971:585).

Bitna oznaka odgoja koja je prisutna u svim jezičnim inačicama (Bezić, 1977) je odgoj kao aktivan proces u kojem je istaknuta pretpostavka važnosti promjene i razvitka osobe. Odgoj je i biološki proces (čovjek po rođenju bez pomoći drugog čovjeka ne može samostalno preživjeti), psihološki proces (čovjek je duhovno i razumno biće), ljudski proces (odgoj je briga čovjeka o čovjeku i za čovjeka), oblikovni proces (koji počinje hominizacijom i vodi humanizaciji ili uljudivanju), proces usavršavanja (odgojem se čovjek izgrađuje, upotpunjuje i razvija do svoje punine), personalni proces (personalizacija pojedinca), društveni proces (pojedinaac u društvenoj interakciji) te aksiološki proces (jedan od sadržaja odgoja su vrijednosti).

Istaknuti filozofi i pedagozi različito su promišljali o čovjeku i njegovom odgoju. Tako je Wolfgang Brezinka definirao odgoj kao socijalne radnje kojima ljudi (odgajatelji) pokušavaju trajno poboljšati skup psihičkih dispozicija drugih ljudi (odgajanika) ili zadržati vrijednosne komponente tih dispozicija, dok je Herbert Gudjons nastavno na ovu definiciju odgoj definirao kao radnje kojima se pokušavaju unaprijediti osobnosti drugih ljudi (Gudjons, 1994). Ove će definicije trajno obilježiti pedagogiju kao znanost o odgoju i obrazovanju.

Glavni predmet pedagogije je odgoj kojim čovjek postaje čovjekom. Bezić (1977) je na temelju dostupnih definicija odgoja izlučio tri bitna elementa odgoja: 1. svjesna briga zrelih o nezrelima, dakle postojanje *odgojitelja*; 2. *gojenac* u razvoju sa svojim tjelesnim i duševnim potrebama središnja je točka odgoja; 3. *odgojne vrednote*, tj. ona dobra koja će gojenca učiniti zreloom ljudskom osobom. Tako je Bezić (1977:342) naglasak stavio na sljedeća tri momenta: 1. društveni – odgoja nema bez odgojitelja i izvan društva, 2. personalni – odgoj je proces izgradnje čovjekove ličnosti, 3. aksiološki – samo se uz pomoć ljudskih vrijednosti može izgraditi čovjek. Odgoj je doista oblikovanje cjelovite čovjekove ličnosti, a odgoja nema bez vrijednosti koje odgojem prenosimo.

Pojam i sadržaj univerzalnih humanih vrijednosti ne može se jednoznačno utvrditi, kao što niti u pedagogijskoj antropologiji nije utvrđena jedinstvena slika o čovjeku, pa tako nije moguće niti uspostaviti jednoznačno tumačenje vrijednosti kao bitnog obilježja čovjeka. Naime, različite teorije različito su promišljale o vrijednostima kao oblikovnoj snazi čovjeka: (a) kognitivna teorija Piageta i Kohlberga, (b) psihoanalitički usmjerene razvojne teorije Freuda i Eriksona, (c) pedagoško savjetovanje prema Gudjonsu, (d) socijalnopsihološki pristupi vrijednostima s naglašenim utjecajem okoline (obitelj, škola, elitne skupine i dr.) i drugi teorijski koncepti. U skladu s Brezinkinim poimanjem odgoja na ovome mjestu posebno valja istaknuti važnost *pedagoškog savjetovanja* koje služi razvoju i jačanju osobnog identiteta: taj se proces odvija u interakciji između pojedinca koji traži savjet te prijedloga rješenja koji mu je ponuđen, kao optimalno usklađivanje između individualnih mogućnosti pojedinca i školovanja kao odgojnog i socijalizacijskog procesa u kojem pojedinac integrira i norme i vrijednosti (Gudjons, 1994).

Vučetić i Jagić (2012) raspravljaju o tri različite filozofijske ideje o čovjeku i njima pripadajućim odgojnim modelima ili antropološko-odgojnim pozicijama: o modelu radikalnog individualizma (F. Nietzsche), modelu različitih figura prijatelja i neprijatelja (J. Derrida) i modelu antropologije vrijednosti (P. Vuk-Pavlović).

1. Model radikalnog individualizma nastao je na temelju filozofijskog nauka o *nadčovjeku* Friedricha Nietzschea. *Nadčovjek* je biće čiji je identitet izražen u njegovoj volji za moći, biće koje odgaja samo sebe i nema relaciju prema vrijednostima drugog bića. Naime, Nietzsche je smatrao da koncepte umnog čovjeka i intuitivnog čovjeka (kao čovjeka odgojenog za istinito i čovjeka odgojenog za lijepo) treba zamijeniti konceptom *nadčovjeka* jer se slabi čovjek samo zavarava s idealnima istinitog i lijepog kako se ne bi suočio s nepredvidivošću i neposrednošću stvarnog života. *Nadčovjek* nije ni u kakvoj vezi s čovjekom, stvoren je voljom za moći, svjestan je da prava istina ne postoji, već da je ovisna o različitim perspektivama, dok volja za moći egzistira u pluralitetu perspektiva. *Nadčovjeku* kao biću bivanja ne pripadaju zabrane, imperativi i apeli koji dovode do podijeljenog bića (voljno i razumsko biće), već je *nadčovjek* potpuno integriran, voljno i razumski. Normativni čovjek je poslušan i pod utjecajem kršćanskog morala zabrana i u strahu od autoriteta Boga, a moral zabrana je moral autoriteta ili moral života u zajednici jednakih. Čovjek je biće koje ima vrijednosti, a *nadčovjek* je vrijednost sam po sebi. Za Nietzschea *dobro* je dobro samo za jednoga, a ne dobro za sve.

2. Model različitih figura prijatelja i neprijatelja korijen nalazi u ideji Jacquesa Derride prema kojoj je neprijatelj po svome određenju konkretiziran u javnoj sferi, utječe na političke odnose i stvara političke strukture, tj. postoji na razini kolektiviteta i mi ga kao Drugog mrzimo. Zbog tog jasnog razlikovanja prema figuri prijatelja, s kolektivnim neprijateljem moguće je ući i u rat. Figura prijatelja i figura neprijatelja prate čitav ljudski život kao fatalistički odgoj putem kojeg čovjek preuzima javnu ili politički posredovanu stvarnost zasnovanu na načelu reciprociteta među različitim oprekama. Ovaj je koncept historičan i demokratski te odgaja čovjeka za život u zajednici.

3. Prema modelu antropologije vrijednosti, umjesto u opreci između individualiteta i kolektiviteta, ova antropološko-odgojna koncepcija dovodi čovjeka u bitnu relaciju s vrijednostima, objektivnim i subjektivnim. Ovaj je odgojni model zasnovan na modelu slobode, vrijednosti i kulture. Za Pavla Vuk-Pavlovića (1996) čovjek je odgojitelj i odgojenik. Čovjek je biće odgoja kao stvaralačke aktivnosti. Najbolji odgojitelji su oni koji su slobodni, moralni i sućutni za vrijednosti pa tako i sposobni nadići ekskluzivnost kulture i antropološkog individualizma. Odgojitelj i odgojenik su u egzistencijalnoj relaciji u kojoj odgojitelj ima posebnu prijateljsku obazrivost prema odgojeniku. Aksiološko utemeljenje odgoja znači prenošenje kulture uz pomoć vrijednosnog buđenja samog odgojenika. Čovjek je za Vuk-Pavlovića i polazište i svrha odgojnog procesa kao prenošenja najviših vrijednosti ili same kulture u koju su upisane vrijednosti. U ovoj kulturi ima prostora i za individualizam (koncept



slobode) i za kolektivism (koncept jednakosti). Svrha ovog procesa je da i odgojenik jednom i sam postane odgojitelj. Čovjek je tako i primatelj i davatelj vrijednosti jer je duboko uronjen u kulturu, čime su koncepti antropološkog (slika o čovjeku) i odgojnog zapravo komplementarni.

Mnogi autori ističu da nema vrijednosno neutralnog odgoja, da odgoj uvijek pretpostavlja vrijednosti koje se u procesu socijalizacije prenose novim generacijama (Vukasović, 1991, Hobljaj, 2005, 2007, Vican, 2006, Stojanović, 2008, Jukić, 2013a, Mlinarević, 2014, Miliša, Dević, Perić, 2015). Razlikujući tri moguća odgovora na pitanje *isplati li se odgajati?* Bezić (1975) se odlučuje za pristup *odgojnog realizma* u određivanju svrhe odgoja. *Odgojni pesimizam* polazi od teze da pravi odgoj kao unutarnja preobrazba čovjeka jednostavno nije moguć. Teoretičari biološkog determinizma, nativističke teorije, Freudove psihoanalize ili protestantskog nauka o predestinaciji smatraju da nad odgojem prevagu nosi upravo naslijeđe, tjelesne i duševne predispozicije čovjeka ili čak *sudbina*. *Pedagoški optimizam* drži da je moć odgoja neograničena zbog mnogih vanjskih čimbenika odgoja. Temelj odgojnom optimizmu postavio je još Sokrat čija je filozofija odgoja usmjerena etičkim problemima i koji je duboko vjerovao u odgojivost mladeži. Filozofi i znanstvenici poput W. G. Leibnitza, Johna Lockeja, J. J. Rousseaua smatrali su da pozitivno iskustvo obitelji i ispravan moralni odgoj imaju glavnu riječ, a vjeru u odgoj izrazio je i Emmanuel Kant smatrajući da je čovjek ono što je od njega učinio odgoj. Istaknuti pedagog J. F. Herbart također je vjerovao u odgojivost čovjeka, a etika i krepost postale su idealima svakog odgoja.

Predstavnici *odgojnog realizma* smatraju da je odgoj moguć samo unutar određenih granica, a one su biološkog, fiziološkog i psihološkog karaktera te opisuju svakog pojedinca i daju mu određeni kapacitet odgojivosti u različitim razdobljima njegovog života. Na odgojivost utječu i vanjski čimbenici: odgojna sredina, društveni odnosi, obiteljska atmosfera, običaji i zakoni, ekonomske, kulturne i druge društvene prilike, kao i kvaliteta i karakterne osobine odgojitelja. Najistaknutiji predstavnici pedagoškog realizma u povijesti su Aristotel, Augustin, Toma Akvinski, Komensky i Goethe, a ovo je gledište danas opće prihvaćeno.

Polazeći upravo od pretpostavke da ne postoji nešto što bi se zvalo „vrijednosno neutralna škola“ Hobljaj (2005, 2007) postavlja normativnu *interpretativnu paradigmu simboličkog značenja* u okviru znanstvenog promišljanja o *odgoju za vrijednosti* u odgojno-obrazovnim ustanovama (vrijednosno usmjeren odgoj u vrijednosno usmjerenoj školi). Interpretativna paradigma ima četiri međusobno usklađene kategorije koje predstavljaju

dimenzije značenja vrijednosti: antropološku, kulturološku, sustavnu i apstraktnu kategoriju značenja.

*Vrijednosti kao antropološka kategorija* (ili antropološka dimenzija značenja) su sposobnosti i potrebe, želje, interesi i težnje osobe, bez obzira na njezinu kronološku dob. Vrijednosti poput ljepote, istine i dobrote, slobode, budućnosti, znanja i angažmana prepoznaju i najmlađi naraštaji u našim odgojno-obrazovnim ustanovama.

*Vrijednosti kao kulturološka kategorija* (ili kulturološka dimenzija značenja) su „objektivizacije“ u konkretnim sadržajima koji imaju specifičnu vrijednost. Radi se naime o konkretnom i kreativnom očitovanju vrijednosti kao ljudske sposobnosti i potrebe. Baština s kojom se osoba na ovaj način susreće nalazi se na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i svjetskoj razini, a uloga je škole osigurati kontekst u kojem će se osoba susresti s ovom slojevitom baštinom kao pretpostavkom nove kreativnosti.

*Vrijednosti kao sustavna kategorija* (ili društvena i povijesno-kulturološka kategorija i dimenzija značenja) su društveno-povijesno ostvarivanje sustava vrijednosti kao svijesti i predodžbi neke skupine i naroda u konkretnom društvu i u konkretnom vremenu.

*Vrijednosti kao apstraktna kategorija* (ili transcendentna dimenzija značenja) u kojoj pojmovi postoje sami za sebe te nadilaze svaki oblik „vrijednosne objektivizacije“ i „vrijednosnog sustava“ (kao što su: prijateljstvo, ljubav, ljepota, istina, pravda i sl.).

Upravo ova višedimenzionalnost pojma vrijednosti koja upućuje na složenost u pokušaju definicije pojma vrijednosti govori o vrijednosti kao slici „koju čovjek ima o sebi samom, drugima, svijetu i stvarima kao i pitanju smisla života kojim se usmjerava vlastiti život ili pak život svijeta. Stvarni sadržaj vrijednosti izmiče svakom pokušaju opće i konačne definicije, jer je povezan s ostvarenjima koja mogu biti mnogostruka i varirati prema osobama, razdobljima i mjestima. Sadržaj vrijednosti ne može se „zatvoriti“ u neku opću i konačnu definiciju. No to ne isključuje mogućnost konsenzusa određene sredine o sadržajima stanovitih *vrijednosti*. To jednako tako ne isključuje mogućnost teoretske definicije *vrijednosti*, ali se u tom slučaju postavlja na razinu filozofske apstrakcije, a ne više na razinu stvarnoga sadržaja u konkretnom vrijednosnom ostvarivanju, jer „ne postoji jednoznačnost u definiciji vrijednosti, što stvara određene poteškoće u njihovoj interpretaciji“ (Radin, 2002:47). U brojnim pokušajima definiranja *vrijednosti* može se, implicitno ili eksplicitno, utvrditi njezinih pet zajedničkih elemenata: *poželjnost, pozitivnost, stabilnost, selekcija* (jer je pojedinac prisiljen

raditi razliku u vrednovanju ciljeva koji mu stoje na raspolaganju) i *sustavnost* (jer vrijednosti predstavljaju elemente širih sustava koji imaju hijerarhijski karakter)“ (Radin, 2002:47).

Za Vukasovića (2007, 2008, 2010) odgoj je pedagoško-vrijednosni fenomen te ističe: „Svako raspravljanje o odgoju rasprava je o čovjeku i njegovoj čovječnosti, čovjekovom shvaćanju i prihvaćanju svijeta i života, o razvitku i usavršavanju ljudskoga bića, njegovim sposobnostima, djelovanju i postignućima – materijalnim i duhovnim, svekolikoj kulturi, civilizaciji, povijesti, moralu, vrijednostima, čovjekovu angažiranju, nastojanjima, perspektivama i odgovornosti prema budućnosti“ (Vukasović, 2010:97). Upravo stoga Vukasović (2007) čovjeka naziva razumskim i etičkim, intelektualnim i moralnim bićem, neraskidivim jedinstvom *homo sapiensa* i *homo moralisa*. Čovjek ima mogućnost spoznavanja, moralnog rasuđivanja i uljuđenog djelovanja. Čovjek kao racionalno biće može svrhovito postupati, stjecati znanja, iskustva, obogaćivati se spoznajama, razvijati znanost i tehnologiju te stvaralački djelovati na svim poljima života. Čovjek kao moralno biće živi u suživotu s pojedincima i zajednicama, poštujući pri tom ljudsko dostojanstvo uz razumijevanje među ljudima. Moralni odgoj oplemenjuje čovjeka i omogućuje mu razlikovati dobro i zlo što je ujedno preduvjet čovjekove ljudskosti i aktivnog djelovanja na principima dobra, čestitosti, pravednosti i čovjekoljublja kako bi civilizacija napredovala, obogaćivala se i razvijala. Čovjek je jedinstven spoj svijesti i savjesti. Svijest je njegov racionalni, razumski i intelektualni dio, a savjest je njegov moralni i vrijednosni dio. Svijest i savjest trebaju biti usklađeni u čovjekovom ukupnom djelovanju.

Odgoj je utemeljen na vrijednostima koje se u odgojno-obrazovni sustav upisuju i putem kurikuluma i putem izvankurikulumskih aktivnosti. Odgojem se usvajaju obrazovna dobra i odgojne vrijednosti, a njegova složenost pretpostavlja uključenost u različita područja znanosti, umjetnosti, duhovnosti i morala. No, opisani sustav treba biti jedinstven, sa svojom odgojnom i sa svojom obrazovnom komponentom. „Odgoj je vrijednosno angažiran proces jer se odgojna svrha i zadaća postižu uz pomoć obrazovnih sadržaja, ali i odgojnih vrijednosti. (...) Odgoj je u biti vrijednosno usmjeravanje, obogaćivanje, oplemenjivanje i izgrađivanje čovjeka. (...) Odgoj je i vrijednost po sebi jer su mu svrhe i ideali vrijednosnog značenja. Vrijednosno obogaćivanje što se postiže njegovanjem vrijednosnog doživljavanja i razvijanjem smisla za vrijednosti, bitna je sastavnica odgoja kao imanentno vrijednosnog fenomena“ (Vukasović, 2008:92).

Škola je tako zajedničko mjesto osposobljavanja za izbor vrijednosti jer kao institucija ulazi u interakciju s društvom u kojem škola djeluje. Naglasak je na *izboru* vrijednosti jer ni pojedinac ni društvo ne mogu izabrati i ostvariti sve vrijednosti u isto vrijeme, a taj izbor ovisi o sredini i vremenu, o ciljevima kojima se teži, o načinu na koji se promišlja o sebi i svijetu. Stoga zaključujemo da su sustav odgoja i obrazovanja i škola kao odgojno-obrazovna institucija društva jedan od nositelja kompleksne uloge prenošenja ili transfera vrijednosti odgojem, kao i stvaranja novih vrijednosti. Odgojem tako treba obuhvatiti i kreativnu ili inovativnu i tradicijsku komponentu, individualističku i kolektivističku dimenziju odgojnog djelovanja, humanističko zajedništvo i kulturalni pluralizam, kao i individualni, lokalni, nacionalni i svjetski identitet čovjeka u isti mah.

Istaknimo još da analizom dostupne znanstvene literature uočavamo da autori koriste termine *vrijednosti* i *vrednota* kao istoznačnice. Hobljaj (2007:315) ističe semantičku raznolikost pojmova vrijednosti, vrednota i normi. Norme su pravila po kojim pojedinac i društvo žive ili prema kojima teže te ih stoga nazivamo i moralnim normama. Pojam vrijednosti također je povezan s područjem morala ili etike, znanosti o dobrome kao zadnjoj svrsi djelovanja, na način da označava (a) imati vrijednost (kvaliteta osobe ili stvari koju se procjenjuje kao objekt) i (b) biti vrijedan (osoba, stvar ili apstraktna kategorija koja se cijeni) pa je vrijednost načelo prosudbe, izvor emocija i djelovanja. „Istovremeno doziva u pamet ideju, potiče na djelovanje i zalaganje (usp. gr. pridjev *axios*, dostojan, vrijedan poštovanja; otuda termin *aksiologija* kojim se izriče sve ono što se odnosi na studij na području *vrijednosti*)“ (Hoblaj, 2007:315). Vrednotama smatramo ideale, snažne ideje koje u sebi imaju ljudsko dostojanstvo, ideje koje humaniziraju, očovječuju čovjeka kada ih se ostvaruje. Iz navedenog je razvidno da se termine moralnih normi, vrijednosti i vrednota može smatrati bliskoznačnicama, čak i istoznačnicama.

U pedagojskoj literaturi koriste se pojmovi i vrijednosti i vrednota, no s obzirom da se termin vrijednosti javlja češće od pojma vrednota i u ovome se radu koristi pojam vrijednosti, osim u slučaju direktnog navođenja riječi citiranog autora.

### 3.1.2. Pedagogijska aksiologija i teleologija

#### 3.1.2.1. Aksiologija i vrijednosti u odgoju i obrazovanju

Aksiologija je filozofijska znanost o vrijednostima, učenje o vrijednostima ili opća teorija vrijednosti ili „filozofska disciplina koja ispituje vrijednosti; nauk o vrijednostima koji u vrjednovanju bivstvujućeg ne polazi od njega samog, nego od njemu izvanjskog načela, sukladno kojemu se to vrednovanje izvodi, a time aksiologija zahtjeva ne samo etičko nego i logičko, spoznajno-teorijsko i ontološko prvenstvo. Cjelokupno zapadnjačko mišljenje od Platona i Aristotela do F. Nietzschea može se promatrati kao bitno vrijednosno mišljenje. (...) Cjelokupna je filozofija, dosljedno tomu, zapravo znanost o općim vrijednostima, nauk o *normativnoj svijesti*“ (Hrvatska enciklopedija, 2013-2015).

Utemeljiteljem aksiologije kao polja filozofije koje se bavi vrijednostima smatra se njemački filozof Rudolf Hermann Lotze (1817-1881) koji je uspostavio razliku između *vrijednosti čovjeka* kao pojmova koje se razumiju emocijama i *postojanja čovjeka* kao pojmova koji se razumiju intelektom (Koprek, 2015). Aksiologija kao širi teorijski koncept obuhvaća teoriju obrazovanja (istinito), etičku teoriju (dobro) i teoriju umjetnosti (lijepo). Etika ispituje moralne vrijednosti i pravila njihove ispravne primjene, a estetika se odnosi na vrijednosti u području umjetnosti i ljepote.

Vrijednosti su pogled na čovjeka i svijet te su utemeljene unutar nekog religijskog ili filozofijskog diskursa. No, religijska uvjerenja često su kontradiktorna u odnosu na znanstvene spoznaje dostupne ljudima, a i filozofijskih pogleda na čovjeka ima mnogo, pa onda i ljudi smatraju da tradicionalne vrijednosti (istina, dobro, lijepo) nisu samorazumljive, neupitne, jedinstvene i upravo one vrijednosti po kojima treba živjeti. Kriza (tradicionalnih) vrijednosti tako je zapravo kriza religijskih i filozofijskih pogleda na svijet koji okružuje čovjeka. Postmodernistička vrijednosna perspektiva trebala bi biti poliperspektivna pa bi u svojoj biti bila u mogućnosti sagledati sve vrijednosne perspektive kao perspektive svih religija i filozofijskih pravaca. „Aksiologija kao pravac u filozofiji stala je u obranu ljudskog dostojanstva protiv različitih redukcionističkih pokušaja tumačenja čovjeka“ (Koprek, 1997:241). Iz te je perspektive Friedrich Nietzsche tražio mogućnost prevrednovanja vrijednosti kršćanske tradicije, smatrajući ih protivnih životu te je stvorio *nadčovjeka* kojemu moć postaje glavni kriterij, uz sebljublje, sebičnost i uživanje u moći nad drugima (Vučetić, Jagić, 2012).

Nastavno da definiranje aksiologije kao znanosti o vrijednostima definiramo i *pedagogijsku aksiologiju* kao „disciplinu u razgranatom sustavu znanosti o odgoju koja proučava općeljudske i odgojne vrijednosti sa svrhom vrijednosnog utemeljenja odgojnog ideala, vrijednosnog prožimanja i obogaćivanja odgojnog procesa“ (Vukasović, 2010:105). Uz usavršavanje sposobnosti čovjeka putem odgoja, čovjek se obogaćuje i novim vrijednostima pa odgoj nazivamo i aksiološkim procesom kao akcijom „usvajanja bioloških, intelektualnih, estetskih, društvenih, kulturnih, moralnih i religioznih vrednota. Vrijednost je ono što ovrednuje i obogaćuje život. Civilizacija, izobrazba, akulturacija, socijalizacija, etizacija jesu isto što i humanizacija. Vrednote osmišljavaju ljudski život i daju mu razumnu svrhu. (...) Odgojna akcija je uvijek okrenuta nekom pozitivnom cilju (pedagoška aksiologija). Živi u perspektivi boljega čovjeka i boljega društva“ (Bezić, 1977:338). No, odgoj je i društveni proces, moguć samo u nekom obliku društva jer zajednica odgaja članove, članovi zajednice odgajaju jedan drugoga, članovi odgajaju i obrazuju zajednicu, a zajednica odgaja druge zajednice. Upravo preko odgoja starija generacija prenosi na mlađu svoja iskustva, dostignuća i vrijednosti.

Mustatea (2009) u svome radu o povezanosti aksiologije kao opće teorije o vrijednostima i pedagogije zalaže se za vrijednosno utemeljenje kurikuluma na svim razinama jer djeci treba povećati kapacitet za razumijevanje značenja, kriterija izbora te sposobnosti, analitike, primanja i stvaranja vrijednosti u kulturalnom kontekstu u kojem se čovjek humanizira. Svrha odgoja i obrazovanja povezana je s filozofskim promišljanjem o čovjeku unutar svoga vremena i o njegovom odnosu sa svijetom. Filozofski problemi tiču se čovjeka, zato je i pedagogiji potreban i filozofski temelj. Tako filozofija obrazovanja ima za predmet svrhu obrazovanja, evaluira metodologiju koja se koristi da bi se postigla svrha obrazovanja i provodi evaluaciju organizacije obrazovnog sustava u odnosu na njegovu svrhu.

Vukasović (2008) u svojoj raspravi o Janu Amosu Komenskom kao utemeljitelju pedagogijske teleologije i pedagogijske aksiologije, te njegovom utjecaju na odgojne vrijednosti trećeg tisućljeća, navodi da su vrijednosti 21. stoljeća vezane uz cjelovito odgajanje u funkciji očovječenja. Vukasović govori o duhovnoj obnovi, moralnoj i duhovnoj preobrazbi kao karakteristikama hrvatskog tranzicijskog društva na prijelazu stoljeća te ističe da je suvremeni tehnološki i znanstveni napredak gotovo uvijek protiv opće ideje humaniteta. Nažalost, danas je narušena itekako nužna ravnoteža između znanstvenog spoznavanja i moralnog djelovanja. Znanost se etički „emancipirala“ i tijekom 20. stoljeća postala dio financijskih i političkih tokova, postala je „čista“ i neutralna znanost, dovela je do brojnih katastrofa, ekoloških kriza, ljudskog otuđenja i opće nesigurnosti. „Moralno obezvrijeđeni svijet pretvara se u pozornicu

nepravde, „prava“ jačega, nametanje stavova, ograničenja suvereniteta, u pozornicu ucjena, nasilja, terora, nemorala i masovnih zločina“ (Vukasović, 2008:88). Nasljedujući Komenskoga Vukasović (2008:89) ističe: „Svijet se mora graditi na općeljudskim vrijednostima, ljubavi, dobroti, čovjekoljublju, slobodi, pravdi, miru, sveopćem razumijevanju, ljudskoj i vjerskoj toleranciji, jednakom i svobuhvatnom odgoju za sve ljude.“

Sve što se u životu događa ima neki smisao ili svrhu življenja i postojanja, upravljeno je nekom cilju. Pedagogijska aksiologija tako je usko povezana s pedagogijskom teleologijom (svrha odgoja je očovječovljenje čovjeka) jer iz nje crpi sadržaj svojih vrijednosti.

### *3.1.2.2. Teleologija i ciljevi odgoja*

Teleologija je znanost o svrsi ili cilju pa je pedagogijska teleologija znanost o odgojno-obrazovnoj svrsi ili odgojno-obrazovnim ciljevima. Jan Amos Komensky već je u 17. stoljeću postavio temeljno teleološko pitanje u pedagogiji, a to je pitanje smisla i svrhe odgoja uz aksiološko pitanje o potrebi vrijednosnog utemeljenja odgoja (Vukasović, 2008). Pedagogijska teleologija je teorija odgojne svrhe, znanost o svrhama ili svrhovitosti svijeta i života jer sve na svijetu što postoji i što se odvija ima svoj smisao i svrhu. Pedagogijska teleologija utvrđuje smisao, odgojne ideale, odgojne svrhe i glavne zadaće odgoja. Svrhom, smislom, odgojnim idealima i vrijednostima bave se filozofska pedagogija, kulturna pedagogija, vrijednosna (aksiološka) pedagogija, socijalna pedagogija moralnog usmjeravanja i pedagogija ličnosti u sastavu individualne pedagogije (Vukasović, 2010:102).

Ledić (1991), stavljajući u fokus pedagošku teleologiju, raspravlja o ishodištima i određenjima odgojnih ciljeva te naglašava da je cilj odgoja jedno od fundamentalnih, ishodišnih pitanja pedagogijske znanosti koji se utvrđuje s interdisciplinarnih polazišta, zapravo holistički: prvenstveno iz perspektive filozofije i religije, a zatim i sociologije, politike, psihologije i ekonomije. Odgoj je konstitutivna prafunkcija svake povijesne društvene zajednice, organizirana u cilju osiguranja funkcioniranja te zajednice u skladu s njezinim idealnim modelom. Naime, odgoj ljudskim zajednicama osigurava kontinuitet, ali i obnovu i mijenjanje postojećih odnosa.

Svaka odgojna koncepcija ili odgojni ideal ima svoj odgojni cilj, što ujedno predstavlja razliku između potencijalnog odgoja kojem društvo teži i stvarnog odgoja. Tako je ideal odgoja oblik usmjerenja, princip djelovanja, osvješćivanje društvenih potreba u obliku odgojnih ideala

čime se bavi teorijska pedagogija, a cilj odgoja je realna mogućnost njegova ostvarenja koji konkretno usmjeruje postupke i motivira ponašanje. Odgojni ciljevi proizlaze iz društvene strukture i društvenih potreba, osvješćuju se u formi odgojnih ideala i realiziraju se u formi različitih odgojnih modela. Odgojni ciljevi mogu biti i partikularni jer su subjektivni za razliku od ideala koji je objektivni i koji se propisuje programskim dokumentima. Odgojni ciljevi mogu se empirijskim istraživanjima operacionalizirati u konkretne odgojne zadatke u okviru primijenjene pedagogije.

Pristupe određivanju odgojnih ciljeva razlikujemo kao a) društveni: u prvom planu su interesi i potrebe društva, a egzistencijalni je smisao pojedinca u pripadanju zajednici, b) individualistički: cilj odgoja je osiguravanje potpuno slobodnog razvoja svake individue, a društvo mora osigurati uvjete za nesmetano razvijanje čovjekove suštine jer individua je iznad društva, a njezini su interesi i potrebe ispred potreba zajednice. Nadalje, Ledić (1991) raspravljaajući o metodološkim pristupima u određivanju ciljeva odgoja razlikuje socijalni, antropološki, apstraktno-humanistički i agnostički odgoj:

(1) U *socijalni odgoj* ubrajamo 1. etastički pravac (najekstremniji, počiva na ideji društvene uvjetovanosti odgoja i obrazovanja) i 2. sociologistički pravac (odgoj je pojava socijalnog života, djeluje na društveni organizam i njegovo ustrojstvo). Tako Durkheim prema ideji sociološkog determinizma u odgoju tumači da postupamo prema pravilima koja vladaju u društvenoj sredini u kojoj živimo. Socijalni odgoj polazi od pretpostavke da su sve ideje kolektivnog društvenog porijekla, da je čovjekovo ponašanje posljedica civilizacije u kojoj živi te da se odgojem može i mijenjati socijalna struktura.

(2) *Antropološka koncepcija* zastupa ideju individualističkog odgoja kojim se postaje čovjekom. Smisao je odgoja u slobodnom, prirodnom razvoju ljudske suštine, a zadatak društva je da omogući takav razvoj, da se minimalizira društvena uvjetovanost i socijalna funkcija odgoja. Tako se Rousseau (radikalni individualizam, buržoaska pedagogija, feudalna pedagogija) zalagao za slobodni razvoj ljudske prirode, a dijete je samostalna osoba s vlastitim potrebama i interesima koja se razvija bez prisilne intervencije društva. Ellen Key u svome čuvenom i revolucionarnom radu „Stoljeće djeteta“ prepušta dijete slobodnom razvoju, a pedocentrist John Dewey odgojne ciljeve postavlja u odnosu na konkretne situacije u kojima se dijete nalazi.

(3) *Apstraktno-humanistički pristup* zagovara vječni, univerzalni i općevažeci cilj odgoja, negirajući ideju da društvena sredina djeluje na ideju humaniteta, a natklasni pristup



zagovara određenje ciljeva odgoja neovisno o uvjetima konkretne društvene zajednice. Tako razlikujemo etički apsolutizam (osnovne norme univerzalno su prihvaćene i konačne) i etički relativizam (ne postoje apsolutne vrijednosti). Fromm se također priklanja ideji humanističke, antropocentrične etike prema kojoj su čovjekovi vrijednosni sudovi vezani uz čovjekovu egzistenciju, a odgoj je pomaganje djetetu da ostvari svoje individualne mogućnosti jer škola umjesto da obrazuje *za imati*, treba odgajati *za biti*. Ova filozofija je globalna filozofija koja naglašava jedinstvo ljudske rase, mogućnost čovjeka da razvije svoje sposobnosti i postigne unutrašnji sklad.

(4) *Agnostičko shvaćanje* polazi od ideje nemogućnosti spoznavanja. Ciljevi odgoja uopće se ne mogu znanstveno ispitivati i utvrđivati, a znanost može samo utvrđivati načine ostvarivanja ciljeva. Odgoj ne može postojati kao objektivna društvena djelatnost, pa se pedagoški agnostici zalažu za samoodgoj po principu samoosvješćivanja. Egzistencijalisti pak gaje stavove o neograničenoj ljudskoj slobodi.

Iz navedenoga Ledić (1991) zaključuje da nema univerzalne odgojne teorije i njoj pripadajućeg vječnog odgojnog ideala, pa tako niti odgojnog cilja, već iz modela društva proizlazi i bliski odgojni ideal. Elementi koji čine prirodu društvenih odnosa su: ideologija, sustav vrijednosti klase na vlasti, razina razvoja sredstava za proizvodnju, kultura, slobodno vrijeme, obitelj, mediji i slično.

Vukasović (2010) pod prvacima pedagogijske misli u području teleologije i aksiologije posebno ističe Gjuru Arnolda, Stjepana Matičevića, Stjepana Patakija, Pavla Vuk-Pavlovića i Stjepana Zimmermanna. Nakon II. Svjetskog rata hrvatska se pedagogija okreće marksističkoj doktrini, a vrijednosti koje tada propagira su one socijalističkog društva s idejnom kolijevkom u pedagogiji Sovjetskog Saveza. Komunistički totalitarizam obezvrijedio je duhovne, etičke i odgojne vrijednosti, a osamostaljenjem Republike Hrvatske i hrvatska se pedagogija vrijednosno okreće demokratskim vrijednostima i vrijednostima građanskog društva. No, europske vrijednosti ili vrijednosti Europske unije zapravo su ideološke vrijednosti koje nisu u potpunosti kompatibilne pozitivnim aksiološkim iskustvima hrvatske filozofske i pedagogijske misli (Vukasović, 2010:113).

### 3.1.3. Različita određenja vrijednosti

#### 3.1.3.1. Vrijednosti kao univerzalne ideje i usmjeravajuća načela ponašanja

Iako koncept vrijednosti poznajemo još iz radova Platona, Aristotela, Kanta i drugih starovjekih i novovjekih mislilaca, početak znanstvene rasprave o vrijednostima smještamo na kraj 19. i početak 20. stoljeća s radom Rudolfa H. Lotzea za kojeg su vrijednosti „svjesni ili nesvjesni standardi orijentiranja i temeljnih vođica od kojih su se vodili pojedinci i skupine kod svojeg izbora djelovanja“ (Koprek, 2015:48). Univerzalne vrijednosti poput *slobode*, *poštenja* i *jednakosti* etički su ideali i nije ih moguće znanstveno spoznati jer se ne radi o objektivnim kategorijama. Naime, empirijski ne možemo utvrditi što je to *dobrota*, već se radi o subjektivnim vrijednosnim opredjeljenjima pojedinca i grupe pa *ja* ili *mi* određuju što je to *dobrota* (Miliša, Dević, Perić, 2015:12).

Filozofija te društvene i humanističke znanosti različito definiraju pojam vrijednosti. Mrnjajus (2008) ističe da *pedagogija* promatra vrijednosti kao *normativna kulturna dobra* (norme, ideali, ideje vodilje, vjerovanja, vrijednosti često kao moralne norme), *humanističke znanosti* kao ciljeve ili svrhe djelovanja, *filozofija* kao općenite osobine koje se kroz vrijednosne pojmove pridaju nosiocima vrijednosti ili dobrima u procesu vrednovanja, *psihologija* i *sociologija* kao karakterne osobine mišljenja, stavove, uvjerenja, nazore, zapravo psihičke dispozicije i subjektivne orijentacije prema vrijednostima. Ove su distinkcije važne u daljnjoj raspravi o vrijednosnom okviru kurikuluma i socijalizaciji vrijednosti u odgojno-obrazovnim institucijama jer je iz njih razvidno da su vrijednosti upravo moralne norme koje izvire iz kulture te na njima počiva odgojno-obrazovna djelatnost.

Koncept vrijednosti nastao je u okrilju filozofije, no s obzirom da se vrijednosti u procesu socijalizacije prenose upravo odgojem i obrazovanjem, opravdano ih je definirati iz pedagojske perspektive. Tako Wolfgang Brezinka (prema Mrnjajus, 2008) vrijednosti smatra dobrima svih vrsta koja se procjenjuju kao vrijedna, vrijednosti su za Brezinku odgojni ciljevi, a svaka ljudska skupina prenosi specifične materijalne norme, stavove i vrijednosti na svoje potomke. U društvenoj grupi ili zajednici postoji suglasnost o setu zajedničkih vrijednosti koje osiguravaju zajedništvo i opstanak grupe ili zajednice. Hartmund von Hentig navodi dvanaest općih ljudskih vrijednosti, ujedno i vrijednosti na kojima se temelji odgojno-obrazovna djelatnost: (1) život; (2) sloboda, razvoj samoga sebe, samoodređenje, autonomija; (3) mir, ljubaznost, nenasilje; (4) duševni mir; (5) pravednost; (6) solidarnost, bratstvo, zajedništvo; (7)

istina; (8) obrazovanje, znanje, rasuđivanje, mudrost; (9) moći voljeti, biti voljen; (10) tjelesno dobro, zdravlje, oslobođenje od boli, snaga; (11) odanost, poštovanje čovjeka, slava; (12) ljepota (Hentig, 1997:12). Hentig (2007:63) također ističe: „Vrijednosti (istina, ljepota, pravednost) ideje su koje pripisujemo određenim stvarima (dobrima) ili odnosima. Ona nisu osobine tih stvari ili odnosa (...). Mi ih definiramo, ali ih ne pronalazimo, ne konstruiramo ih pomoću etike, nego ih putem nje objašnjavamo, obrazlažemo, potvrđujemo i stavljamo u određeni slijed; mi ih ne možemo ni ukloniti, u najboljem slučaju poreći.“

Nadalje, Rohan (2000, prema Mlinarević, 2014) razlikuje vrijednosti kao: 1. vrijednosti koje su vodiči za preživljavanje te omogućavaju čovjekovo preživljavanje u društvenom okruženju te 2. vrijednosti su i odraz poželjnog ponašanja jer u etičkom kontekstu pružaju usmjerenje za razlikovanje dobrog i zla, ispravnog i neispravnog kao moralnih orijentira u životu. Köning i Zedler (2001) razlikuju sljedeće temeljne vrijednosti: strahopoštovanje spram života, načelo odgovornosti za opstanak humaniteta i humanih vrijednosti, vrednovanje nečega kao dobrog i lošeg, ispravnog i neispravnog. Za Maleš i Stričević (2005) vrijednosti su ideje i odnosi koji su pojedincima, grupama i društvima jako važni i poželjni, a identifikacija ljudi s vrijednostima osigurava integraciju i održanje društva.

Mlinarević (2014) u svome radu ističe niz definicija vrijednosti, kategoriziranih s obzirom na perspektivu definiranja pojma. Vrijednosti su tako: 1. skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tome što je dobro, ispravno ili poželjno, a koji se oblikuju procesom socijalizacije; 2. organizacija čovjekovih potreba, želja i ciljeva koji su prema čovjekovim prioritetima organizirani u specifičnu hijerarhiju; 3. kriterij prioriteta koji usmjeravaju čovjekovo ponašanje; 4. rezultat djelovanja individualnih društvenih (potreba) i socijalnih (društveni zahtjevi) čimbenika, odnosno predstavljaju kognitivni izraz individualnih potreba u socijalno prihvatljivim terminima, što je posljedica internalizacije zahtjeva; 5. vodiči ponašanja koji služe kao mostovi među ljudima.

Ljudski život treba se smatrati univerzalnom i vrhovnom vrijednošću, a sve druge vrijednosti trebaju biti podređene održavanju i boljitku ljudskog života u kontekstu održivog razvoja i sigurne budućnosti ljudske vrste. Univerzalne ljudske vrijednosti su ljubav, istinitost, poštenje, sloboda, jedinstvo, tolerancija, odgovornost i poštovanje života. „Današnje potrage za određenim vrijednosnim sustavom velikim su dijelom usmjerene prema traženju zajedničkog ne samo određenoj kulturi, zajednici, naciji, nego prije svega cijelome svijetu, dakle na globalnoj razini“ (Mlinarević, 2014:129). Univerzalne vrijednosti također su zaštitni čimbenici

socijalizacije jer umanjuju pojavnost rizičnih ponašanja mladih ili delikvencije, tj. opažene stavove i ponašanja možemo objasniti na temelju vrijednosti pojedinca te ih razlikovati kao društveno poželjne i društveno nepoželjne ishode socijalizacije (Ilišin, Radin, 2002). Vrijednosti ili vrijednosni sustavi pojedinaca su prediktor i nekim drugim stavovima i ponašanjima, poput donošenja političkih odluka, predrasuda, potrošačkog ponašanja i sl.

Na temelju analize dostupnih definicija vrijednosti Piršl i Vican (2004:92) utvrđuju sljedeće zajedničke elemente vrijednosti: 1. stabilnost – vrijednosti predstavljaju relativno trajnu karakteristiku pojedinca, grupe i društva; 2. pozitivnost – vrijednosti se odražavaju na širokoj skali prihvaćanja, ali nikad u odbacivanju, kao što je to slučaj sa stavovima; 3. kulturno-društvena i povijesna uvjetovanost – svako društvo ima niz vrijednosti koje određuju poželjne i nepoželjne oblike ponašanja i vjerovanja, no i svaka kultura ima svoje specifične vrijednosti kao identifikacijsko obilježje te kulture; 4. poželjnost – vrijednost se određuje kao vrsta ili oblik motivacije; 5. težnja sustavnosti – svako razdoblje ima određenu hijerarhiju vrijednosti s obzirom na način proizvodnje i raspodjelu dobara i kompatibilna je strukturi društvenih odnosa te se s njihovom promjenom mijenja i hijerarhija vrijednosti, a razlikuju vrijednosti kao poželjne i cijenjene ideje (poštovanje, dostojanstvo, sloboda i sl.).

Vukasović se kao autor *Moralnog odgoja* (1999) često vraćao temi vrijednosti, definirajući vrijednosti kao: “*dobra* potrebna za život i duhovni razvitak, *ciljevi* prema kojima se krećemo, *ideali* kojima težimo, krajnje *svrhe* ljudskih nastojanja. Mogu biti materijalne i duhovne. Prve su vezane uz tjelesni, a druge uz duhovni život i razvitak ljudskoga bića. Osnovicu čine materijalne, što osiguravaju sredstva potrebna za život, a životni smisao i značenje određuju više duhovne vrijednosti. Simbolizira ih istina, dobrotu, ljepota, ljubav, pravda, svetost i druge općeljudske vrijednosti“ (Vukasović, 2007). „Vrijednosti su trajni i vječni putokazi duha, pokretači čovjekova djelovanja, ideje prema kojima su stvorene sve stečevine ljudske kulture i civilizacije, kriteriji za vrednovanje svega što postoji. U njihovu ostvarivanju sastoji se sav smisao i sadržaj života. One čovjeka oplemenjuju, izgrađuju, usrećuju i obogaćuju. Bez njih bi ljudski život bio prazan, pust, promašen, posve bezvrijedan, bio bi to život u tami vrijednosne noći“ (Vukasović, 2008:92). Vukasović (2010:104) razlikuje: 1. univerzalne ili općeljudske vrijednosti (općevažeci moralni kriterij), 2. socijetalne ili vrijednosti konkretnog društva (nacionalne vrijednosti) i 3. personalne i obiteljske vrijednosti. Druga i treća razina vrijednosti često sadrže vrijednosti prve razine (općeljudske vrijednosti), ravnajući se prema njima kao najvrjednijima.

Vrijednosti su „skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tome što je ispravno, dobro i poželjno, a koji se stvara kroz proces socijalizacije“ (Petz, 1992:500), a razlikujemo ih kao individualne, opće i socijalne vrijednosti. Vrijednosti u hijerarhijskom odnosu olakšavaju pojedinčevo snalaženje i integrirano djelovanje: vrijednosti su poput kriterija koji utječe na ponašanje. „Vrijednosti su hipotetski konstrukti koji doprinose razumijevanju ljudskog ponašanja, ali koji se ne mogu neposredno opažati. Vrijednosti nekog pojedinca možemo upoznati samo analizom njegovih ciljeva kojima on teži i koje smatra važnim u životu. U ovom kontekstu vrijednosti se izjednačavaju sa ciljevima stoga se i operacionalno definiraju kao opći i relativno trajni ciljevi kojima pojedinac teži“ (Petz, 1992:500).

Slično donosi i Grgin (2004:167): „Vrijednosti predstavljaju takvu organizaciju osobnih potreba, želja, uvjerenja i stavova kao i usvojenih društveno vrijednih normi ponašanja među kojima je uspostavljen odnos prioriteta i hijerarhijske važnosti. Oblikovane u takve strukture, vrijednosti omogućuju čovjeku, pa i đaku, olakšano snalaženje, odlučivanje i cjelovito svrsishodno djelovanje“.

Bolsch (1996) nudi dva koncepta određivanja vrijednosti, Inglehartov i Schwartzov. *Inglehartov koncept postmaterijalizma*. Inglehart je proučavajući globalizacijske procese došao do zaključka da su vrijednosne orijentacije povezane s posljedicama političkog i gospodarskog razvoja te razlikuje tradicionalnu, modernu i postmodernu vrijednosnu orijentaciju. *Materijalističke vrijednosti* su usmjerene na zadovoljavanje potreba potrošnje i sigurnosti, a u postmodernističkoj orijentaciji društva zamijenjene su *postmaterijalističkim vrijednostima* koje su usmjerene na težnju ljudi za humanijim društvom i međuljudskim potrebama. Fiziološke i sigurnosne potrebe tako su materijalističke vrijednosti, a socijalne potrebe (potrebe za poštivanjem i samopotvrđivanjem) su postmaterijalističke potrebe i vrijednosti. Inglehart nasljeđuje Maslowljevu teoriju potreba te ističe da među potrebama postoji hijerarhija te se potrebe višeg reda (postmaterijalističke potrebe) javljaju tek kada su zadovoljene potrebe nižeg reda (materijalne potrebe), što je pak posljedično preduvjet promjene vrijednosne orijentacije (teza zasićenja i teza o nestašici). No, Inglehartov koncept doživio je niz utemeljenih kritika, jer vrijednosne orijentacije utvrđene empirijskim pristupom nisu čiste forme (materijalističke ili postmaterijalističke vrijednosti), već se uglavnom radi o miješanim tipova (Bolsch, 1996:318).

*Schwartzov model aktiviranja normi* (model altruizma, model prosocijalnog ponašanja). Prema Schwartzu na altruistično ponašanje svake osobe utječu istovremeno i osobne i socijalne

norme. Za pojedinca je osobna norma osjećaj moralne obveze koja uvelike ovisi o individualnoj svjesnosti posljedica ponašanja pojedinca prema drugim osobama, kao i o osobnom osjećaju odgovornosti za posljedice ponašanja pojedinca. Za razliku od osobnih normi, socijalne su norme nametnute izvana, njih nameće društvo pa se pojedinac ponaša onako kako to društvo ili socijalna sredina od njega očekuje pod tim socijalnim pritiskom. Altruističko ponašanje tako ovisi o tome koliki osjećaj moralne obveze posjeduje pojedinac prilikom pružanja pomoći. Autor citira tri pretpostavke uključene u ovaj model (Schwartz, 1977:277, prema Bolsch, 1996:319): „1. Na altruistično ponašanje utječe intenzitet moralne (osobne) obveze koju pojedinac ima u slučaju kada pruža poseban oblik pomoći. 2. Čuvstva moralne obveze nastaju u posebnim situacijama aktiviranjem kognitivne strukture normi i vrijednosti pojedinca. 3. Čuvstva moralne obveze mogu se neutralizirati prije javnog djelovanja ograđivanjem od relevantnosti ili korisnosti obveze.“

Ilišin (2011:83) kao bitne ističe tri definicije vrijednosti, one C. Kluckhohna, M. Rokeacha i Sh. Schwartza, a citira i autore K. Lindha i V. Korhonena (2010, prema Ilišin, 2011:83) da je „vrijednost (1) uvjerenje (2) koje se tiče poželjnih statusa i modela ponašanja, koji (3) transcendiraju specifične situacije, (4) upravljaju selekcijom ili evaluacijom ponašanja, ljudi i događaja, a (5) određena je relativnom važnošću drugih vrijednosti koje formiraju sustav vrijednosnih prioriteta“.

Radovima Milтона Rokeacha i Shaloma H. Schwartza bit će posvećeno čitavo poglavlje pa se na ovome mjestu još samo поближе opisuju teorijski doprinosi Eysencka, Allporta i suradnika, Kluckhohna i Rota u području razumijevanja vrijednosti.

Eysenck (1954) vrijednosti definira kao višu razinu stava u smislu hijerarhijske strukture koja odražava opći pogled na svijet. Stavovi su međusobno povezani u određene strukture koje određuju ponašanje pojedinaca. Autor razlikuje četiri razine hijerarhijske strukture stavova: 1. *neovisna mišljenja* koja se mijenjaju neovisno o okolnostima, nisu karakteristika ličnosti i nedostaje im temeljna metrijska osobina – dosljednost; 2. *pouzdana i stabilna mišljenja* stalan su dio nečeg mišljenja, kao primjena stava u određenoj situaciji, kao da izražavaju stav, ali nisu stav; 3. *trajni oblici ponašanja* s određenim stupnjem općenitosti – kombinacija većeg broja mišljenja od onog na drugoj razini i odnose se na šire područje; 4. *ideologija* kao strukturirani sustav povezanih stavova koja predstavljaju opći sustav vrijednosti.

Za Allporta i sur. (1960) vrijednosti su vjerovanja koja su u skladu s čovjekovim djelovanjem, dajući im pritom osobito značenje kao svojevrsni duhovni motivacijski faktor u

ljudskom ponašanju. Prema njihovoj teoriji svaka zrela ličnost ima izgrađen sustav vrijednosti koji mu daje smisao života. Autorski tim osmislio je i tzv. Allport-Vernon-Lindzeyevu skalu za mjerenje vrijednosti. Allport razlikuje šest temeljnih orijentacijskih vrijednosti: 1. teorijske – karakterističan je interes za razumijevanje istine; 2. ekonomske – dominantan je interes za ono što je korisno; 3. estetske – karakteristična je težnja za ljepotom i skladom; 4. socijalne – nesebična ljubav prema ljudima postaje bitna orijentacija; 5. političke – važno obilježje ove orijentacije je težnja za moći; 6. religiozne – najvažniji i dominantni doživljaj je osjećaj jedinstva sa svijetom (Piršl, Vican, 2004:91).

Američki antropolog Clyde Kluckhohn osmislio je klasičnu koncepciju vrijednosti u kojoj su vrijednosti odgovor na osnovna egzistencijalna pitanja o smislu ljudskog života. Kluckhohn definira vrijednosti kao eksplicitno ili implicitno shvaćanje svojstveno pojedincu i karakteristično za grupu, nešto poželjno što utječe na selekciju prikladnih načina, sredstava i ciljeva akcije (Miliša, Dević, Perić, 2015:9-10). Isti je autor ustvrdio i da vrijednosti imaju tri različite dimenzije ili da su sastavljene od tri elementa: a) afektivnu (vrijednosti kao poželjnost), b) kognitivnu (vrijednosti kao koncepcije) i c) konativnu (vrijednosti kao kriterij selekcije). Odgoj za vrijednosti znači ima i kognitivnu i konativnu stranu, nije dovoljno samo *znati*, potrebno je i *željeti*. Odgoj za vrijednosti tako je jedan od glavnih ciljeva odgoja i obrazovanja, socijalizacije, enkulturacije i mnogih drugih procesa jer vrijednosti usmjeravaju naše ponašanje i prema vrijednostima život poprima određeni smisao. Za Kluckhohna (1962, prema Janković, 1998, Ferić, 2009, Ilišin, 2011) vrijednosti su smjernice prema kojima ljudi u jednom društvu usmjeravaju svoje djelovanje, određuju i vode praktički svako ponašanje: društvene akcije, stavove i ideologije, evaluacije, moralne prosudbe i obrane (sebe samih i drugih), usporedbe sebe samih s drugima, prezentacije nas samih drugima i pokušaji da se utječe na druge.

Za Rota (1978) vrijednosti označavaju dispozicije usmjerene na ostvarivanje ciljeva koji su poželjni i vrijedni za čovjeka, a te su dispozicije centralne u strukturi ličnosti čovjeka koje ga snažno i trajno pokreću na određene aktivnosti.

U nastavku donosimo povijesno najvažnije definicije vrijednosti.

**Tablica 3 Definicije vrijednosti**

<i>Autori</i>	<i>Definicije vrijednosti</i>
K. Lewin (1952.)	Vrijednosti usmjeruju ponašanje ali nemaju osobine cilja. Na primjer, pojedinac ne nastoji „postići“ vrijednosti pravednosti, već pravednost „usmjeruje“ njegovo ponašanje. Vrijednosti, dakle, određuju koji oblici ponašanja za pojedinca u određenoj situaciji imaju pozitivan a koji negativan predznak.
G. Allport (1960.)	Vrijednosti su krajnji ciljevi ljudske motivacije, koji se izravno mogu pripisati ili proizlaze iz pojedinčevih osnovnih potreba ili instinkta (...) a opskrbljuju pojedinca dominantnim životnim ciljem, interesnom orijentacijom ili svrhom koja njegov život čini smislenim.
C. Kluckhohn (1962.)	Vrijednosti predstavljaju eksplicitno ili implicitno shvaćanje (svojstveno pojedincu i karakteristično za grupu) nečega poželjnog, što utječe na odabir prikladnih načina, sredstava i ciljeva akcije.
M. Rokeach (1973.)	Vrijednosti su trajna vjerovanja da su određeni načini ponašanja ili trajna stanja postojanja, osobno ili društveno poželjniji od oprečnih ili suprotnih načina ponašanja ili stanja.
D. E. Super (1973.)	Vrijednosti, kao i interesi, proizlaze iz potreba. Vrijednosti su ciljevi koje pojedinac nastoji ostvariti kako bi zadovoljio svoje potrebe.
S. Schwartz (1992.)	Vrijednosti su poželjni ciljevi, različite važnosti, koji nadilaze specifične situacije, a djeluju kao usmjeravajuća načela u čovjekovu životu.

(prema Ferić, 2009)

Znanstvenici koji izučavaju vrijednosti ne zaustavljaju se samo na njihovim definicijama, već nude i dodatna pojašnjenja. Mathews, Leitz, Darmawan (2007:249) razlikuju dvije dimenzije vrijednosti: 1. percepciju vrijednosti i 2. vrijednosti kao utjecaj na ponašanje i vodiči (kroz život). (1) *Percepcija vrijednosti* označava opća vjerovanja ili specifična vjerovanja i stavove koji su povezani s određenim predmetima i događajima. Takvi stavovi utječu na živote ljudi, variraju po intenzitetu i moći, organizirani su u sustav vrijednosti koje ljudi koriste kako bi razriješili konflikte i donijeli životne odluke. (2) *Vrijednosti kao utjecaj na ponašanje i vodiči* mogu voditi čovjeka u zauzimanju stava o društvenim pitanjima, političkim i religijskim praksama. Vrijednosti oblikuju standarde s kojima ulazimo u interakciju s drugima, ili za uvjeravanje i utjecanje ili za odbijanje te izazivanje novih ideja, stavova i djela drugih ljudi. Vrijednosti i vrijednosne orijentacije utječu na društveno ponašanje unutar određenih uvjeta i na zajedništvo grupe ljudi sa sličnom društvenom pozadinom. Sustav vrijednosti ujedno



je i promjenjiv zbog društvene promjene. Vrijednosti također mogu mijenjati stil života unutar proteka vremena.

Krizmanić i Kolesarić (2007:388-389) ističu postojanje dva relativno nezavisna sustava vrijednosti prema autoru J. Lefkowitzu: racionalni i doživljajni pojmovni sustav vrijednosti. „Jedan je *racionalni pojmovni* sustav vrijednosti u kojem su naše vrijednosti izražene kao svjesna vjerovanja o relativnoj poželjnosti nekog ishoda. Ta su vjerovanja relativno racionalna, analitička i motivirana potrebama empirijske i logičke provjere. Općenito ih doživljavamo kao da su pod našom svjesnom kontrolom. Katkada ih se naziva i *normativnim* ili *preskriptivnim* vrijednostima. Jednostavnije rečeno, predstavljaju najopćenitije norme ljudskog ponašanja i djelovanja. Drugi je *doživljajni pojmovni* sustav vrijednosti koji je više povezan s emocionalnim i afektivnim procesima koji nisu svjesni. Doživljajno nam se čini kao da se više automatski manifestiraju i više su orijentirane prema neposrednom ponašanju i djelovanju. Katkada ih se naziva *normalnim vrijednostima* ili *uporabnim vrijednostima*.“

Ilišin (2011:83-84) kao glavne karakteristike vrijednosti ističe: 1. poželjnost (aspirativni karakter vrijednosti čiji se izvor nalazi u ljudskim potrebama i zahtjevima socijalne okoline); 2. stabilnost vrijednosti (vrijednosti su relativno trajne kategorije koje osiguravaju nužan kontinuitet u razvoju pojedinca i društva, a čija stabilnost ovisi o osobnim karakteristikama pojedinca i o društvenoj okolini koja može utjecati na njihovu promjenu); 3. hijerarhijska organiziranost vrijednosti (jer vrijednosti imaju različitu važnost, razlikuju se po stupnjevima poželjnosti koje se pripisuju promatranim vrijednostima); 4. vrijednosti djeluju na ponašanje pojedinca i grupa (vrijednosti sadrže kognitivnu, afektivnu i bihevioralnu komponentu); 5. vrijednosti su plod interakcije individualnih, socijalnih i povijesnih čimbenika (što nazivamo etiologijom vrijednosti, a vrijednosti su podložne promjenama u vremenu i prostoru).

Kao što je već istaknuto, uz pojam vrijednosti i vrednota koristi se i pojam vrlina kao specifičnih čovjekovih vrijednosti. Peterson i Seligman (2004, prema Miljković, Rijavec, 2007:417) razlikuju šest skupina vrlina prihvaćenih u svim kulturama i religijama te u svim vremenskim razdobljima: mudrost, hrabrost, humanost, pravednost, umjerenost i transcendentnost. Te su vrednote autorice Miljković i Rijavec (2004) opisale uz pomoć 24 osobine ili karakteristike čije kvalitete propitkuju u odgojno-obrazovnom radu te istražuju postoje li ujedno i opće odgojne vrijednosti, neovisne o vremenskom razdoblju i kulturi u kojoj se prakticiraju. To su: 1. mudrost i znanje (radoznalost, želja za učenjem, otvorenost uma, kreativnost, mudrost); 2. odvažnost (hrabrost, upornost – marljivost, integritet – prirodnost –

iskrenost, vitalnost – uživanje u životu – strast – entuzijazam); 3. humanost (velikodušnost, ljubav prema drugima i dopuštanje drugima da nas vole, osobna, socijalna i emocionalna inteligencija); 4. pravednost (socijalna odgovornost, poštenje i moralnost, sposobnost vođenja); 5. umjerenost (samokontrola, razboritost, skromnost i poniznost, opraštanje i milosrđe); 6. transcendentnost (zahvalnost, nada i optimizam, humor i razigranost, poštovanje ljepote i izvrsnosti, duhovnost i religioznost).

Sljedeće je poglavlje posvećeno vrstama vrijednosti, vrijednosnim orijentacijama i njihovoj organizaciji u specifičnu hijerarhiju podložnu promjenama u određenim kulturnim, društvenim, političkim i ekonomskim uvjetima.

### *3.1.3.2. Vrste vrijednosti, vrijednosne orijentacije i hijerarhija vrijednosti*

Autori koji su promišljali o vrijednostima također različito promišljaju o njihovim dimenzijama, nudeći raznolike klasifikacije (Rokeach, 1973, Schwartz, 1992, Krizmanić, Kolesarić, 2007) pa ih tako možemo razlikovati kao opće, univerzalne ili životne vrijednosti (osobne i društvene vrijednosti) te vrijednosti prema važnim područjima (obiteljske vrijednosti, radne, znanstvene, društvene vrijednosti i sl.) (Krizmanić, Kolesarić, 2007).

Upravo bi u prvu kategoriju općih ili univerzalnih vrijednosti pripadale i vrijednosti koje Milton Rokeach dalje dijeli na terminalne i instrumentalne vrijednosti (Rokeach, 1973), Ronald Inglehart na tradicionalne, materijalističke i postmaterijalističke vrijednosti (Inglehart, 1997, EVS, 2015) ili Shalom H. Schwartz na deset motivacijskih tipova vrijednosti (dobronamjernost, univerzalizam, sigurnost, konformizam, tradicionalizam, moć, samousmjeravanje, postignuće, hedonizam i stimulacija) (Schwartz, 1992, 2006, 2012). Nadalje razlikujemo materijalne i etičke ili moralne vrijednosti; religijske i svjetovne vrijednosti, osobne i društvene vrijednosti (Cifrić, 2011, Koprek, 2015).

Landers (2012) razlikuje intrinzične vrijednosti i ekstrinzične vrijednosti. Za intrinzične tvrdi da su one ipak vrijednosti dominantne grupe u društvu (bijelih muškaraca) i izražene su u dominantnom diskursu (način na koji moć igra ulogu u oblicima znanja). No, pluralizam nas podsjeća da vrijednosti trebaju proizlaziti iz demokratskog dijaloga, a ne iz dominantnog diskursa te da vrijednosti manjinske grupe također ravnopravno sudjeluju u tom društvenom dijalogu (Apple, 2013). Diskurs učitelja u školi je specifičan, na neki način on oblikuje i kurikulum, utječe na uvjerenja, ponašanja, vrijednosti i etiku u obrazovanju. Landers (2013)

smatra da su vrijednosti prvoga reda poštivanje temeljnih ljudskih prava, dok su ona vezana uz multietničnost i multikulturalnost ipak u drugome planu. Upravo na temama intrinzičnih vrijednosti počiva ideja kurikulumske ideologije (Schiro, 2008), a posebno kritička pedagogija s kurikulumom društvene rekonstrukcije (Freire, 2002, Apple, 2004, 2013).

Jukić (2013a:405) preuzima kategorizaciju vrijednosti u odnosu na čovjeka kao senzitivno-spiritualni subjekt autora J. de Financea: „a) *Infrahumane* vrijednosti (pripadaju čovjeku kao senzitivnom biću: zdravlje, ugodnost i sl.); b) *Inframoralne* ljudske vrijednosti (pripadaju čovjeku upravo kao čovjeku, ali se ipak u njima ne očituje: ekonomske ili općenito eudajmonološke vrijednosti, noetičke, estetske i umjetničke vrijednosti, socijalne vrijednosti...); c) *Moralne* vrijednosti tiču se samog subjekta u njegovoj intimnoj sferi, jer apeliraju na njegovu slobodu i čine ga – već prema tome prihvaća li ih ili ih odbija – dobrim ili zlim (istinitost, pravednost, poniznost, čestitost, odgovornost...); d) *Religiozne* vrijednosti gledaju odnos ljudskog subjekta prema najvišoj vrijednosti i samom počelu subjekta – prema Bogu“.

Prema H. Heinzu i njegovoj ljestvici vrijednosti s osam razina Vukasović (2007) ističe sljedeće duhovne vrijednosti – etičke (ljudsko dostojanstvo, moral, sloboda, pravda, čovječnost, savjesnost, tolerantnost, rad, dužnost, odgovornost...); religijske (Bog, svetost, vjera, Crkva, molitva, sveta misa, sakramenti, uskrsnuće, život vječni, ljubav, dobrota...), estetske (ljepota, umjetnost, pjesništvo, glazba, slikarstvo, kultura, umjetničko stvaralaštvo...), odgojne (osobnost, odgoj, zdravlje, istina, dobrota, ljepota, stvaralaštvo...), nacionalne (domovina, sloboda, suverenitet, narod, nacionalni ponos, rodoljublje, domoljublje, nacionalna himna, grb, zastava, povijest, kultura, jezik, običaji, tradicija...), osobne i prijateljske (osobno dostojanstvo, ljubav, brak, obitelj, potomstvo, roditeljstvo, rodbinski odnosi, majka, otac, dijete, preci, poštovanje starijih, vjernost, obiteljska privrženost, prijateljstvo, iskrenost, čestitost...).

Tong-Keun Min izradio je klasifikaciju vrijednosti na temelju svoje filozofije vrijednosti u kojoj je vrijednosti razvrstao u pet kategorija: 1. Apsolutna istina, dobrota, ljepota, svetost; 2. Razvoj i sreća čovječanstva; 3. Doprinos državi i naciji; 4. Doprinos zajednici, školi, društvenim organizacijama; 5. Kultiviranje osobe (Mrnjaus, 2008).

Uz vrste vrijednosti usko je povezana i tema *vrijednosnih orijentacija*. „Vrijednosne se orijentacije razlikuju od vrijednosti po tome što se pod vrijednosnim orijentacijama podrazumijevaju opća načela ponašanja i djelovanja u vezi s određenim ciljevima kojima se

teži, dok bi vrijednosti ponajprije bile prihvaćene i cijenjene ideje o društvenim odnosima koje nastojimo ostvariti“ (Miliša, Dević, Perić, 2015:13).

Domović, Godler i Previšić (2004:69) preuzimaju definiciju vrijednosnih orijentacija prema Clydeu Kluckhohnu: „vrijednosna orijentacija je uopćeno i organizirano shvaćanje koje utječe na ponašanje prema prirodi, prema odnosu čovjeka prema čovjeku, te poželjnom i nepoželjnom, ako se odnosi na ljudsku okolinu i na međuljudske odnose; a vrijednost jest izraženo ili neizraženo shvaćanje (conception) nečega poželjnog, što je svojstveno pojedincu ili karakteristično za jednu grupu, što utječe na izbor prikladnih načina, sredstava i ciljeva akcije (usp. C. Kluckhohn, 1951). Slično, A. Mougnotte (1995) definira vrijednosti kao načela za koje se drži da zavređuju ili iziskuju poštivanje, prema kojima usmjeravamo svoje ponašanje i izričemo sudove (sudove vrijednosti).“

„Vrijednosne su orijentacije „opći modeli“ ponašanja u funkciji ostvarivanja konkretnih vrijednosti. One ulaze u okvir „životne filozofije“ pojedinaca, dok se neke vrijednosti odnose na projekcije zbog čega ih je ponekad teško razlikovati od ideala“ (Miliša, Dević, Perić, 2015:13). Vrijednosti su tako opći načini djelovanja i mišljenja. Isti autori navode kao relevantne sljedeće definicije: (Havelka, N.) vrijednosne orijentacije su opći načini djelovanja i ponašanja pojedinaca u različitim situacijama; (Ilišin, Radin, Županov) vrijednosne orijentacije su opći principi ponašanja i djelovanja pomoću kojih se teži ostvarivanju određenih ciljeva, dok vrijednosti predstavljaju same ideje koje se žele ostvariti (...) npr. vlast, materijalni položaj, profesionalni uspjeh bile bi vrijednosti, dok bi tradicionalizam, individualizam, kolektivizam bili načini ostvarivanja ciljeva, dakle vrijednosne orijentacije (...); (Tanović, A.) vrijednosne orijentacije su skup temeljnih kriterija (principa) koji organiziraju i usmjeravaju težnje, potrebe i aspiracije pojedinaca i grupa.

Miliša, Dević i Perić (2015) u svojoj metaanalizi vrijednosnih orijentacija navode niz autora koji su bavili ovom tematikom i njihovo razlikovanje vrijednosnih orijentacija: a) Weber razlikuje četiri tipa društvenih djelatnosti ili (vrijednosnih) orijentacija: ciljno racionalnu, vrijednosno racionalnu, afektivnu i tradicionalnu orijentaciju; b) Rot i Havelka razlikuju sedam tipova vrijednosnih orijentacija: estetsku, hedonističku, utilitarističku, djelatnu, spoznajnu, altruističku, orijentaciju usmjerenu na moć i ugled; c) Miliša, Rako i Taksić razlikuju samoaktualizirajuću, socijalnu i utilitarističku dominantnu vrijednosnu orijentaciju; d) Franc, Sučić i Šakić istraživali su 18 pojedinačnih vrijednosti grupiranih u 3 vrijednosne orijentacije: 1. samoaktualizirajuća ili samoostvarujuća, 2. konvencionalna ili tradicionalna, 3. utilitarno-

hedonistička orijentacija (koja se smatra i rizičnim čimbenikom u procesu socijalizacije mladih, a 1. i 2. orijentacija smatraju se zaštitim čimbenikom).

Pojedinci imaju različite vrijednosne orijentacije: neki su okrenuti obitelji, neki prirodi, religiji i slično. „Vrijednosti i vrednovanje prate ljudskost kao što ga prati i zrak koji čovjek udiše. (...) Obrazovanje utjelovljuje i izražava vrijednosti. Neke od vrijednosti su hotimične, druge su funkcionalne. S funkcionalne strane gledišta, obrazovanje predstavljaju vrijednosti socijalizacije, ulazak u tradiciju i kulturno naslijeđe, prenošenje *gestalta* društvene zajednice. Iz ove perspektive, obrazovanje funkcionira kao alat društvenog kontinuiteta. U uvjetima suvremene globalizacije, obrazovanje također izgleda da funkcionira kao teren za pripremu ljudskih bića da proizvode i konzumiraju u globalnom ekonomskom poretku. Nasuprot tome, s hotimičnog – svjesnog stajališta obrazovanje izražava vrijednosti učenja, rasta i razvoja pojedinčevog estetskog, moralnog i intelektualnog kapaciteta. Prema ovoj postavci, obrazovanje kao svrhovito ne može se reducirati na sadašnje društvene, ekonomske i političke funkcije. Umjesto toga, obrazovanje cilja na vrijednosti otvorenosti, a ne zatvorenosti uma, dubine, a ne plitkosti razumijevanja i poštivanja, više a ne manje obrazovanosti. Obrazovanje je više nego sredstvo, funkcija, već predstavlja ciljeve i svrhe same po sebi“ (Hensen i dr., 2009:591).

Sljedeća tema vezana uz ovaj set pitanja je *hijerarhija vrijednosti* kao specifični raspored vrijednosti unutar promatrane populacije ili kod nekog pojedinca u specifičnom vremenskom trenutku. Naime, hijerarhija ili raspored vrijednosti promjenjiva je kategorija ovisna o psihičkim dispozicijama pojedinca, njegovom iskustvu te o ukupnim društvenim i kulturnim okolnostima. Posebno su zanimljiva istraživanja hijerarhije vrijednosti i vrijednosnih orijentacija mladih ljudi jer rezultati istraživanja ukazuju na opće trendove u društvu pa je moguće, ukoliko se radi o negativnim trendovima, ciljanim javnim politikama izmijeniti te trendove. Hijerarhija vrijednosti unutar promatrane populacije ili određene grupe ispitanika može se uspoređivati s hijerarhijom vrijednosti drugih populacija i grupa unutar jedne nacije ili kros-nacionalno, što je veliki potencijal za generalizaciju zaključaka u području odgoja i obrazovanja za vrijednosti, građanskog odgoja i obrazovanja ili interkulturalnog obrazovanja. Schwartzovih (1992, 2006, 2012) deset motivacijskih tipova vrijednosti primjer je cjelovitog teorijskog promišljanja o vrijednosnim sustavima pojedinaca ili grupe ispitanika jer je primjenjiv na opću svjetsku populaciju te se među populacijama razlikuje samo po specifičnom položaju vrijednosti na tzv. kružnoj strukturi vrijednosti.

Schwartz i Sagie (2000) postavljaju si pitanje kako objasniti razlike u vrijednosnim sustavima ili hijerarhiji vrijednosti različitih grupa, tj. zašto različite grupe (nacije i slično) daju vrijednostima različitu važnost. Autori također istražuju i stupanj homogenosti ili heterogenosti nacije, tj. u kojem stupnju članovi društva dijele slične vrijednosne prioritete. Konsenzus oko vrijednosti viđen je kao temelj društvenog mira koji povećava suradnju i smanjuje mogućnost nasilnog rješavanja konflikta te pomaže ujednačavanju između konfliktnih interesa i zahtjeva te ograničava područje konflikta (Schwartz, Sagie, 2000:466). Predanost zajedničkim vrijednostima ohrabruje članove društva da se identificiraju jedan s drugim, da prihvate zajedničke ciljeve i načine kako te ciljeve postići.

Faktori koji vode promjeni hijerarhije vrijednosti također su bitni za razumijevanje utjecaja društvene okoline na postizanje konsenzusa oko vrijednosti. Populacija koja je izložena određenim životnim uvjetima usvojit će vrijednosti bliske tim uvjetima, postići će visoki stupanj konsenzusa o važnosti novoprihvaćenih vrijednosti (npr. otvorenost novim idejama i fleksibilnost u industrijskom društvu). Konsenzus oko vrijednosti i važnost pojedinih vrijednosti mogu i ne moraju biti povezani pa se istražuje kako su na primjer socioekonomske karakteristike (razina razvoja društva) i političke karakteristike (razina demokratizacije društva) povezane s procesima industrijalizacije i kulture promjene.

Konsenzus oko vrijednosti jest slaganje među članovima društva oko njihovih vrijednosti ili slaganje pojedinaca s obzirom na važnost koju pridaju različitim tipovima vrijednosti (Schwartz, Sagie, 2000:469) jer što je više vrijednosti oko čije se važnosti članovi društva slažu, to je viša razina konsenzusa demokratskih vrijednosti u društvu, od pojedinih vrijednosnih tipova do čitavog sustava vrijednosti. Vrijednosti se odražavaju u načinima na koji su institucije društva organizirane i kako funkcioniraju, u njihovim običajima, zakonima, normama i praksama kojima su ljudi svakodnevno izloženi, a u cilju promoviranja, interpretiranja ili sankcioniranja postojećeg ili inovativnog društvenog ponašanja. Čovjekov sustav vrijednosti pomaže mu u prihvaćanju mogućnosti i zahtjeva važnih društvenih institucija za njegov život i za generalizaciju tih vrijednosti u drugim životnim okolnostima.

Miliša, Dević i Perić (2015) ističu da je poznavanje vrijednosti pojedinca i društvenih skupina od iznimne važnosti za razumijevanje i obrazloženje aktualnog ponašanja skupine i pojedinca te za anticipaciju njihovih budućih ponašanja. Iako se teško i sporo mijenjaju, vrijednosti su ipak promjenjive, a na njihovo formiranje utječe iskustvo te se preuzimaju iz kulture te kako Rokeach ističe (1973:345): „Ako bi vrijednosti bile sasvim stabilne,

individualna i socijalna promjena bila bi nemoguća. Ako bi vrijednosti bile kompletno nestabilne, kontinuitet ljudske osobnosti i društva bio bi nemoguć. Svaki pristup ljudskim vrijednostima mora biti u stanju objasniti trajni karakter vrijednosti kao i njihovu promjenjivost.“

### 3.1.4. Razvoj pojedinca u kontekstu moralnog odgoja

#### 3.1.4.1. Etika kao odgojno polazište

U pokušaju sagledavanja kompleksnost moralnog razvoja pojedinca potrebno je na početku definirati etiku kao filozofiju morala, koncepte moralnog odgoja, osobitosti moralnog razvoja pojedinca te pristupe poučavanja moralnog odgoja.

Etika je filozofijska disciplina ili grana filozofije koja ispituje zasnovanost i izvor morala, temeljne kriterije za vrednovanje ljudskih aktivnosti te opće ciljeve i smisao moralnog htijenja i djelovanja (Bezić, Strugar, 1998), a dolazi od grčke riječi *ethos* ili stav. Etika je teorija o moralu, a moral su mjerila prema kojima se čovjek ravna i prosuđuje ispravnost svojih postupaka ili normativna dimenzija ljudskog djelovanja u kojem svaki čin ima svoju vrijednosnu kvalitetu (Čović, 2010). Pomoću etičkih filozofijskih principa promišljamo o pretpostavkama i posljedicama djela, o snazi motiva, o mogućim i nužnim sukobima, osvještavamo određene vrijednosti i vrline (Hentig, 2007). Kako postoje različiti stavovi o tome što je ispravno, a što nije, tako i među različitim etikama postoje sukobi i na razini čovjekovog promišljanja i djelovanja, ali i na razini grupe i zajednice te među njima.

Vrijednosti i etika važan su dio (javnog) kurikulumu pa ih Knowles (2012) definira na sljedeći način: etika su pravila ili principi koji nas vode u razumijevanju što je dobro, a što loše, što je ispravno, a što neispravno; vrijednosti su stvari za koje vjerujemo da su važne (za nas) i za koje osjećamo da su dragocjene za širu društvenu zajednicu. Važno je istaknuti višedimenzionalnost svake vrijednosti: tako je na pr. sloboda vrijednost, no etičko je pitanje ima li ona i svoje granice te tko određuje te granice jer ova pitanja imaju svoj socijalni, kulturni, vjerski i osobni etički kontekst. Etika je reagiranje i ponašanje u danim okolnostima, dok su vrijednosti stvari (ideje) od važnosti, a bitno je i osobno stajalište, kontekst u kojem reagiramo, dilema u slučaju da su naše vrijednosti i etika različiti od vrijednosti i etike zajednice (škole, društva...). Etika je javna i nije stvar privatnog izbora i osobnog zadovoljstva. Autorica

Knowles (2012:21) također ističe da „u školi trebamo raspravljati i raditi zajedno da bismo došli do zajedničkog seta vrijednosti i uvjerenja“. Naime, škola je mikrokozmos, a njezina je etika ono u što vjeruju svi zaposlenici osobno te ono u što vjeruju da društvo od njih očekuje.

#### 3.1.4.2. Teorije ili koncepti moralnog odgoja

Moralni odgoj presudan je i u povijesti i u budućnosti razvoja čovječanstva jer se njime prenose vrijednosti, znanja i vještine osiguravanjem učenicima primjerenih iskustva učenja, kao i učenja na vlastitom primjeru (Hentig, 1999). Ross (2009) daje povijesni prikaz razvoja moralnog odgoja od 20. stoljeća do današnjih dana kojeg donosimo u nastavku.

*Koncept pojašnjenja vrijednosti* dominirao je moralnim obrazovanjem od 1960-ih do 1980-ih godina. Učitelji su propitkivali učenikovo mišljenje o temama u kojima je dolazilo do sukoba vrijednosti umjesto da su nametali svoje mišljenje. Objašnjenje osobnih izbora pomaže ljudima da: „1. budu svrsishodniji jer moraju rangirati svoje prioritete, 2. budu produktivniji jer analiziraju gdje će ih njihove aktivnosti odvesti, 3. budu kritičniji jer uče vidjeti budalaštine drugih i 4. da se bolje snalaze u odnosima s drugima. (...) Osoba ima vrijednosti kada je izbor ili vjerovanje izabrano slobodno od više opcija i poslije pažljivog razmatranja posljedica svake opcije, kada je vrijednost cijenjena i javno afirmirana i kada je izvršena ispravno“ (Ross, 2009: 296).

*Tradicionalistički pristup* 1980-ih Edwarda Wynnea i Kevina Ryana obuhvaća osam etičkih ideja poput pravde, hrabrosti, vjere i dužnosti, a izvedeni su iz judeo-kršćanske i grčko-rimske tradicije i potom osuvremenjene aktualnim situacijama. Učenici se upoznaju s literaturom koja posjeduje poželjne moralne činjenice i ideje, upoznaju se sa životima i djelom suvremenika koji svojim primjerom svjedoče vrline (iskrenost, ljubaznost, hrabrost...). Ostali pristupi naglasak stavljaju na razum i izbor vrijednosti. Ovaj pristup može voditi indoktrinaciji učenika jer oni uče kako se ponašati bez mogućnosti da propitkuju, prihvaćaju ili odbacuju uvjerenja.

*Obrazovanje karaktera* 1990-ih godina doživjelo je svoju promjenu i proširenje tema koje su se ticale društvenih odnosa, osobne i društvene odgovornosti, demokratskih ideala i multikulturalnog razumijevanja. Poštuje se svaka osoba i njezin kulturni identitet te jedinstveno porijeklo – poštovanje različitih kultura, suradnje, mirotvorstva, civilnih vrijednosti, povećano razumijevanje putem slavljenja različitosti. Obrazovanje karaktera je do 2000-ih zaokupljeno suvremenim temama: mladenačkim nasiljem, moralnim relativizmom, promijenjenim



seksualnim navikama, materijalizmom i civilnom apatijom. U novome tisućljeću obrazovanje karaktera prošireno je na sekundarnu razinu obrazovanja i postalo je dijelom učenikove akademske izvrsnosti i osobnog postignuća. U učenika se posebno cijene karakterne osobine inicijative, samodiscipline, timskog rada, organizacije i upornosti, a u moralnom pogledu vrline poštovanja, brige za druge, iskrenosti, hrabrosti i poštenja. Etička pitanja postaju kroskurikulumska i o njima se raspravlja u znanosti, povijesti, književnosti, sportu i u drugim nastavnim predmetima.

Ledić (1999) istražujući teorijske postavke moralnog odgoja nalazi četiri koncepcije: *moralni odgoj* Emila Durkheima, *razjašnjenje vrijednosti* (eng. values clarification), *kognitivno-razvojni pristup* Lawrencea Kohlberga te koncepte „anti-moralnih“ pedagoga. Ove četiri teorije poklapaju se s kurikulumskim ideologijama tj. filozofijama pristupa djetetu i djetinjstvu, učenja i poučavanja te uloge društva u odgojno-obrazovnom procesu (Schiro, 2008): *moralni odgoj* Emila Durkheima odgovara *ideologiji društvene reprodukcije*, *razjašnjenje vrijednosti* (eng. values clarification) *ideologiji akademskog znanja*, *kognitivno-razvojni pristup* Lawrencea Kohlberga *ideologiji kurikuluma okrenutog djetetu* te koncept „anti-moralnih“ pedagoga *ideologiji društvene rekonstrukcije*.

*Durkheimov moralni odgoj*. Prema konceptu sociologa Emila Durkheima moralni odgoj je skup društvenih normi i običaja koji se u socijalnom procesu prenose mladima u obitelji i školi, što znači da je moral usko povezan sa zajednicom u kojoj pojedinac živi. Članovi društva teže tomu da imaju zajednička vjerovanja i vrijednosti na kojima počiva moral pa on nije objektivna datost jer ne postoji izvan moralnih konvencija i pravila društva. Čovjek je individua posebnog stanja svijesti i osobnih iskustava, ali i društveno biće koje određuje zamisli, običaje i osjećaje grupe. Važno je napomenuti kako nema idealnog, univerzalnog moralnog modela. Moralno odgojena osoba internalizirala je ideale društva kojemu pripada. Škola vrši moralnu socijalizaciju jer djeluje u skladu s idealima i običajima koje društvo cijeni upravo putem intencionalnih odgojnih aktivnosti učitelja. Te su aktivnosti bliske aktivnostima indoktrinacije jer se tim postupkom nameću vrijednosti i ponašanja djece, no Durkheim taj proces moralnog odgoja naziva *moralnom socijalizacijom* jer se djetetu pomaže da postane ljudsko biće upravo procesom humanizacije. Prema ovom konceptu škola i učitelj kao središnja ličnost bitniji su od obitelji u moralnom odgoju pa se Durkheim zalaže za centralizirani odgojno-obrazovni sustav. Unutar odgojno-obrazovnog sustava Durkheim razlikuje tri elementa moralnog odgoja: učitelja, društveno okruženje i sadržaj nastavnog programa. Pri tome je razredna zajednica

zapravo društvena grupa kojoj učenik pripada, a učitelj je nositelj duhovne uloge oblikovanja naravi i društvenog bića djeteta.

*Moralni odgoj kao razjašnjenje vrijednosti* (eng. values clarification). Ovaj otvoreni koncept daje prostor nizu različitih pretpostavki o odgojnim vrijednostima koje se mogu uklopiti u teoriju. Zbog činjenice da postoje mnogobrojne ideologije koje se pokušavaju nametnuti djeci, dolazi do krize moralnog odgoja ili pluralnosti moralnih kategorija. No, čovjekove vrijednosti su osobne, rezultat su osobnog promišljanja i izbora te nisu u potpunosti određene društvenim čimbenicima i institucijama, što je relativno naivno shvaćanje u kojem je pojedinac središnja ličnost u sferi vrijednosti. Moralno odgojena osoba je ona koja posjeduje zdrav stav prema drugima. Uloga učitelja nije u podučavanju određenih vrijednosti, već je on stručnjak koji olakšava razvoj niza tehničkih vještina, a prema ovome pristupu učiteljeve vlastite vrijednosti, ponašanje i privatni život nisu izravno bitni za njegovu učiteljsku djelatnost. No, s učiteljevom neutralnom ulogom, a s obzirom na činjenicu da učitelj osobno posjeduje specifični set vrijednosti, danas se teško možemo složiti. Tako bi učitelj bio tek majeučički voditelj koji pomaže sugovorniku da razvija vlastite sposobnosti, poput terapeuta. Paradigma učitelja kao terapeuta koji pomaže u razvoju vještina koje su djetetu nužne, ipak je doživjela promjenu u paradigmu učitelja kao izvora moralne istine, uzora moralnog rasuđivanja, kao teorija koja je u znanstveni diskurs došla iz svijeta učiteljeve neposredne odgojne prakse. Spomenuti *odgoj o vrijednostima* bio je popularan sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća, a zamijenio ga je Kohlbergov pristup.

*Kognitivno-razvojni pristup Lawrencea Kohlberga*. Iznimna važnost Kohlbergovog rada je u pristupu koji pokušava ujediniti područja filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije u cjelovitu teoriju i praksu moralnog odgoja. S pedagoške točke gledanja, Kohlberg je ponudio praksu moralnog odgoja koju su učitelji mogli razumjeti i primijeniti. Na njegov su rad utjecali Sokrat, Kant, Dewey, Piaget i drugi autori, a pristup nazivamo strukturalističkim, interakcionističkim i konstruktivističkim pristupom. U svome radu *Razvoj kao cilj obrazovanja: Deweyevo gledište* (Development as the Aim of Education: the Dewey View, 1981) Kohlberg je istaknuo tri velike teorije odgoja, znanja i razvoja: Rousseauovu romantičarsku, Durkheimovu teoriju kulturnog prenošenja te progresivizam Johna Deweya. Dok je prva teorija radikalno individualistička, a druga radikalno kolektivistička, Dewey je dao teoriju razvoja koja opisuje međuovisnost organizma-osobe i okoline-društva, što je posebno važno za temu moralnog odgoja jer se i moralnost temelji na međudnosu pojedinca i društva.

Kohlberg smatra da je temeljna vrijednost moralnog odgoja *pravda*, a da se pomoću nje definira ljudsko moralno stanje.

*Protivnici moralnog odgoja.* Autori poput Tolstoja, Illicha, Freirea i Applea smatrali su da za moralni odgoj nema mjesta u školi što je sedamdesetih godina dovelo do zahtjeva za radikalnu reformu obrazovanja. Ova anti-pedagoška tradicija također nije jednoobrazna, već ima više teorija koje različito gledaju na čovjeka, društvo, gospodarstvo i odgoj. Autori smatraju da se u školi trebaju poučavati samo objektivne spoznaje te da su znanja iz područja religije, politike i moralnosti samo spekulativna znanja neznanstvene prirode pa škola lako postaje sredstvo manipulacije društva (ili određene interesne grupe) pojedincem. Autori poput Illicha i Gatta zalažu se za deskolarizaciju društva, a Freire i Apple za opće oslobođenje marginaliziranih grupa od hegemonijskog diskursa koji potlačene drži na najnižoj stepenici hijerarhijske ljestvice društva, dok treći pak misle da je poučavanje moralnosti presložen zadatak za školu. U to se vrijeme zbilja i promjena paradigme poučavanja (usmjerenost na nastavnika) na paradigmu učenja (usmjerenost na učenika) u didaktičkom trokutu. No, svi ovi pokreti nisu dublje promijenili status moralnog odgoja u školi jer nisu dali jasnu alternativu, kao što niti uvođenje tema moralnog odgoja nije stvorilo moralnije društvo.

Vukasović (1991) razlikuje tri komponente moralnog odgoja: *racionalnu* (teorijska osnova), *emocionalnu* (emocionalni stavovi) i *voljnu komponentu* (pozitivni moralni postupci, ponašanje i djelovanje). Racionalna komponenta ili moralna izobrazba uključuje znanja iz područja morala i teorije morala (poznavanje moralnih kriterija, pravila i načela, normi i kategorija). Ova *moralna spoznaja* samo je dio moralnog odgoja i nije garancija moralnog djelovanja. Druga etapa u procesu moralnog oblikovanja čovjeka od individue do ličnosti jesu *moralna uvjerenja i stavovi* kao emocionalna povezanost s određenim moralnim spoznajama. Treća etapa moralnog odgajanja jest *moralno ponašanje i djelovanje*, tj. moralne navike te karakterne odlike (principijelnosti, odlučnost, upornost, dosljednost, odgovornost i dr.). Sklad misli, riječi i djela ostvaruje se u odgojnim procesima u obitelji, školi i zajednici jer je svrha odgoja – odgoj potpunog čovjeka s razvijenom svijješću i savješću.

### 3.1.4.3. Moralni razvoj pojedinca

Na idejama o kognitivnom razvoju, koje je Jean Piaget 1932. godine objavio u knjizi *Moralno prosuđivanje kod djece*, Lawrence Kohlberg je 1968. oblikovao do danas

dominirajuću teoriju moralnog razvoja (Grgin, 2004:217). Kohlbergova teorija moralnog razvoja tematizira intelektualnu dimenziju moralnog ponašanja (Ledić, 1999, Grgin, 2004). Kohlberg definira stadije moralnog razvoja ili moralnog rasuđivanja, rangirajući ih od učenikovih odgovora na kulturne vrijednosti dobrog i lošeg, pa do donošenja odluka na temelju univerzalnih principa i pravde. Tom se teorijom prosuđuje status učenika analizom učenikovog odgovora na hipotetske probleme i moralne dileme. No, čovjek može i rezonirati na temelju poznatih i prihvatljivih principa, a da se ne ponaša u skladu s tim principima. Unatoč tome, moralna prosudba ipak ostaje najvažniji faktor moralnog ponašanja. Kohlbergova teorija podvrgnuta je kritici jer je on zanijekao važne dimenzije poput utilitarističkih ideja moralnosti u kojima principi pravde itekako mogu biti problematični, zatim različitih perspektiva društvenih grupa, potrebu za konvencionalnim moralom među građanima kako bi društvo funkcioniralo te se ne bavi voljom koja je nužna za moralno ponašanje. Za Kohlberga je princip pravde najviši standard moralnosti.

Kohlberg (1971, Kohlberg, Mayer, 1972, Hren, 2008) razlikuje tri razine i šest stupnjeva moralnog rasuđivanja kod pojedinca, po dva stupnja na svakoj razini moralnog razvoja ili rasuđivanja. Prva razina je *pretkonvencionalna*: na prvom stupnju ove razine dijete reagira na kaznu i nagradu te ga nazivamo egocentričnim motrištem, a drugi je stupanj onaj individualne svrhovite nakane i razmjene ili individualističko motrište. Druga razina je *konvencionalna*, s trećim stupnjem moralnog rasuđivanja ili stupnjem međusobnih očekivanja, odnosa i prilagođenosti, s motrištem pojedinca u odnosu s drugim pojedincem. Četvrti stupanj je stupanj društvenih sustava i održavanja savjesti u kojem je prisutno razlikovanje društvenog motrišta od interpersonalnih dogovora i motiva. Između druge i treće razine (tzv. *prijelazna razina*) pojedinac je u stanju donositi osobne odluke bez društvenih obveza. Na trećoj *postkonvencionalnoj i načelnoj* razini moralne odluke proizvod su prava, vrijednosti i načela svih pojedinaca u društvu. Peti je stupanj prethodnih prava i društvenog ugovora ili utilitarnosti, a šesti stupanj univerzalnih etičkih načela poput pravde, jednakosti, ljudskih prava te poštivanja dostojanstva ljudskih bića kao pojedinaca. Važno je napomenuti da svaki čovjek neće nužno proći kroz sve stupnjeve moralnog rasuđivanja, tj. da neće svaki pojedinac doseći razinu moralne osobe.

Moralnim odgojem razvijaju se moralne osobine čovjeka. Vukasović (1992) daje pregled moralnih osobina ličnosti u devet kategorija. Pozitivnu moralnu osobinu potpunije ćemo doživjeti ako joj suprotstavimo negativnu moralnu osobinu stoga autor predstavlja

moralne osobine u parovima koje je još 1977. godine predstavio u svojoj knjizi *Moralne kvalitete naših učenika*. To su: (1) vladanje sobom/osobna discipliniranost; (2) odnos prema drugom čovjeku; (3) spolni, bračni i obiteljski odnosi; (4) smisao za zajednicu; (5) rodoljublje/odnos prema domovini; (6) odnos prema drugim narodima; (7) odnos prema radu/radni moral; (8) stavovi prema materijalnim i kulturnim vrednotama; (9) važnija obilježja osobe i karaktera. Autor ističe da je ovo samo jedan od načina klasifikacije uz napomenu da su moralne kvalitete usko povezane, da se isprepliću i međusobno prožimaju, nadopunjuju i uvjetuju. Roditelji i učitelji imaju kontinuiranu zadaću poticati pozitivne moralne vrijednosti te istovremeno ispravljati one negativne.

#### 3.1.4.4. *Pristupi moralnom odgoju*

Moralno obrazovanje vezano je uz temeljna pitanja vrijednosti, standarda ili normi te uz izvore i opravdanje tih normi. McNeil (2009, 293-295) navodi četiri pristupa u moralnom obrazovanju autora Philipa Phenixa:

1. *Nihilistička pozicija* – moralno je beznačajna jer negira postojanje bilo kakvog standarda i svakog drugog ljudskog nastojanja, pa i onog u obrazovanju, kao besmislenog i bez svrhe.

2. *Autonomna pozicija* – svaki pojedinac mora stvoriti vlastite vrijednosti, stvarajući tako egzistenciju sa smislom. Vrijednosti stvaraju pojedinci i društvene grupe i svi su standardi relativni u odnosu na pojedince i grupe koji su ih stvorili. Takav stav odražava se i na izradu kurikuluma. S obzirom da čovjek stvara vlastite vrijednosti, škola ne smije učiti ljude kako bi se trebali ponašati, a osoba može naučiti samo kako se određeni pojedinac ili grupa odlučila ponašati. Učenici se pritom prilagođavaju različitim vrijednostima kako bi održali harmonično društvo pa ovaj pristup etičke probleme preoblikuje u političke bez moralnih kvalifikacija. Nije pitanje što je dobro i ispravno, već tko ima moć odrediti što je dobro i ispravno. Tako se i kurikulum vrednuje po svojoj učinkovitosti u zastupanju autonomnih interesa i zahtjeva.

3. *Heteronomna pozicija* – ljudsko ponašanje trebaju voditi božji zakoni. Poznati standardi i vrijednosti mogu se poučiti i mogu osigurati prosudbene norme ljudskog ponašanja. Ljudi ne stvaraju vrijednosti, već ih otkrivaju jer vrijednosti potiču iz božanskog izvora. Izrađivači kurikuluma prihvaćaju snažne vjerske i etičke programe kako bi povratili izgubljene

vrijednosti kod mladih. U pedagoškom smislu žele prenijeti utvrđene standarde za vjerovanja i ponašanja.

4. *Telenomička pozicija* – moralnost se kontinuirano mora otkrivati jer je utjelovljena na razumljivoj svrsi ili *telosu* koji je objektivan i normativan te uvijek transcendiraju konkretna institucijska utjelovljenja ili ideologije. Koncept počiva na vjerovanju da osoba treba sudjelovati u istraživanju u moralnom području, što je ujedno i pothvat vjere, ali na način da se može i racionalno opravdati te se to čini kritikom institucija društva. Kurikulum će njegovati moralnu potragu kao cjeloživotnu praksu. Ono što je ispravno izuzetno je kompleksno, a kako odluke donášamo i na temelju našeg iskustva, tako su i naše prosudbe izrazito parcijalne i nepouzdané pa zato čovjek treba surađivati s drugim pojedincem i tako ispraviti vlastito krivo razumijevanje upoznavanjem s drugim perspektivama. Svaki vrijednosni sud tek je predmet daljnjeg propitkivanja i revizije u svijetlu novih razumijevanja.

Curtis (2012:88) razlikuje tri pristupa u poučavanju moralnog odgoja: (1) poučavanje djece da usvoje određena moralna pravila (učenje moralnih pravila, potaknutih ili konkretnim univerzalnim istinama ili istinama specifičnim za određeno vrijeme i mjesto); (2) poučavanje djece moralnom razmišljanju u različitim situacijama (kultiviranje osobina samostalnog razmišljanja o moralnim situacijama u učenika); (3) razvijanje osobina dobre osobe u djece (pristup naglašava osobno moralno življenje). Curtis (2012) naglašava važnost osam velikih vrлина za 21. stoljeće: radoznalost, hrabrost, istraživanje, eksperimentiranje, domišljatost, disciplinu, društvenost i sklonost razmišljanju.

### 3.1.5. *Odgoj i obrazovanje za vrijednosti*

Ljudi su oduvijek promišljali o odgojnim vrijednostima i sadržajima koje su prenosili svojoj djeci. Pranjić (2009, 2011) u Homerovom i Hesiodovom pjesništvu, u grčkoj tradiciji kao začetku zapadne civilizacije kakvu danas poznajemo, pronalazi organizirano odgojno promišljanje u obliku osnovnih pravila pristojnog ponašanja te odgojnih upozorenja utemeljenih na konceptu strahopoštovanja i bogobožnosti. U poučnom spjevu „Poslovi i dani“ Hesiod uključuje odgojne elemente i donosi preporuke o ispravnom i poštenom življenju od vlastita rada, no ovdje još ne nalazimo popis poželjnih i nepoželjnih odgojnih vrijednosti, kao niti termin za odgojnu djelatnost sa specifičnim sadržajem (Pranjić, 2009). Homer pak upotrebljava pojam *tehne* – vještina, okretnost, umijeće ili umješnost, različita znanja ili

primijenjena znanja, čak i lukavost u kontekstu iskustvenog preživljavanja. Ove se vještine stječu prijenosom vještina od drugih ljudi ili putem iskustva. Čovjekovu duhovnu kvalitetu promiče pojam *aretē* (vrlina) kao poželjni odgojni i obrazovni cilj koji se ostvaruje odgojnim postupkom kako tumači Sokrat. Upravo se u Homerovo doba počinje intenzivno koristiti pojam *aretē* na tri razine značenja: 1. *aretē* čovjekova duha (moć shvaćanja i razumijevanja, mudrost); 2. tjelesna *aretē* (izgled, zdravlje, brzina) te 3. božanska *aretē* (osiguravanje ili uskraćivanje snage) (Pranjić, 2011).

Platon prihvaća ideju *aretē* te je nadograđuje idejom da se radi o praslici, ideji koja je sama po sebi dobra i istinita te se manifestira u mudrosti, hrabrosti, razboritosti, pravednosti, pobožnosti, što postaje i odgojnim idealom, a Aristotel *aretē* drži ispravnim ponašanjem koje se odvija u sredini između dvije krajnosti te čovjek postaje dobar i sretan (Pranjić, 2009). To nije ideja već realno stanje koje ovisi o nama samima. Etičke *aretai* su hrabrost, razboritost (umjerenost) i darežljivost. Dianoetske *aretai* su um, znanje, mudrost, umijeće, spoznaja. Tako *aretai* postaju ideal odgoja jer spremaju čovjeka za život na prosvjetljenoj razini, a možemo reći i da su *aretai* preteča pojma vrijednosti. *Aretē* i odgoj usko su povezani jer što je odgajnik više napredovao u *aretē*, to je postajao više čovjekom ili utjelovljenjem idealnog čovjeka pa ranogrčki odgojni i obrazovni ideal počiva na pounutrašnjivanju *aretē* i njezinu priznanju (ljubav prema sebi, čovjekoljublje koje prezire prosječnost), teži duhovnom samoobogaćivanju, življenju u punini, junaštvu, značajnom djelu, u ljepoti, u značaju i slično.

Koncept odgoja i obrazovanja za vrijednosti razvijao se protekom stoljeća. Tako na prijelazu 19. u 20. stoljeće govorimo o *odgoju karaktera*, na početku 20. stoljeća o *učenju za građanstvo*, krajem 20. stoljeća (temeljem Kohlbergove teorije moralnog razvoja) govorimo o *moralnom odgoju* s naglaskom na objašnjavanje i analizu vrijednosti te *odgoju karaktera* s naglaskom na izravnije poučavanje vrijednosti (Jukić, 2013a:410). U američkoj tradiciji govori se o *građanskom obrazovanju* (eng. civic education), u tradiciji Vijeća Europe o *obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava* (eng. education for democratic citizenship and human rights), u Europskoj uniji to je koncept *aktivnog građanstva* (eng. active citizenship), no često se koriste i termini *obrazovanja za ljudska prava*, *političkog obrazovanja*, *obrazovanja za mir* i *obrazovanja za demokraciju* (Mougniotte, 1995). Sinonimi odgoja za vrijednosti su i *odgoj za zajedničko dobro*, *odgoj za moralni način života*, *odgoj za 21. stoljeće* (Hentig, 2007:57).

Koncept *odgoja i obrazovanja za vrijednosti* razmotrit ćemo utvrđivanjem pristupa vrijednosno angažiranom odgoju, njegovih ciljeva, sadržaja poučavanja i aktualnom odgojnom praksom te analizom njegove bliskosti s konceptom odgoja za ljudska prava.

*Pristupe* odgoju i obrazovanju za vrijednosti razlikujemo kao a) izravan ili preskriptivan pristup odgoju u kojem otvoreno i izravno poučavamo temeljne moralne imperitive ili vrijednosti i vrline koje se smatraju zajedničkim svim ljudima te b) neizravan ili deskriptivan pristup odgoju s naglaskom na kritičko i kreativno razmišljanje, rješavanje problema i zaključivanje, što omogućava da pojedinac sam vidi što je moralno i ispravno (Jukić, 2013a). Hobljaj (2007:322) poželjnim pristupom odgoju za vrijednosti naziva kreativno-komunikacijski pristup: „U tom pristupu *vrijednost* ulazi u interaktivni i povijesni odnos pojedinca i skupine; između osoba i stvari; između individua i ambijenta; između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti; između subjektivnog i objektivnog svijeta; između prirodnoga i kulturnoga; između stvarnoga i imaginarnoga; između imanentnoga i transcendentnoga. U takvoj kreativnoj komunikaciji mladi naraštaji (i odrasli) više-manje svjesno prihvaćaju izazov *vrijednosti* jer odgovara njihovim potrebama.“

*Cilj* odgoja i obrazovanja za vrijednosti je socijalizacija onih vrijednosti koje se potvrđuju ponašanjem, samoostvarivanjem, samosviješću, samopouzdanjem, samostalnošću, hrabrošću, kritičnošću, kreativnošću, cjeloživotnim obrazovanjem, suodlučivanjem, postignućem, entuzijazmom, suosjećanjem, altruizmom, solidarnošću, odgovornošću, marljivošću, upornošću i doprinosom zajednici (Miliša, Dević, Perić, 2015:19). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti ističe važnost osnaživanja ljudi u postizanju ideala održive budućnosti, preživljavanja planeta i opstanka ljudske vrste te je stoga ujedno i dio koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, a koji počiva na univerzalnim vrijednostima, kritičkom razmišljanju i reflektivnom učenju, usmjerenosti na budućnost, sudjelovanje, učenje za život, interdisciplinarno povezivanje više područja znanja te mijenjanje sebe (Mlinarević, 2014:125). Autorica (Mlinarević, 2014:133) u odgoju za vrijednosti vidi jedno od rješenja problema globalizacije, informatizacije, konkurencije, interneta i medijskih životno-virtualnih svjetova, globalne umreženosti, genetičke tehnologije, ali i siromaštva i obespravljenost kao nekih od pojmova koji obilježavaju 21. stoljeće. Autorica također ističe da sva nastojanja humane i demokratične škole da promoviraju demokratske vrijednosti (slobodu, ravnopravnost, međusobno uvažavanje, suodlučivanje učenika u nastavnom procesu) neće uroditi plodom ako društvo živi suprotne vrijednosti. Jednako tako škola može samo deklarativno podupirati demokratske vrijednosti, a da pritom te vrijednosti nisu prisutne u znanju koje se poučava u



školi, pripremi učenika za samostalnu budućnost, odnosu škole prema okolišu, promicanju različitih kvaliteta, integraciji darovitih i učenika s poteškoćama te temama vezanim uz socijalnu pravdu, međusobne odnose, zdravlje i kvalitetu života. Ovakva škola neće moći pomoći djeci u njihovoj socijalizaciji u demokratskim vrijednostima. Također na umu valja imati i implicitnu teoriju učitelja te vrijednosni sustav obitelji kao silnice koji svojim suprotnim djelovanjem mogu poništiti potencijalno pozitivnu ulogu škole. Samo se sinergijom može postići dobar učinak, odnosno bez prevelikog diskontinuiteta u odgojnim vrijednostima škole i obitelji, društva i učitelja.

Kreiranje odgoja za vrijednosti ili odgoja za demokraciju posljedica je naše odgovornosti za budućnost. Hentig (2007:42-43) vrlo široko postavlja ciljeve ovoga odgoja: 1. stvaranje otvorenog društva (čovjek sposoban zauzeti stav i obrazložiti ga te ga izložiti stavovima i predodžbama drugih, čovjek sposoban za promjenu smatra da je ona i u drugih moguća); 2. demokracija (uspostaviti funkciju i autoritet parlamenta, ali je ujedno građanima potrebno otvoriti daljnja područja odgovornosti, moramo naučiti snositi odgovornost za *res publicu* i u civilnim djelatnostima i u nevladinim organizacijama); 3. građanske slobode (zalagati se za socijalnu pravednost koju ne donosi samo državni aparat, već i individualne djelatnosti i naponi koji koriste cijeloj zajednici); 4. ujedinjenje jednog svijeta (multikulturalan i ujedno kozmopolitski svijet); 5. tehnička civilizacija (tehnika je uvijek instrument za nešto i pri tome njezina uloga nije uklanjanje baš svakog napora pri radu da bi se živjelo na zadovoljavajući način); 6. dostojanstvo čovjeka (kršćanska ljubav jednako kao i solidarnost sa strancima i narodima koji nam već odavno nisu nepoznati, i to ne činimo iz obveze i nužde, već zato što osjećamo sklonost tome). Za ostvarenje ovih ciljeva i zadaća pedagogija sama nije dovoljna, treba uključiti čitav život u *polisu*: obitelj, školu, radno mjesto, sveučilište, a svaki odgoj mora započeti sviješću o ovim ciljevima.

Nadalje je potrebno utvrditi konkretne *sadržaje* u odgoju i obrazovanju za vrijednosti koji se na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava uključuju kroz različite sadržaje kulture, umjetnosti, znanosti i religije. Sadržaje odgoja za vrijednosti Hentig (2007) pronalazi u: sposobnosti za politiku, za sudjelovanje u razmišljanju i suodlučivanju u *res publici*; sposobnosti opažanja i poštovanja drugih oblika života i načina razmišljanja, uz očuvanje vlastitih; sposobnosti ostajanja na distanci ili pružanja otpora kad su u vlastitoj okolini povrijeđene važne, zajedničke vrijednosti; sposobnosti da se tako ograniče vlastite potrebe, da priroda ostane pošteđena te da prikraćeni narodi sačuvaju svoj poštenu udio u blagostanju ljudi;

sposobnosti izdržavanja ambivalencije; sposobnost jamčenja za sebe, za vlastitu egzistenciju i za vlastitu sreću.

Odgojna *praksa* za vrijednosti može se razložiti na dvije razine. *Univerzalna ili općeljudska perspektiva odgoja* razvija humane potencijale ljudskog bića i univerzalne vrijednosti, a interiorizacija se tih vrijednosti temelji na svjesnom, kritičkom, ravnopravnom i suradničkom odnosu. *Praktično-organizacijska perspektiva odgoja* interiorizira parcijalne društveno-pozitivne vrijednosti, činjenice i norme društvenog života, a koje utemeljuje konkretni interes organizatora odgojnog čina, bez obzira na opći interes odgajnika (Jukić, 2013a:412). Na ovoj se razini reformama odgojno-obrazovnog sustava eksplicitno zastupaju postojeće društveno-pozitivne vrijednosti koje idu ususret bržem društvenom razvoju, kao što je implementacija europskih vrijednosti u nacionalni ili školski kurikulum.

Već je istaknuto da su *odgoj i obrazovanje za vrijednosti* i *odgoj i obrazovanje za ljudska prava* srodni koncepti jer je poštivanje ljudskih prava univerzalna vrijednost svake civilizacije. Kroz sustav javnog obrazovanja tako se promiču elementi demokratske i političke kulture, ljudskih prava, pravne pismenosti, interkulturalnog obrazovanja, obrazovanja za upravljanje različitostima, obrazovanja za mirno i nenasilno rješavanje sukoba, obrazovanja za civilno društvo, obrazovanja za okoliš, osnove gospodarstva i drugo, a sve po principu cjeloživotnog obrazovanja. Praksa obrazovnog sustava i sami nastavni procesi moraju biti utemeljeni na demokratskom odlučivanju, dijalogu, uključenosti i načelima ljudskih prava kako bi učenici usvojili ne samo znanja, već i skup vrijednosti i stavova te vještina za stvarno ostvarenje demokratskog funkcioniranja društva i za ostvarenje ljudskih prava u društvu (Batarelo, 2010). I Maleš, Milanović i Stričević (2003) ističu da u okruženju ustanova odgoja i obrazovanja, u školskoj klimi i školskom etosu ili kulturi, moraju dominirati ideje slobode, tolerancije, poštenja i pravde, jednakosti, mira, prava i demokracije, slobodnog izražavanja osobnih sjećanja i misli te osobnih postignuća. Naime, demokracija se najbolje uči u demokratskom okruženju gdje se potiče na sudjelovanje i osobni aktivitet, poštovanje sebe i drugog, slobodu izražavanja, dijalog, sudjelovanje, nenasilno rješavanje sukoba.

*Odgoj i obrazovanje za ljudska prava* je tako “proces stjecanja znanja, stavova, vrednota i vještina nužnih za život u demokratskom, pluralističkom društvu, temeljenom na poštivanju ljudskih prava i trajnim nastojanjima svakog pojedinca i cijele društvene zajednice da se ona štite. Cilj mu je upoznati djecu s ljudskim pravima, razvijati kod njih stavove o važnosti uživanja ljudskih prava sa stajališta pojedinca i društvene zajednice. Pritom je važno poticati

razvoj pojedinca koji će sebe vidjeti kao aktivnog sudionika procesa promjena, a ne kao pasivnu žrtvu promjena koje se oko njega zbivaju” (Maleš, Milanović, Stričević, 2003:59). Sastavnice odgoja i obrazovanja za ljudska prava su: samopoimanje (svijest o sebi), pripadnost grupi, različitost kultura, mi ljudi (humana zajednica), prihvaćanje različitosti i tolerancija, komunikacija, suradnja, nenasilje, odnos prema okolišu i kultura mira (Isto, 2003).

Ovaj je koncept opredmećen u *Nacionalnom programu odgoja i obrazovanja za ljudska prava* (1999), programu Vlade Republike Hrvatske nastalom na temelju *Plana djelovanja za primjenu Svjetske deklaracije o opstanku, zaštiti i razvoju djece u devedesetim godinama*, dokumenta usvojenog na Općoj skupštini UN-a uz *Konvenciju UN-a o pravima djeteta*, a koji obrazovanje u području ljudskih prava tretira kao obvezni dio sustava na svim odgojno-obrazovnim razinama. Radi se o cjelovitoj i cjeloživotnoj koncepciji odgoja i obrazovanja za ljudska prava koja predstavlja usustavljena znanja, vještine, vrijednosti i stavove koje treba usvojiti svaki pojedinac, a koji su nužni u procesu jačanja osobnog dostojanstva pojedinca i razvoja demokratskog društva. Svrha programa je upoznavanje svih pojedinaca s vrijednostima građanskog društva i razvoj intelektualnih i socijalnih vještina koje su pojedincu potrebne za sudjelovanje u svim demokratskim procesima društva. Temeljne vrijednosti u ovome programu vezane su uz moralni i socijalni razvoj djeteta: uz istinoljubivost, empatiju, otvorenost i spremnost na suradnju, poštovanje drugih i drugačijih, druželjubivost te rješavanje sukoba na konstruktivan način. Potrebno je razvijati intrinzičnu motivaciju za prihvaćanje tih vrijednosti, a uz pomoć različitih aktivnosti primjerenima uzrastu djeteta te cjelokupnog ozračja ustanove, svakodnevnih životnih situacija i planskim stvorenim situacijama.

S obzirom da je navedenim konceptima srodan i koncept *obrazovanja za demokratsko građanstvo*, Maleš i Stričević (2005, 2007) ističu da je demokracija proces u kojem se teži postizanju ideala društvenih odnosa, tj. postizanje slobode, jednakosti, vladavine prava, poštivanje različitosti i aktivno sudjelovanje građana u donošenju odluka, ujedno i temeljnih vrijednosti demokratskog društvenog uređenja te temeljnih ljudskih prava suvremene civilizacije. „Sudjelovanje se priznaje kao temeljno ljudsko pravo, a pravo je građanina da slobodno iskazuje svoje osobno mišljenje, bira i sudjeluje u procesu zajedničkog odlučivanja, uz poštovanje pluralizma interesa, vrijednosti, mišljenja i djelovanja“ (Maleš, Stričević, 2007:335).

Demokratsko društvo je društvo koje se temelji na uživanju i zaštiti ljudskih prava, toleranciji i miru, a kako bi se ono ostvarilo nužno je steći znanje, vrijednosti i vještine potrebne

za život u demokratskom društvu, stoga je primarni cilj demokratskog društva odgojiti građane koji će aktivno sudjelovati u životu zajednice, građane s razvijenom svijesti o osobnoj odgovornosti, kritičkim mišljenjem i moralnom autonomijom, razvijenih socijalnih vještina (komuniciranje s drugima, razmjenjivanje mišljenja, prihvaćanje raznolikosti, donošenje odluka, rješavanje problema), intelektualne neovisnosti te osjećaja za pravdu (osjećaj za interese drugih ljudi, dostojanstvo i vrijednost pojedinca). Ili drugačiji rečeno, demokracija je jedan do glavnih ciljeva procesa odgoja i obrazovanja.

Naposljetku napomenimo još samo da *Ustav Republike Hrvatske* (1990, članak 3.) opisuje deset temeljnih vrijednosti ustavno-pravnog poretka koje su redom i vrijednosti koje prenosimo u procesima primarne i sekundarne socijalizacije: „sloboda, jednakost, nacionalna ravnopravnost, mirotvorstvo, socijalna pravda, poštivanje prava čovjeka, nepovredivost vlasništva, očuvanje prirode i čovjekova okoliša, vladavina prava i demokratski višestranački sustav“. Te vrijednosti nasljeđuje i *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011:18) u okviru zajedničkih društveno-kulturnih i odgojno-obrazovnih vrijednosti jer odgojem i obrazovanjem izričemo kakvo društvo i kakvog čovjeka želimo. Bitno je stoga prepoznati i usuglasiti zajedničke društveno-kulturne vrijednosti i dugoročne odgojno-obrazovne ciljeve koji podupiru i usmjeravaju odgojno-obrazovno djelovanje. Od predškolskih ustanova i škola očekuje se promišljanje i djelovanje u skladu s tako određenim vrijednostima i ciljevima, kao odgovorom na navedene izazove i potrebe upravo promicanjem temeljnih vrijednosti (dostojanstvo ljudske osobe, sloboda, pravednost, domoljublje, društvena jednakost, solidarnost, dijalog i tolerancija, rad, poštenje, mir, zdravlje, očuvanje prirode i čovjekova okoliša te ostale demokratske vrijednosti). Vrijednosti na kojima se temelji odgojno-obrazovni sustav u Hrvatskoj valja sagledavati kao nove mogućnosti razvoja hrvatskoga nacionalnoga, kulturnoga i duhovnoga identiteta unutar složenih globalizacijskih procesa.

### *3.1.6. Vrijednosni fenomeni u društvu*

#### *3.1.6.1. Kriza vrijednosti kao kriza društva*

Svaka rasprava o vrijednostima, njihovoj univerzalnosti ili relativnosti, njihovom sadržaju i hijerarhiji vrijednosti u društvu zapravo je znak krize vrijednosti i krize društva općenito. Javno problematiziranje sadržaja i hijerarhije vrijednosti često ukazuje ili na ugroženu poziciju dominantnih vrijednosti dominantne skupine u društvu ili pak na pokušaj marginalnih

skupina da nametnu neke nove vrijednosti, a takav je proces uočljiv i u suvremenoj Europi koja propitkuje vrijednosti koje su europska politička tijela deklarativno preuzela kao opće i univerzalne vrijednosti. No, društvo bez minimalnih zajedničkih temeljnih uvjerenja, vrijednosti ili stavova nema budućnosti, ono prestaje biti podržavajuća zajednica kao mjesto razvoja i sigurnosti pojedinaca koji u njoj žive i stvaraju. Stoga i Europa, opterećena izbjegličkom krizom, terorističkim napadima i ekonomskom krizom u pojedinim zemljama članicama, kao i rezultatima britanskog referenduma o izlasku iz Europske unije i u očekivanju nekih novih (među)državnih otcjepljenja, prirodno preispituje svoje demokratske i građanske vrijednosti jer se kriza odavno s ekonomskog područja preselila na sva područja društvenog života te zahvatila i institucije i odnose među pojedincima.

Uzroke krize vrijednosti i krize društva svakako treba tražiti u općoj društvenoj, gospodarskoj i političkoj klimi, ali i u visoko individualiziranom kontekstu u kojem živi suvremeni čovjek, a u kojem ima sve manje sluha za potrebe i probleme drugog čovjeka i zajednice u cjelini. Društvo socijalnim mjerama podrške obitelji može pomoći primarnoj socijalizaciji vrijednosti i učiniti je komplementarnom onoj sekundarnoj koja se odvija u suvremenoj školi putem njezinog humanističkog kurikuluma.

Koprek (1997) krizu vrijednosti stavlja u kontekst različitih teorija promjene vrijednosti: (1) Ronald Inglehart govori o trendu nadodavanja (aditiranja) ili zamjene vrijednosti jer i u dominaciji materijalnih vrijednosti možemo uočiti nematerijalističku računicu. (2) Henry J. Aaron, Thomas E. Mann i Timothy Tylor istraživali su povezanost rasta standarda i promjene vrijednosti. Utvrdili su tri razdoblja ili promjene standarda (tzv. efekti standarda): 1. čovjekov je standard nešto novo i neobično pa u ovom razdoblju stoluju konzervativne vrijednosti (socijalna veza, spremnost na žrtvu, težak rad, štednja); 2. tradicionalne vrijednosti s vremenom gube na značenju te se pojavljuje pojedinčeva sloboda i individualne razvojne mogućnosti; 3. strah od gubitka standarda, teški egoizam i raskid sa solidarnošću. (3) E. Noelle-Neumann istraživao je propadanje ili suspenziju građanskog stila života ili građanskih vrijednosti te zaokret prema eskapizmu i pojačanoj potrazi za ugodom. Radu se suprotstavlja zadovoljstvo. Gube se apsolutne moralne vrijednosti, gubi se sigurnost i jednoznačnost odgovora na temeljna ljudska pitanja. (4) Helmut Klages ističe da je došlo do promjene razmišljanja jer vrijednosti o kojima danas govorimo vrijednosti su pojedinca i služe njegovoj ugodi i realizaciji njegovih prava. (5) Tzv. „feministička etika“ u prvi plan stavlja vrijednosti brizi i skrbi, zamjenjujući do tada dominantnu etiku pravednosti.

Vukasović (1991) uzroke vrijednosnog osiromašenja pojedinaca i zajednice te krize vrijednosti vidi u zanemarivanju vrijednosne sastavnice života i u pre naglašavanju racionalne ili spoznajne sastavnice odgoja i obrazovanja. Naime, idealistički i materijalistički pogled na svijet iz ontologijskog područja ne mogu se jednostavno prenijeti na etičko-aksiologijsko područje kao međusobno suprotstavljene kategorije. Opće ljudske vrijednosti trebale bi spajati različite skupine ljudi unatoč njihovim nacionalnim, vjerskim, ideologijskim, rasnim, spolnim i drugim razlikama. Vukasović te vrijednosti naziva i generičkim vrijednostima koje možemo pronaći i u temelju UN-ove *Opće deklaracije o pravima čovjeka*, kao vrijednosne kriterije koji uvažavaju ljudsko dostojanstvo svih ljudi, osiguravajući im ista prava i mogućnosti. Radi se o vrijednostima poput: istine, pravde, poštenja, iskrenosti, čestitosti, prijateljstva, slobode, ljudskog dostojanstva i slično. No, čovjek je i racionalno i vrijednosno biće: “Spoznaja osigurava čovjeku snagu i moć, a vrijednosna mjerila i usmjerenja određuju ga, potiču i upućuju na to kako treba da postupa” (Vukasović, 1991:52). Da spoznajno područje nije nadređeno vrijednosnom, kako se obično misli pod utjecajem jednostranog intelektualizma, nego obrnuto, Vukasović (2007) će istaknuti i u svojim drugim radovima. Moralna kriza i kriza vrijednosti nastupaju kada se ti odnosi poremete.

Kriza vrijednosti dovodi i do krize odgoja i prosocijalnog ponašanja jer često izostaje transfer vrijednosti u obitelji i generacijski transfer određenih vrijednosti u procesima odgoja i obrazovanja, što rezultira čak i poremećajima u ponašanju djece i mladih (Miliša, Dević, Perić, 2015:15). Krizu proizvodi izostanak prosocijalnih vrijednosti pa se u trenucima krize prvo treba okrenuti moralnom odgoju čovjeka uz pomoć ispravnog definiranja ciljeva odgoja i obrazovanja te samih vrijednosti.

Miliša, Dević i Perić (2015:16) uzroke krize odgoja nalaze u: 1. izostanku generacijskog transfera vrijednosti; 2. promjenama vrijednosne orijentacije koju ne prati odgovarajuća promjena socijalne okoline i obrnuto; 3. raskolu između proklamiranih vrijednosti i same okoline. Uz Dayeva četiri važna izvora u formiranju vrijednosti, stavova i orijentacija djece i mladih (obitelj, pripadnost skupini, uzori i društvene institucije), autori navode i medije kao peti važan izvor formiranja vrijednosti ili socijalizacijski čimbenik u razdoblju ranog odgoja.

Postmodernističko vrijeme kritizira apstraktne istine, identitete, glavne vrijednosti te tako potiče krizu društva i kulture. Postmodernizam obilježava duboka neizvjesnost i nesigurnost i za čovjeka i za procese u zajednici. Čovjek se mora naučiti suočavati s neizvjesnošću i istovremeno usvojiti temeljne ljudske vrijednosti putem kojih se izražava

ljudska priroda, društveni život i subjektivnost. Uzrok odgojne krize nalazimo i u antagonističkom djelovanju psiholoških, gospodarskih, političkih i kulturnih učinaka odgoja i obrazovanja na pojedinca, na dijete. Dijete je izloženo mnogobrojnim utjecajima iz svoje društvene, socijalne i kulturne sredine. „Odgoj mora biti intencionalni proces kojim nastojimo ostvariti ciljeve, norme i vrijednosti pojedinca i zajednice“, ističe Jukić (2013a:407), a „znanstveni sadržaji koji su važni za obrazovanje građana za sudjelovanje u demokratskim procesima ne trebaju biti konceptualni temelj znanstvenih teorija nego povijest međudjelovanja znanosti i društva orijentirani na usvajanje stavova i vrijednosti“ (Isto, 2013:408). Svijest i savjest ljudske su karakteristike jer je čovjek istovremeno i homo sapiens i homo moralis, intelektualno i racionalno te vrijednosno i moralno biće u stalnoj potrazi za istinom (Vukasović, 2007). Temeljne vrijednosti građanskog društva (sloboda, jednakost, bratstvo) nadograđuju se s postmodernističkim vrijednostima autonomije, solidarnosti i odgovornosti. Jukić (2013a) zaključuje da su vrijednosti socijalno utemeljene te da odgoj i obrazovanje za vrijednosti ima posebno mjesto u školi (uz obitelj i medije) kao moralni odgoj u institucionaliziranom odgojno-obrazovnom sustavu, a osim njega na moralni razvoj djeteta utječe čitav niz faktora. Škola stoga ne smije biti vrijednosno neutralna, a učitelj u njoj preuzima aktivnu ulogu promotora vrijednosnog sustava društva.

„Pedagogija nije tu – i u svojoj povijesti to nije naučila – da bi svijet dovela u red ili ga čak popravila. Ona mnogo više pomaže idućim naraštajima da srastu sa svojom kulturom i da je razumiju; od nje se nužno traži da te napore uloži za svako pojedino dijete – prema njegovim mogućnostima: prema iskustvima, sposobnostima, životnoj situaciji. Stoga će joj biti teško na koristan način udovoljiti nekoj ideji za koju se čini da je vrlo udaljena od pojedinca i njegova života: udovoljiti odugovlačenju ili suzbijanju „općeg raspada vrijednosti“, ostvarenju ljudskih prava, razvoju etosa u svijetu. (...) U analizama vremena često se kaže: nade, ciljevi, ideali, mjerila, a time i vizija o dobrom životu „nestali“ su za ljude. Ali također se kaže da egoizam, individualna ili kolektivna sebičnost, mržnja prema rasama, klasna nesnošljivost, nacionalizam i seksizam sprječavaju čovjeka „da uistinu bude čovjek“. Ili pak postoje „nepravedne društvene strukture“ koje stvaraju izrabljivanje ili nezaposlenost, a time i odbijaju poredak, te pogrešni, jednostrani sustavi i ideologije koje razaraju etičke i duhovne vrijednosti“ (Hentig, 2007:46-47). Autor potom nastavlja da pedagogija „svakako može ponuditi vizije i obrazložiti ciljeve, može potvrditi ideale te pobuditi kritiku i samokritiku, može uvježbati budnost – uz pretpostavku da su tvrdnje potvrđene i sigurne te da su uzroci poznati. No ona neće, čemu se

nadaju oni koji žele poboljšati svijet, promijeniti „odnose“, nego će mlade ljude ojačati za njih“ (Isto, 2007:51).

No, i školu i školstvo danas zahvaća svojevrsna kriza koja ih pozicionira na tržište i tjera da posluju po tržišnim principima. Naime, roditelji biraju školu za svoje dijete što utječe na porast kompetitivnosti među školama umjesto njihove suradnje, a nastavnik se umjesto brigom za poučavanje i učenje više bavi poduzetničkim inicijativama ili odgovorima na inspekcijski nadzor. Škola se okreće rezultatima učenika kao najvažnijim ishodima obrazovanja. Obrazovanje postaje posao s poslovnim vrijednostima te sa sve manje prostora za socijalnu pravdu i etičko ponašanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Upravo stoga, komercijalizacija obrazovanja dovela je do krize vrijednosti u obrazovnim institucijama koje su prisiljene, pritisnute zahtjevima tržišta s načelima uspostave indikatora za mjerenje kvalitete i učinkovitosti rada u školama, svoju odgojnu ulogu staviti u drugi plan u odnosu na ulogu škole u procesima selekcije, alokacije i socijalne reprodukcije (Thompson, 2012).

### *3.1.6.2. Etički relativizam i ponovna uspostava konsenzusa vrijednosti*

Etički relativizam je etičko polazište koje negira postojanje jedinstvenog moralnog standarda primjenjivog na sve ljude u svim vremenima jer postoji mnoštvo moralnih zakona, kodeksa i standarda ili ono što moral određuje na jednom mjestu ili u jednome vremenu u odnosu na ono što moral određuje na drugome mjestu i u drugome vremenu. Žitinski (2008) smatra da to nije ispravno, već da je zbiljski ispravno svugdje i uvijek ispravno, neovisno o kulturnom kontekstu jer čovjek u određenim situacijama shvaća da je dužan djelovati sukladno univerzalnim principima, a ne sukladno svojim željama ili pravilima zajednice. Autorica (Žitinski, 2008) problematizira stajalište da moralne vrijednosti potječu iz kulture, a kako su kulture među sobom različite, tako u koncepciji etičkog relativizma univerzalne etičke norme i ne postoje. Slično zagovaraju i pristalice etnocentrizma koji vlastitu naciju proglašavaju moralno superiornom (Bennett, Bennett, 2003).

Nasuprot etičkom relativizmu ili skepticizmu jest Brinkmannova ideja o „istraživačkoj etici“ kao težnji za pronalaženjem istine, a koja služi kao štit protiv samovolje u etici. „Vrijednosna prosudba ima različit logički status od deskriptivne izjave – ona je stav o tome što je prikladno ili poželjno učiniti“ (Žitinski, 2008:268) pa kriterij istinito/lažno valja zamijeniti kriterijem ispravan/neispravan za odmjeravanje kvalitete moralnog zahtjeva. Moralni ili etički relativizam počiva na stajalištu da ne postoje univerzalne etičke norme, pa



društveni moral pojedine autoritarne referentne skupine je onaj kojem se svi ostali trebaju prikloniti, no ako se iz jedne kulture definira što je ispravno, a što ne neispravno, tada to vrijedi samo za tu specifičnu kulturu.

No, unatoč ovom kritičkom stavu suvremenog etičkog relativizma koji počiva na pluralističkim temeljima globalnog svijeta te onemogućava postojanje jedinstvene etike, iako se treba složiti da je takav stav po čovjeka poguban, Stojanović (2008) smatra da se i u paralelnom supostojanju različitih kultura i identiteta (u društvu i u pojedincu) može uspostaviti i sustav univerzalnih općeljudskih vrijednosti. Stojanović (2008) istražuje kakva obrazovna politika odgovara postmodernističkom stanju u suvremenoj školi koju obilježava pluralizam nekoherentnih i isključivih diskursa i supostojanje različitih kultura, ne samo zbog suživota više zajednica sa svojim različitim kulturama, nego i zbog činjenice da je ishodište prava na kulturu i u pojedincu s višestrukim identitetima.

Pluralizam stilova u postmodernizmu zahvaća područje individualnosti, prihvaćanja različitih identiteta u jednoj osobi, sposobnost sučeljavanja i tolerancije pojedinca s drugom osobom. Za multikulturalnu pedagogiju najvažnije je da se sve kulture smatraju jednakovrijednima. Multikulturalna škola želi integrirati pojedinca (učenika) u zajednicu istovremeno jednakih i različitih – jednakih u pravima i obvezama, različitih u unutarnjim i vanjskim manifestacijama osobnosti i identiteta. Tradicionalni modernisti tako smatraju da nastavnici djecu podučavaju univerzalnim vrijednostima, liberalni modernisti da odgoj i škola trebaju biti vrijednosno neutralni na tragu etičkog relativizma, a postmodernisti i njihova pedagogija omogućavaju učenicima i podupiru ih u konstruiranju raznovrsnih i korisnih vrijednosti u kontekstu svojih kultura (Stojanović, 2008).

Opravdano je postaviti i pitanje o mogućnosti uspostave konsenzusa oko vrijednosti kao temelja društvenog mira koji povećava suradnju i smanjuje mogućnost nasilnog rješavanja konflikta, pomaže ujednačavanju između konfliktnih interesa i zahtjeva te ograničava područje konflikta (Schwartz, Sagie, 2000:466). Predanost zajedničkim vrijednostima ohrabruje članove društva da se identificiraju jedan s drugim, da prihvate zajedničke ciljeve i načine kako te ciljeve postići. Konsenzus oko vrijednosti jest slaganje među članovima društva oko njihovih vrijednosti ili slaganje pojedinaca s obzirom na važnost koju pridaju različitim tipovima vrijednosti (Isto, 2000:469) jer što je više vrijednosti oko čije se važnosti članovi društva slažu, to je viša razina konsenzusa demokratskih vrijednosti u društvu. Vrijednosti se odražavaju u načinima na koji su institucije društva organizirane i kako funkcioniraju, u njihovim običajima,

zakonima, normama, praksama kojima su ljudi svakodnevno izloženi, a u cilju promoviranja, interpretiranja ili sankcioniranja postojećeg ili inovativnog društvenog ponašanja. Čovjekov sustav vrijednosti pomaže mu u prihvaćanju mogućnosti i zahtjeva važnih društvenih institucija za njegov život i za generalizaciju tih vrijednosti u drugim životnim okolnostima.

Socioekonomski razvoj i demokratizacija društva također utječu na slaganje ili konsenzus oko vrijednosti prema Schwartzu i Sagieu (2000).

*Socioekonomski razvoj društva.* Sustav vrijednosti pojedinih grupa se zbog zajedničkog utjecaja jedinstvenog političkog i ekonomskog sustava počeo ujednačavati, posebice pod djelovanjem medija i institucija društva (škole, uvjeta tržišta rada, političke etike), a što je veći stupanj socioekonomskog razvoja neke nacije, to je veći stupanj slaganja ili konsenzusa o zajedničkim vrijednostima. Tako se postepeno većina stanovnika neke zemlje integrira u zajednički institucijski i vrijednosni sustav društva pa i ljudi različitih društvenih i ekonomskih pozadina razvijaju sličan sustav vrijednosti, što vrijedi čak i za marginalizirane grupe. Također se pokazalo da je konformizam kao vrijednost bitniji u manje razvijenim društvima, a hedonizam u razvijenim društvima.

*Demokratizacija društva.* U demokratskim društvima pojedinac ima više slobode u izboru individualnih vrijednosti jer se pojedinci potiču na razvoj i izražavanje vlastitih vrijednosnih prioriteta, što potiče društvenu raznolikost. Totalitaristički sustavi i njihove institucije nameću jednoobrazni sustav vrijednosti putem nadzora medija i obrazovnog sustava koji mogu indoktrinirati građane u prihvaćanju službenih i odbacivanju alternativnih vrijednosti, stoga postoji i veći stupanj konsenzusa sustava vrijednosti unutar takvih društava. To znači da što je veći stupanj demokratizacije u društvu, to je manji stupanj slaganja među Schwartzovih deset vrijednosnih tipova, a time i ukupni konsenzus o vrijednostima. Možemo zaključiti da konsenzus o vrijednostima pada sa stupnjem demokratizacije društva i raste s obzirom na socioekonomski razvoj društva pa dolazi do poništavanja utjecaja jednog procesa na drugi kao uspostava suglasja o vrijednostima. To znači da u društvima koja su socioekonomski i demokratski razvijena konsenzus o vrijednostima nije niti visok niti nizak zbog djelovanja dvaju silnica različitog predznaka. Također postoji i konsenzus o nevažnosti očuvanja vrijednosti koji raste sa socioekonomskim razvojem zato što iskustvo sa strukturno moderniziranim ekonomijama vodi članove društva prema sporazumu da su te vrijednosti relativno nevažne, dok u siromašnijim društvima postoji umjereni konsenzus da su te vrijednosti dosta važne.

### 3.1.6.3. *Modernizacija i retradicionalizacija društva*

Promjene u sustavima vrijednosti pojedinca vezane su uz promjene u zajednicama u kojima ti pojedinci žive pa se niti promjene u sustavima i hijerarhiji vrijednosti ne mogu razumjeti bez razumijevanja društvenih promjena u zajednici. U razumijevanju društvenih promjena pomaže sociološka *modernizacijska teorija* sa svoje dvije faze: modernizacijom i postmodernizacijom društva.

Modernizacijska teorija (Inglehart, 1997) objašnjava pojam modernizacije kroz pojavu modela društvenog života ili organizacija koja su se pojavila u Europi 70-ih godina 20. stoljeća te se posljedično proširile cijelim svijetom, a manifestira se kao promjena u komuniciranju i načinima korištenja medija u tradicionalnim i (post)modernim društvima. U modernizaciji društva razlikujemo dvije faze. U prvoj fazi, između 1950-ih i 1960-ih godina, pokušavali su se objasniti različiti stilovi življenja, tehnoloških inovacija i individualiziranih tipova komunikacije u zapadnom svijetu (selektivna komunikacija usmjerena na pojedinca). Društvo je sekularno, materijalističko, zapadnjačko, individualističke kulture i individualnih motivacija za uspjehom. U toj su se fazi sociološke teorije modernizacije društva razlikovale varijantama vezanim uz ekonomski razvoj, književni i kulturni razvoj te razvoj nacionalnog identiteta. Druga faza teorije modernizacije razvijala se 1990-ih kao teorija kasne, visoke modernizacije ili postmodernizacije koja pokušava biti neutralnija u odnosu na veličanje zapadnjačkih vrijednosti. Teorija objašnjava procese modernizacije u društvu, kontradikcije u modernizacijskim procesima te posljedice modernosti za pojedinca u suvremenom društvu. Tradicionalno društvo temeljeno je na direktnoj interakciji među ljudima koji žive jedan blizu drugoga, a moderno društvo proteže se kroz prostor i vrijeme, koristeći masmedije i interaktivne medije te mehanizme poput novca, simbola, korištenja engleskog jezika, interneta, apstraktnih aktivnosti i dr. Svijet je istovremeno društven (jedinствен, globalno selo) i individualiziran (atomiziran, fragmentiran) kao svojevrsna mreža individua.

Sociološka modernizacijska teorija (eng. *modernization theory*) tumači da: „socioekonomski razvoj povećava važnost neovisne misli i akcije, otvorenosti za promjene, brige za dobrobit drugih, samoudovoljavanje i užitak, kao i stupanj konsenzusa među građanima da su ovo relativno važni ciljevi“ (Schwartz, Sagie, 2000:486). Prema modernizacijskoj teoriji moderne su vrijednosti važnije od tradicionalnih u ekonomski razvijenim zemljama, a i konsenzus o vrijednostima je veći u razvijenim zemljama. No, promjena vrijednosnih sustava može se objašnjavati i drugim teorijama, poput teorije o

adaptaciji vrijednosti na strukturne promjene pod utjecajem medija, trgovine, kolonijalne dominacije ili industrijalizacije, zapošljavanja u tercijarnom sektoru, povećanom stupnju obrazovanja, širokoj komunikaciji i sl.

Inkeles i Smith (1974, prema Pastuović, 2012) modernost opisuju s pomoću općeprisutnih vrijednosti: otvorenost prema novim iskustvima, spremnost za društvenu promjenu, svijest o postojanju razlika u stajalištima i mišljenjima, oslanjanje na činjenice pri formiranju mišljenja, usmjerenost na sadašnjost i budućnost umjesto na prošlost, osjećaj za osobnu učinkovitost, orijentacija na dugoročno planiranje, povjerenje u društvene institucije i pojedince, visoko vrednovanje tehničkih vještina, visoko vrednovanje obrazovanja, respektiranje drugih, razumijevanje djelovanja društva i prirode.

Witty (2002) pak smatra da obrazovna teorija i obrazovna politika moraju pratiti promjene koje se zbivaju u društvenim uređenjima i među društvenim snagama, zapravo promjene u cjelokupnom društvenom kontekstu obrazovanja o kojem trebaju voditi računa svi znanstvenici u polju obrazovanja. U izučavanju obrazovanja treba proširiti obzore, a postavlja se i pitanje ima li obrazovni sustav kapacitet kontrolirati ili barem postići planirane društvene promjene jer to od obrazovanja društvo i očekuje, dodjeljuje mu tu ulogu i evaluira cijeli sustav i sve njegove dionike ovisno o (ne)postignutim društveno uvjetovanim ciljevima. S time u svezi svakako treba navesti i obilježja suvremenog društva koje autor smatra bitnima kao obilježjima modernističkog društva nasuprot onom tradicionalnom, a to su atomizacija ili fragmentacija svih sustava, *laissez-faire* kao filozofija društva te visoka individualizacija u društvenim podsustavima.

Takvu nužnu široku društvenu i kulturnu konstrukciju konteksta, kao i političke i ekonomske interese koji vladaju sustavom obrazovanja i drugim društvenim podsustavima, nemoguće je sagledati kvantitativnim empirijskim metodama, kao i etnografskim i akcijskim istraživanjima. Ideja da svako dijete može uspjeti dovela je do učestalog testiranja školske učinkovitosti i unaprjeđenja rada škole, a iz vidokruga su iščezle važne teme poput prirode znanja, kulture školovanja te pitanja čiji je interes da škole moraju biti učinkovite. Tu su još i pitanja tko utvrđuje vrijednosni okvir kurikuluma, tko utvrđuje odgojno-obrazovne ciljeve, sadržaje i zadatke kao elemente kurikuluma te što se procjenjuje i testira kod učenika i koji su to elementi koji se evaluiraju kao uspješni dijelovi kurikuluma.

Nasuprot procesu modernizacije društva djeluju i snage ponovne uspostave tradicionalnih vrijednosti ili retradicionalizacije društva. Naime, u zapadnjačkim društvima

slabe tradicionalne vrijednosti (obitelj, religija), a jačaju isprva materijalističke vrijednosti (socijalni standard i individualizacija), a potom i postmaterijalističke vrijednosti (samoaktualizacija i individualizacija), no u trenucima izražene ekonomske krize opaža se revitalizacija tradicionalnih vrijednosti, što znači da su vrijednosti čvrsto povezane s društveno-ekonomskim prilikama određene sredine (Ilišin, 2011).

Maldini (2005) istražuje utjecaj dominantnih društvenih vrijednosnih orijentacija na proces demokratizacije kao glavnog tranzicijskog cilja hrvatskog društva te utjecaj tranzicijskih promjena na preoblikovanje vrijednosnih orijentacija. Naime, unatoč deklarativnom prihvaćanju demokratskih i građanskih vrijednosti hrvatski su građani još uvijek u znatnoj mjeri nositelji tradicionalnih i predgrađanskih društvenih vrijednosti. Proklamirane demokratske vrijednosti ne korespondiraju s dominantnim društvenim vrijednostima, a autor smatra da je ekonomska i socijalna kriza u manjoj mjeri uzrok takvom stanju u odnosu na opći sociokulturni fenomen hrvatskog društva. Obilježja hrvatskog društva su ekonomska nerazvijenost, društvena nemoderniziranost, izostanak političkog iskustva te specifično političko, kulturno i povijesno naslijeđe u prvom desetljeću tranzicije nakon Domovinskog rata. Navedeno ističe važnost konteksta u osobnom izboru vrijednosti i činjenicu da su vrijednosti promjenjiva zavisna varijabla. Nažalost, proteklo je još jedno desetljeće od Maldinijevog istraživanja, a stanje u društvu nije se u bitnome promijenilo.

Postavljajući pitanje kakve su dominantne društvene vrijednosti i vrijednosne orijentacije hrvatskog društva te kako one utječu na procese demokratske konsolidacije društva Maldini (2005) utvrđuje tri vrijednosna aspekta ili orijentacije:

1. Opći (modernizacijski) aspekt – vrijednosna orijentacija kreće se po osi od tradicionalnih vrijednosti, mješovitog tipa vrijednosti do modernih vrijednosti.

„*Tradicionalizam* kao vrijednosnu orijentaciju karakterizira: a) pozitivan odnos prema zajedništvu, običajima, vrijednostima ruralne kulture, religijskim vrijednostima i simbolima, nacionalnim (etničkim) vrijednostima i simbolima, autoritetu (glave obitelji – patrijarhalnost, odnosno vladara – podaništvo); b) negativan odnos prema individualizmu, novim idejama i društvenim promjenama, prema modernizmu, ateizmu, stranim utjecajima (ksenofobija, autarkičnost), spolnoj i dobnoj ravnopravnosti, političkom liberalizmu i pluralizmu. *Modernizam* kao vrijednosnu orijentaciju obilježava: a) pozitivan odnos prema individualnoj slobodi, slobodi izbora (svjetonazorskog, kulturnog, religijskog, političkog), jednakosti (u pravima i uvjetima), internacionalizmu, multikulturalnosti, političkom liberalizmu i pluralizmu,

sklonost novim idejama i društvenim promjenama te zalaganje za individualnu odgovornost, toleranciju, ljudska i građanska prava; b) negativan odnos prema kolektivizmu, ideologiji, nejednakosti i privilegijama, tradicionalističkom zajedništvu, nacionalizmu, prema paternalizmu i izvanjskom autoritetu, neodgovornosti, konzervativizmu, netoleranciji i ekskluzivizmu (političkom, vjerskom, nacionalnom)“ (Maldini, 2005:84).

2. Politički aspekt – razlikujemo kao a) desne i lijeve političke orijentacije te politički centar; b) orijentaciju političkog radikalizma i političke umjerenosti; c) razlikovanje autoritarnih i demokratskih političkih koncepata. Tako razlikujemo tradicionalne i moderne vrijednosti lijevog i desnog idejno-političkog vrijednosnog sklopa.

3. Sociokulturni aspekt – vrijednosti, vrijednosne orijentacije i ispitanike razlikuje kao materijaliste, postmaterijaliste i mješoviti tip. Materijalne vrijednosti označene su kao stjecanje materijalnih dobara, bogatstvo i potrošnja. Postmaterijalističke vrijednosti kompatibilne su s postmodernističkim vrijednostima, tj. s individualističkim vrijednostima (poštivanje individualnih sloboda, zadovoljenje i poticanje međuljudskih potreba, proširenje prava u odlučivanju i humanije društvo) koje je obilježeno povratom autonomije pojedinca u razvoju vrijednosti i normi u odnosu na tradicionalne vrijednosti. Ovaj aspekt približava se Inglehartovom modelu s tri vrijednosti u sklopu njegove socijalizacijske teze.

Županov (1993, prema Mladini, 2005:86-87) dominantne vrijednosti hrvatskog društva razmatra na tri razine: individualnoj, nacionalnoj i socijetalnoj.

*Individualna razina.* Dominantna vrijednost je utilitarizam (stjecanje materijalnih i drugih društvenih dobara, koristoljublje). Iako postoji i u predtranzicijskom razdoblju, u tranzicijskom periodu ova je vrijednost postala legitimnom, eksplicitna je i društveno poželjna. *Nacionalna razina.* Dominantna vrijednost je heroizam, junaštvo, žrtvovanje za domovinu. Dio tradicionalnog vrijednosnog sklopa, u mirnodopsko vrijeme izražava se kao eksplicitna autoritativnost. *Socijetalna razina.* Dominantne vrijednosti su solidarnost, autoritarnost i radikalni egalitarizam. Solidarnost je grupna vrijednost, obično vezana uz obitelj, rodbinu i lokalnu zajednicu; autoritarnost potječe iz agrarnog tradicionalnog društva i totalitarističkih sustava, vezana je uz mentalni sklop podaništva, a autoritarna politička kultura glavna je zapreka u procesu demokratizacije društva kao što je to bio slučaj sa socijalističkim kolektivizmom; radikalni egalitarizam označava jednakost šansi u procesima društvene distribucije (društvenih položaja, društvenih nagrada), a razlikujemo ga kao materijalni i duhovni egalitarizam.

Ilišin (1998) uspoređuje dominantne vrijednosne orijentacije s kraja 80-ih i s kraja 90-ih godina 20. stoljeća na prostoru Hrvatske te utvrđuje da je modernizacija nastupila tek djelomično. Tradicionalne vrijednosne orijentacije poput patrijarhalizma, autoritarizma, etnocentrizma, etatizma – kolektivismu i dalje su prisutne u hrvatskom društvu unatoč promjenama u društveno-političkom i gospodarskom uređenju. Liberalne vrijednosti također su u hrvatskom društvu prisutne još iz 80-ih godina 20. stoljeća, no u 90-im godinama ta vrijednosna orijentacija nije doživjela daljnji rast kod hrvatskih građana. To je vjerojatno posljedica ratnih stradanja koja su zastavila proces modernizacije društva.

Retradicionalizam u hrvatskom društvu će ipak u manjoj mjeri slijediti vrijednosni pluralizam koji dolazi iz zapadnih zemalja u čijem se kulturnom i civilizacijskom krugu nalazi i Hrvatska (Maldini, 2005:97). Stoga Maldini (2005:100) zaključuje: „U vrijednosni prostor obilježen pretežno tradicionalnim (egalitarnim i kolektivističkim) vrijednostima legitimno ulaze i jačaju liberalne i individualističke vrijednosti zapadnih demokratskih društava, potpomognute institucionalnim ustrojem demokratskog poretka, općim opredjeljenjem za demokraciju i utjecajem vanjskog (međunarodnog) okruženja.“

### 3.1.7. Modeli istraživanja općih ljudskih vrijednosti

#### 3.1.7.1. Kronološki pregled istraživanja vrijednosti

Ferić (2009) te Bilsky i Janik (2010) uspostavili su preglede istraživača univerzalnih ljudskih vrijednosti od kojih ovdje navodimo one najznačajnije u kontekstu definiranja pojma vrijednosti, sustava i hijerarhije vrijednosti te istraživanja vrijednosti i instrumenata kojima su se ona provodila.

Eduard Spranger je 1922. godine objavio rad *Tipovi čovjeka* (Types of Men) istaknuvši da svi ljudi posjeduju šest tipova vrijednosti: teorijski, ekonomski, estetski, socijalni, politički i religiozni tip, a jedan od tipova vrijednosti ujedno je i dominantni tip koji određuje tip ličnosti pojedinca. Tip ličnosti pojedinca može se sastojati i od kombinacije tipova vrijednosti. No, Spranger u svoju strukturu nije uključio hedonističku vrijednosnu orijentaciju što će učiniti kasniji istraživači. Gordon Allport smatrao je da čovjeka karakterizira jedinstvena životna filozofija koju u najvećoj mjeri određuje sustav vrijednosti, koji pak determinira životni cilj i smisao postojanja te tako ne postoji vrijednost koja bi bila univerzalno najbolja za svakog pojedinca. Allport je s Vernonom i Lindzeyem osmislio upitnik *Istraživanje vrijednosti* (Study

of Values – SOV) i *Allport-Vernon-Lindzeyevu ljestvicu* sa šest temeljnih tipova vrijednosti koje su preuzeli od Sprangerovog modela tipova ličnosti. Upitnik s ukupno 45 pitanja razvijao se između 1931. do 1960. godine, a njime se izrađuje vrijednosni profil pojedinca, tj. utvrđuje se specifična kombinacija vrijednosti kod svakog ispitanika.

Nakon pristupa kojim se ličnost pojedinca opisuje kombinacijom vrijednosti, Charles Morris ovoj temi pristupa prototipski, pretpostavljajući da postoje univerzalni tipovi vrijednosti na međunarodnoj razini kojima se mogu objasniti i razlike među kulturama. Morrisovi prototipovi kao tri glavne komponente čovjekove ličnosti su: a) dionizijska komponenta (hedonistička), b) prometejska komponenta (želja za upravljanjem i vođenjem – interpersonalna), c) budistička komponenta (želja za unutarnjim mirom i religioznost – intrapersonalna). Morris je osmislio upitnik *Načini života* (Ways to Live, 1956) s opisima 13 životnih filozofija temeljenih na poimanju dobrog i ugodnog života prema vrijednosnim koncepcijama različitih etičkih i religijskih sustava te je utvrdio pet glavnih tipova vrijednosti: 1. suzdržavanje i samokontrola, 2. napredovanje i uživanje u radnim aktivnostima, 3. zatvaranje u sebe i samodostatnost, 4. pristupačnost i suosjećajnost te 5. senzualno uživanje.

Dempsey i Dukes osmislili su 1966. kraću verziju Morrisovog instrumenta *Načini života* (Ways to Live), a Killmann *Test uvidom* (Insight Test – KIT) 1975. godine.

Primarni interes Milтона Rokeacha bio je proučavanje društvenih stavova, a njegova se teorija vrijednosti smatra prvom sveobuhvatnom teorijom vrijednosti, s novim pristupom mjerenju vrijednosti i novim mjernim instrumentom (Ferić, 2009, Jukić, 2013a, Koprek, 2015). Čovjek posjeduje relativno mali broj vrijednosti koja imaju dva izvorišta: ličnost pojedinca i socijalizacijsko djelovanje društva. Vrijednosti svakog pojedinca i društvene skupine su organizirane u poseban vrijednosni sustav ili hijerarhiju vrijednosti kao trajne i stabilne organizacije vrijednosti duž kontinuuma relativne važnosti. Rokeach je kreirao upitnik *Istraživanje vrijednosti* (The Value Survey, 1973). O teoriji i instrumentu istraživanja Milтона Rokeacha bit će još riječi u nastavku.

Recepcijom Rokeachovog rada nastupile su nove ideje i novi pristupi u proučavanju vrijednosti (Ferić, 2009). Skraćenu inačicu Rokeachovog upitnika, koja ispituje devet vrijednosti u tri skupine (hedonističke vrijednosti, vrijednosti empatije i vrijednosti samoaktualizacije), osmislio je Kahle 1983. godine kao *Popis vrijednosti* (List of Values – LOV). Mitchell je iste godine osmislio *Popis stilova života* (List and Life-Styles – VALS), istražujući devet skupina karakterističnih životnih stilova putem 36 čestica koje su predstavljale



opće stavove ili oblike ponašanja. Braithwaite i Law 1985. godine osmislili su *Ciljeve i oblike sadržaja vrijednosti* (The Goal and Mode Values Inventories), sa 14 podljestvica s ukupno 79 čestica kojima se ispituju osobni ciljevi i oblici ponašanja te opći društveni ciljevi. Globalna mreža znanstvenika na čelu s Ronaldom Inglehartom provodi istraživanja kojima obuhvaćaju oko 90% ukupne svjetske populacije na šest nastanjenih kontinenata. Inglehart je sa suradnicima 1977. godine osmislio upitnik kulturalnih materijalističkih i postmaterijalističkih vrijednosti pod nazivom *Istraživanje svjetskih vrijednosti* (World Values Survey – WVS), a istoimeno istraživanje prvi je puta provedeno 1981. godine (Balaban, Nikodem, Zrinščak, 2014, EVS, 2015).

Novi tipovi istraživanja prema Ferić (2009) uglavnom povezuju individualne razlike ispitanika ili grupe ispitanika s razlikama u ponašanjima, stavovima ili sociodemografskim varijablama. Uglavnom se radi se o istraživanjima eksplorativnog tipa, a istraživanja su često povezana i s kvalitetom poučavanja u školi. Važno je naglasiti da stavove i ponašanja pojedinaca ne usmjerava neka pojedinačna vrijednost, već više odnos među suprotstavljenim vrijednostima ili konflikt vrijednosti jer ponašanje pojedinca rezultira posljedicama koje su u skladu s jednom ili više vrijednosti te u sukobu s drugim vrijednostima pojedinaca.

Schwartz i Bilsky premjestili su fokus istraživanja u području vrijednosti s utvrđivanja vrijednosti pojedinca na proučavanje sustava vrijednosti, naglašavajući pritom važnost motivacije, tj. da nazočnost ili odsustvo pojedine vrijednosti određuje tip cilja ili motivacijskog interesa ispitanika (Schwartz, 1992, 2006, 2012). Naime, polazeći od Maslowljevih potreba čovjeka, utvrdili su tri univerzalna zahtjeva ljudskog postojanja: biološke potrebe, potrebe za usklađenom socijalnom interakcijom, potrebe za opstankom i funkcioniranjem grupa. Na njima su izgradili cjeloviti sustav deset motivacijski različitih tipova vrijednosti koji zajednički čine jednu integriranu cjelinu. Vrijednosti su u međusobnoj interakciji (podržavaju se ili se međusobno odbijaju) i mogu se s obzirom na sociodemografske, društvene i kulturne karakteristike smatrati univerzalnim.

Kao alternativa Schwartzovom upitniku vrijednosti Oishi, Schimmack, Diener i Suh su 1998. godine kreirali *Istraživanje vrijednosti usporedbom parova* (Pairwise Comparison Value Survey – PCVS), upitnik u kojem se vrijednosti međusobno uspoređuju u parovima, njih ukupno 45, pa ispitanik ne mora umjetno hijerarhizirati vrijednosti koje su možda za njega jednako važne. Upitnik ipak nije doživio veliku primjenu. Uskoro je ponuđeno i *Kratko*

*istraživanje Schwartzovih vrijednosti* (Short Schwartz's Values Survey – SSVS) koje su 2005. godine izradili Linderman i Verkasalo s 10 čestica.

Bilsky i Janik (2010) ističu nekoliko istraživača značajnih za psihologijska istraživanja vrijednosti, a to su Milton Rokeach, Geert Hofstede, Ronald Inglehart i Shalom Schwartz čiji je rad vezan s radom Louisa Guttmana na teoriji aspekata (*facet theory*) i analizi podataka. Uz do sada opisane teorije i istraživanja vrijednosti autori posebno ističu i McClellandov instrument *Upitnik osobnih vrijednosti* (Personal Values Questionnaire – PVQ) iz 1991. godine. Instrument polazi od dvije vrste ljudskih motiva, od *implicitnih motiva* (temelje se na ograničenom broju bioloških potreba) i *eksplicitnih motiva* (potrebe čovjeka koje se obično aktiviraju kao eksplicitni, često društveni poticaji kao što su nagrade, upiti, očekivanja i zahtjevi). Instrument pokriva samo tri motivacijska područja: postignuće, pripadanje i moć.

Bilsky, Brocke i Gollan osmislili su 2008. godine *Računalnu komparaciju vrijednosti u parovima* (Computerized Paired Comparison of Values – CPCV).

### 3.1.7.2. Teorija vrijednosti Milтона Rokeacha (1918 – 1988)

Koncept vrijednosti centralno je pitanje filozofije i niza društvenih znanosti poput sociologije, antropologije, psihologije, političkih znanosti, obrazovanja, ekonomije ili povijesti kao znanosti koje promatraju vrijednosti unutar konteksta vlastitog područja istraživanja. S obzirom na značaj djela Milтона Rokeacha, američkog socijalnog psihologa poljskog porijekla koji je 1973. godine objavio *Prirodu ljudskih vrijednosti* (*The nature of human values*), to će se djelo ovdje prikazati u nešto širem opsegu.

Za Rokeacha (1973) vrijednosti su zajedničko pitanje svih društvenih znanosti koje pokušavaju definirati preferirano ponašanje svake osobe i grupe ljudi, polazeći pri tome od definicije Clydea Kluckhohna, američkog teoretičara društva i antropologa, da su vrijednosti koncept poželjnog koji utječe na odabir dostupnih oblika, značenja i ishoda aktivnosti, najčešće u dihotomijskom parnjaku gdje izbor jedne vrijednosti isključuje drugu (npr.: odgovoran/neodgovoran, pažljiv/nepažljiv i sl.).

Milton Rokeach vrijednosti je smatrao mnogostrukim standardima koji upravljaju praktično svim načinima ponašanja: društvenom akcijom, stavovima, ideologijama, evaluacijama, moralnim prosudbama, obranama i usporedbama sebe i drugih, osobnim

prezentacijama te utjecajem na druge. Vrijednosti su standardi koji upravljaju našim osobnim prezentacijama te evaluacijama i prosudbama naših djela (Mrnjauš, 2008) ili Rokeachovim riječima: „Vrijednost je relativno trajno vjerovanje da je poseban način ponašanja ili krajnje stanje postojanja osobno ili društveno poželjno u odnosu na suprotan način ponašanja ili krajnje stanje postojanja. Vrijednosni sustav je prihvatljiva organizacija vjerovanja koja obuhvaća poželjne načine ponašanja ili krajnja stanja postojanja uz kontinuitet relativne važnosti“ (Rokeach, 1973:5). To znači da vrijednosti nisu urođene, već ih usvajamo tijekom života, podložne su promjeni, ovise o kontekstu, nužne su za život u zajednici, nositelji su kvalitete i vezane su uz osobe, stvari i događaje (Jukić, 2013:403).

Milton Rokeach svoju je teoriju izgradio na sljedećim pretpostavkama kako ih tumači Lebedina Manzoni (2007:369): 1. ukupan broj vrijednosti koje pojedinac ima relativno je malen; 2. svi ljudi barem u nekom stupnju posjeduju sve vrijednosti; 3. vrijednosti su organizirane u vrijednosne sustave pojedinaca; 4. izvori vrijednosti su osobnost pojedinca i društvo sa svojom kulturom i socijalizacijskim institucijama; 5. vrijednosni sustav pojedinca odražava se u većini njegovih socijalnih i psiholoških stanja ili akcija.

Rokeach (1973) u svome radu polazi od (1) *vjerovanja* koja razlikuje kao a) deskriptivna ili egzistencijalna, b) evaluativna, c) preskriptivna i d) proskriptivna u koja ulaze i (2) *vrijednosti* sa svoje tri komponente (kognitivnom, afektivnom i biheviorističkom: kognitivna dimenzija - kurikulum, afektivna dimenzija – učitelji i njihov angažman i bihevioristička dimenzija – ponašanje učitelja). Iz vrijednosti se generiraju (3) *stavovi*, a iz stavova (4) *ponašanja*.

Kao što je već spomenuto Rokeach (1973) koncept vrijednosti promatra u odnosu na druge ljudske koncepte: stavove, društvene norme, potrebe, svojstva, interese i vrijednosne orijentacije.

*Stavovi i vrijednosti.* Dok se stavovi odnose na organizaciju više vjerovanja o određenom predmetu ili situaciji, vrijednosti se odnose na pojedinčevo vjerovanje te se tiču poželjnih oblika ponašanja i krajnjeg oblika postojanja ili egzistencije koji ima transcendentnu kvalitetu i transcendira predmet i situaciju. Vrijednosti su ujedno i standardi u malome broju, dok je stavova puno i nisu standardi, već su usredotočeni na konkretni predmet ili situaciju. Vrijednosti su presudnije za oblikovanje ličnosti, određuju stavove i ponašanja te su vezanije uz motivaciju od stavova. *Društvene norme i vrijednosti.* Norme su vezane isključivo uz oblik ponašanja kao propis kako se treba ponašati te vanjski konstrukt ili temelj za stvaranje određene norme vezan uz određeni kontekst, pa je vrijednost standard, a norma konkretni slučaj. *Potrebe*

*i vrijednosti.* Pojedini autori smatraju ih ekvivalentnim pojmovima, vrijednost je želja, potreba da se nešto učini za što je važan određeni stupanj motivacije. Ovi koncepti nisu međusobno odvojeni, već imaju veliki dio zajedničkog sadržaja jer čovjek koji ima potrebe ima i vrijednosti. Vrijednosti su kognitivna reprezentacija i transformacija potreba, a čovjek je jedino živo biće sposobno za procese internalizacije (psihološki procesi) i socijalizacije (društveni procesi).

*Svojstva i vrijednosti.* Koncept svojstva su ljudske karakteristike koje su čvrsto pozicionirane i nisu nadležne za promjene u odnosu na situacije i uvjete. Svojstva se mogu staviti u međusobne odnose, no ona se ne mijenjaju pod utjecajem obrazovanja ili psihoterapije. Čovjekov karakter je klaster definiranih svojstava i taj se skup osobnih dispozicija može preformulirati u vanjski sustav, a to je sustav vrijednosti. *Interesi i vrijednosti.* Vrijednosti su predmet interesa. Interes je jedan od mnogih pojavnih oblika vrijednosti pa ima i svojstva slična vrijednostima jer utječe na aktivnosti, evaluaciju, usporedbu sa sobom i drugima. Interesi nisu standardi i ne može ih se poistovjetiti s vrijednostima. Interesi su više vezani uz stavove jer predstavljaju poželjne i nepoželjne stavove prema stvarima i aktivnostima. *Vrijednosna orijentacija i vrijednosti.* Vrijednosna orijentacija je set povezanih pretpostavki koje uključuju i vrijednosti i egzistencijalne elemente. Iako vrijednosti ima ograničeni broj, u vrijednosnom sustavu ima neograničeni broj kombinacija koje ovise o kulturnim, društvenim, ekonomskim i institucionalnim okolnostima, individualnim dispozicijama, što vrijednosni sustav ipak društveno uokviruje za određenu društvenu zajednicu. Tu su i okolnosti socijalizacije pojedinca u društvu i njegove dobne, spolne, klasne, rasne karakteristike te politička i vjerska uvjerenja. Vrijednosnu orijentaciju može imati čovjek, zajednica i društvo u cjelini.

Rokeach (1973) razlikuje 18 terminalnih i 18 instrumentalnih vrijednosti kao kognitivne reprezentacije individualnih potreba i društvenih i institucionalnih zahtjeva da svi ljudi posvuda posjeduju iste vrijednosti do određenog stupnja.

I. *Instrumentalne vrijednosti* vezane su uz načine ponašanja (idealizirani oblici ponašanja, svaka vrijednost koja nije konačna, vrste vođenja čovjeka kroz život kao moralne vrijednosti ili vrste ponašanja i kompetencije kao oblik samoaktualizacije vrijednosti), a u koje ubrajamo a) moralne vrijednosti (interpersonalne, mogu i ne moraju voditi način ponašanja) te b) kompetencije (intrapersonalne, svojevrsna samoaktualizacija vrijednosti). *Instrumentalne vrijednosti* su: ambicija, otvorenost uma, sposobnost, vedrina, čistoća, hrabrost, opraštanje, pomoć, iskrenost, mašta, neovisnost, intelekt, logika, ljubav, poslušnost, pristojnost, odgovornost i samokontrola.

2. *Terminalne vrijednosti* vezane su uz krajnje stanje postojanja (idealizirano krajnje stanje ili oblik postojanja, krajnje vrijednosti) koje razlikujemo kao a) osobne ili intrapersonalne (okrenute osobi, poput spasenja i mira uma) te b) društvene ili interpersonalne – (okrenute društvu, poput svjetskog mira i bratstva). *Terminalne vrijednosti* su: ugodan život, uzbudljiv život, osjećaj postignuća, svijet mira, svijet ljepote, jednakost, obiteljska sigurnost, sloboda, sreća, unutarnja harmonija, zrela, seksualna ljubav i duhovna intimnost, nacionalna sigurnost, užitek, duhovni spas, samopoštovanje, društveno priznanje, pravo prijateljstvo, mudrost. Miliša, Dević i Perić (2015) pritom ističu: „Sigurno je da neke terminalne vrijednosti (sloboda, sreća, unutarnji sklad...) odgovaraju Aristotelovu shvaćanju vrijednosti koje je on nazvao 'vrhovna dobra' ili 'ciljevima kojima se teži zbog njih samih', a koje je on razlikovao od instrumentalnih vrijednosti kao 'dobra koja služe kao sredstvo'.“

Postojanje dviju vrsta vrijednosti ujedno upućuje i na njihov dihotoman karakter (dvostruko značenje i uporaba vrijednosti) te na postojanje eksplicitnih i implicitnih vrijednosti. Tako Miliša, Dević i Perić (2015:9) ističu da je svaki ideal vrijednost, ali svaka vrijednost nije ideal te da promjenjivi karakter vrijednosti određuje karakteristike okruženja poput društvene realnosti, obitelji, odgoja i obrazovanja ili medija, a univerzalni karakter vrijednosti određuju (tipovi) vrijednosne orijentacije. Koprek (2015:47) pak smatra da vrijednosti imaju i dvije dimenzije: a) realizam vrijednosti – vrijednosti kao entiteti neovisni o čovjeku te b) dispozicionalizam vrijednosti – vrijednosti ovise o čovjekovom senzibilitetu, nešto ima vrijednost što može izazvati određenu čovjekovu dispoziciju.

Sustav vrijednosti je mnogostruki i promjenjivi sklop vrijednosti, istovremeno promjenjiv i stabilan kroz duži vremenski period te pokazuje kvalitetu vlastite socijalizacije u određenoj kulturi, kao i promjene u kulturi, društvu i u osobnom iskustvu. Stoga Rokeach (1973) funkcije vrijednosti (kao ekspresiju ljudskih potreba ili standarde koji vode aktivnostima te opći plan rješavanja sveprisutnog konflikta) razlikuje kao: 1. funkciju prilagodbe vrijednosti, 2. funkciju samoobrane vrijednosti i 3. znanje ili funkciju samoostvarivanja vrijednosti.

**Tablica 4 Terminalne i instrumentalne vrijednosti prema Miltonu Rokeachu**

<b>TERMINALNE VRIJEDNOSTI:</b>		<b>INSTRUMENTALNE VRIJEDNOSTI:</b>	
1.	Društveno priznanje (poštovanje, divljenje)	1.	Ambiciozan (marljiv, željan uspjeha)
2.	Istinsko prijateljstvo (blisko druženje)	2.	Čist (uredan)
3.	Jednakost (jednake mogućnosti za sve)	3.	Hrabar (otvoreno iskazivati svoja uvjerenja)
4.	Mir u svijetu (svijet bez ratova i sukoba)	4.	Intelektualan (inteligentan, pametan)
5.	Mudrost (zrelo razumijevanje života)	5.	Iskren (istinit, pošten)
6.	Nacionalna sigurnost (zaštita od napada)	6.	Logičan (dosljedan, razuman)
7.	Osjećaj ispunjenosti (trajno usavršavanje)	7.	Maštovit (kreativan, nekonvencionalan)
8.	Samopoštovanje (dobro mišljenje o sebi)	8.	Odgovoran (pouzdan, na koga se može osloniti)
9.	Sigurnost obitelji (skrb o voljenim osobama)	9.	Poslušan (pokoran, ispunjava dužnosti)
10.	Sloboda (nezavisnost, sloboda izbora)	10.	Pristojan (učtiv, uglađen)
11.	Spas duše (spas od grijeha, vječni život)	11.	Pun ljubavi (osjećajan, nježan)
12.	Sreća (zadovoljstvo)	12.	Samodiscipliniran (kontroliran, umjeren)
13.	Svijet ljepote (ljepota prirode i umjetnosti)	13.	Samostalan (samopouzdan, samodostatan)
14.	Ugodan život (sretan, uspješan život)	14.	Spreman na praštanje (voljan opraštati)

15.	Unutarnji sklad (sretan, uspješan život)	15.	Širokih pogleda (otvorena uma, bez predrasuda)
16.	Uzbudljiv život (poticajan, aktivan život)	16.	Uslužan (raditi za dobrobit drugih)
17.	Zadovoljstvo (lagodan život pun užitaka)	17.	Vedra duha (srdačan, veseo)
18.	Zrela ljubav (seksualna i duhovna bliskost)	18.	Vješt (kompetentan, učinkovit)

(prema Ferić, 2009)

Prema Miliši, Deviću i Periću (2015:8) Rokeach je u svojoj definiciji istakao dvije važne funkcije vrijednosti: „Ona daje trajno specifičan način ponašanja ili cilja egzistencije društveno ili osobno poželjniji u odnosu na suprotni način ponašanja ili cilja egzistencije“ te ističu da „Prva funkcija razabire se u shvaćanju vrijednosti kao individualnoga i/ili društvenoga standarda ponašanja. Druga, motivacijska funkcija tiče se odabira između manjega ili većega broja konkurentnih želja, vjerovanja i ciljeva egzistencije. Ova druga funkcija sadrži emocionalnu, „ponašajnu“ i kognitivnu dimenziju koje su inkorporirane u riječi *poželjniji*. Sve ove dimenzije vrijednosti nisu u komplementarnim odnosima, već posve suprotno, mogu biti u konfliktu i/ili ireduktibilne. Tako se, na primjer, može pretpostaviti da vrijednosti mogu biti mnogo više ekspresija osobnih osjećaja (emocionalna dimenzija) nego što mogu imati karakter spoznanih iskaza (kognitivna dimenzija).“

U mjerenju vrijednosti Rokeach (1973) razlikuje tri pristupa: 1. iz ponašanja ispitanika u određenim situacijama, 2. iz izjave ispitanika ili intervjua, 3. anketiranjem 18 terminalnih i 18 instrumentalnih vrijednosti u upitniku koji ne aludira na poželjne odgovore. Sam Rokeach prikupio je popise više stotina vrijednosti te je redukcijom (izbacivanje sinonima i sl.) došao do 36 vrijednosti organiziranih u dva popisa te je smatrao da više od tog broja vrijednosti ne bi bilo moguće ponuditi ispitaniku zbog preglednosti kako bi ispitanik odgovorio na postavljeni zadatak. Vrijednosti se ujedno ne mogu svesti na neki manji broj. Naziv instrumenta je *Rokeachovo istraživanje vrijednosti* (Rokeach Value Survey) te je „jednostavan u dizajnu i ekonomičan u korištenju za pojedince u grupi. Za svega deset do dvadeset minuta istraživanje vrijednosti osigurava pouzdano i valjano mjerenje varijabli koje su od centralne važnosti za osobu i društvo“ (Rokeach, 1973:51). Ovaj instrument prema riječima autora nema

metodoloških nedostataka poput redosljeda ponuđenih vrijednosti jer su ponuđene abecednim redom te nema društvene poželjnosti odgovora. Mjerenje vrijednosti važno je u odnosu na svaki ljudski problem na koje društvo treba adekvatno odgovoriti.

Istraživanje je pokazalo da su terminalne vrijednosti stabilnije od instrumentalnih, a pritom se Rokeach (1973) poziva na autora Andersona koji je 1968. godine proveo istraživanje stabilnosti vrijednosnog sustava, ispitujući svoje ispitanike istim instrumentom u razmaku od tri, pet, sedam i dvanaest tjedana među testiranjima. To je istraživanje također pokazalo da stabilniji vrijednosni sustav imaju žene, nezavisno politički orijentirane osobe, bolji studenti i slične grupe. Svaki stav i ponašanje pojedinca povezani su s vrijednostima kao ekspresijom ili manifestacijom instrumentalnih ili terminalnih vrijednosti ili setom vrijednosti (vrijednosnom orijentacijom). Vrijednosti i stavovi također mogu biti ometajuće varijable prilikom pokušaja utvrđivanja društvenog ponašanja, a uz pomoć vrijednosti možemo predvidjeti ponašanje u različitim eksperimentalnim i stvarnim životnim situacijama.

### 3.1.7.3. Teorija vrijednosti Shaloma H. Schwartza

Schwartzova *teorija univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti* (Schwartz, 1992, 2006, 2012, Schwartz, Sagie, 2000) i danas je vodeća teorija vrijednosti i najšire priznati teorijski model funkcioniranja vrijednosnih sustava. S obzirom da je u istraživanju u sklopu ovoga rada korišten upravo Schwartzov *Upitnik portretiranja vrijednosti* (Portrait Value Questionnaire – PVS), Schwartzovoj će se teoriji na ovome mjestu posvetiti posebna pažnja.

Schwartz je zajedno s autorom Bilskyem postavio *teoriju univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti* 1987. godine te ju je kasnije modificirao na temelju analize rezultata provedenih istraživanja. Sadržajni ili motivacijski aspekt vrijednosti polazi od tri univerzalna zahtjeva ljudske egzistencije za sve ljude: „potrebe pojedinca kao biološkog organizma, potreba za koordiniranom društvenom interakcijom i preživljavanjem te potrebe dobrobiti grupe“ (Schwartz, 1992:4). Od tuda su autori izveli 8 pojedinačnih motivacijskih tipova vrijednosti: 1. prosocijalni konformizam, 2. restriktivni konformizam, 3. ugodna (uživanje), 4. postignuće, 5. zrelost, 6. samousmjerenost, 7. sigurnost i 8. moć. Među njima vladaju odnosi konflikta i kompatibilnosti jer vrijednosti uzrokuju psihološke, praktične i društvene posljedice u odnosu na drugu vrijednost.



Schwartz (2012) je svoju *teoriju univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti* modificirao nakon analize rezultata mnogobrojnih znanstvenih istraživanja, a do danas su provedena znanstvena istraživanja u preko 80 zemalja, te je utvrdio postojanje deset temeljnih ljudskih vrijednosti koje su univerzalne za sva društva, ispitujući 56 vrijednosnih pojmova (u kojoj je mjeri taj pojam onaj princip kojim se ispitanici vode u životu). Zanimljivo je da je sadržaj vrijednosti sličan za sve društvene grupe, ali je itekako prisutna razlika među prioritetnim vrijednostima za pojedince unutar tih društava. Važno je napomenuti da univerzalna struktura vrijednosti znači da postoje razlike između vrijednosti pojedinaca i grupa zbog relativne važnosti koju pojedinci i grupe pridaju pojedinim vrijednostima s obzirom na hijerarhiju vrijednosnih tipova, ali sadržajno određenje vrijednosnih tipova i njihov strukturni odnos konflikta i kompatibilnosti ostaje isti (Schwartz, 1992). Ovaj se teorijski koncept temeljnih ljudskih vrijednosti, iako psihologijski, putem empirijske znanstvene paradigme biheviorizma može koristiti u pedagojskim promišljanjima o vrijednostima upisanima u kurikulum suvremenog odgoja i obrazovanja.

Schwartz (1992, 2006, 2012) je pri kreiranju teorije vrijednosti preuzeo šest ideja o vrijednostima ili dimenzija vrijednosti teoretičara koji su se bavili ovim temama (Allport, Feather, Kluckhohn, Morris, Rokeach): 1. Vrijednosti su vjerovanja (afektivna dimenzija vrijednosti i vjerovanja) povezana s osjećajima, prema njima imamo afektivni odnos, to nisu objektivne, hladne ideje; 2. Vrijednosti su povezane s poželjnim ciljevima koji potiču, određuju, motiviraju naše aktivnosti; 3. Vrijednosti nadilaze pojedinačne aktivnosti i situacije, za razliku od normi i stajališta koje se odnose na pojedinačnu aktivnost, predmet i situaciju (konkretni). Vrijednosti su apstraktni ciljevi, apstraktne su prirode; 4. Vrijednosti su standardi i kriteriji razlikovanja dobrog i lošeg, uglavnom su podsvjesni, osim u situacijama kada su vrijednosti u konfliktu te racionalno o njima promišljamo i presuđujemo u korist jedne od njih; 5. Vrijednosti pojedinac svrstava u specifične hijerarhijske odnose. Pojedinac posjeduje sustav vrijednosti koji nas karakterizira kao ljude pa vrijednosti služe kao standardi ili kriteriji; 6. Multiple vrijednosti upravljaju našim aktivnostima i postupcima. Svaki stav ili ponašanje vezano je uz više vrijednosti koje posjedujemo i njihov hijerarhijski ustroj (to ih razlikuje od vjerovanja i normi).

Dakle, *teorija univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti* polazi od ideje da su vrijednosti poželjni ciljevi različitih važnosti koji djeluju kao usmjeravajuća načela u čovjekovom životu. Od tuda i potreba da istražujemo čovjekov sustav vrijednosti te njegovu povezanost s čovjekovim potrebama, motivima i idejama. Uz pomoć sustava vrijednosti i pojedinac i grupa kognitivno razumiju, objašnjavaju i opravdavaju svoja ponašanja.

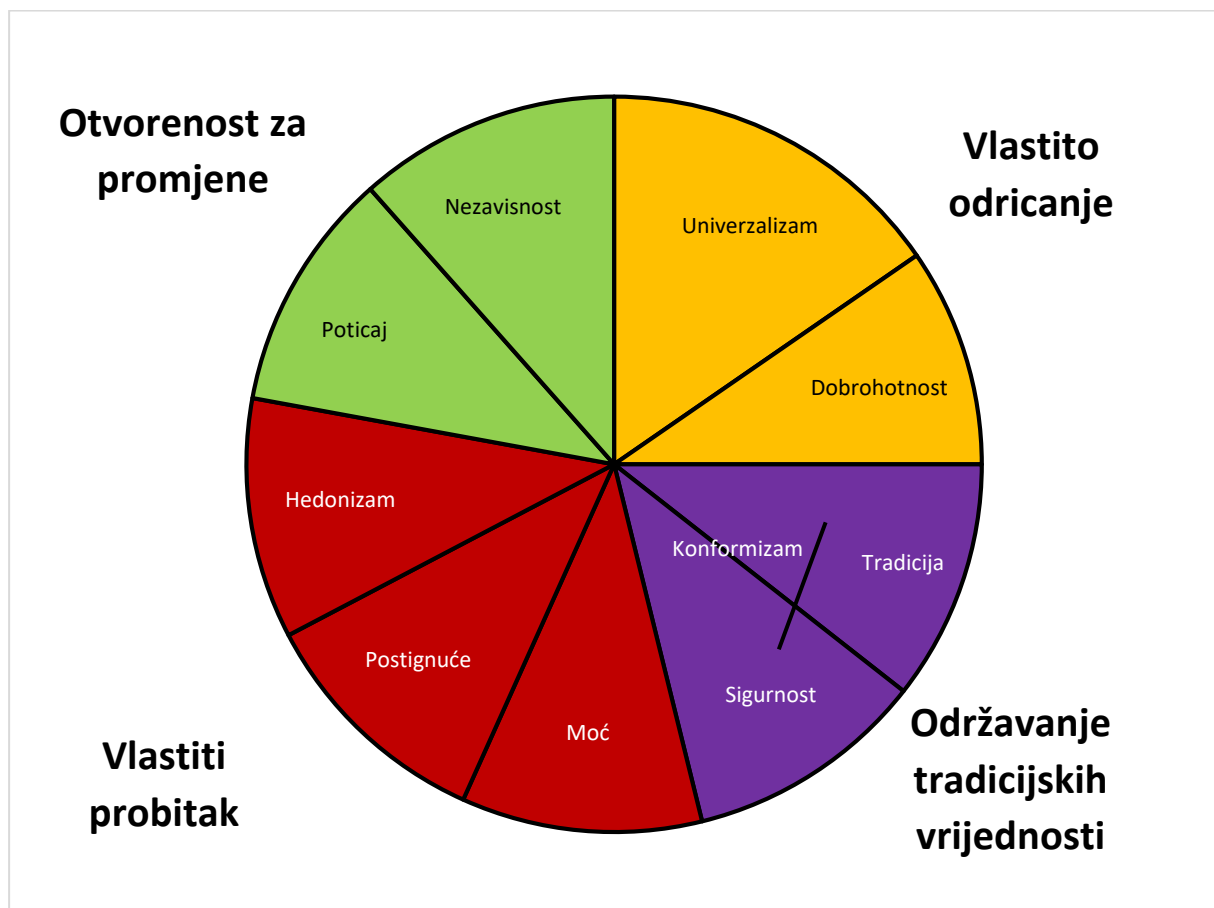
**Tablica 5** *Schwartzovih deset motivacijskih tipova vrijednosti*  
*prema teoriji univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti*

	TIP VRIJEDNOSTI I MOTIVACIJSKI CILJ	SPECIFIČNE VRIJEDNOSTI
1.	MOĆ Društveni status i prestiž, kontrola i dominacija nad pojedincima i materijalnim dobrima	Društvena moć, bogatstvo, društveni ugled, autoritet, očuvanje slike o sebi u društvu
2.	POSTIGNUĆE Ostvarenje osobnog uspjeha kroz iskazivanje kompetencije u skladu s društvenim standardima	Samopoštovanje, ambicioznost, utjecajnost, sposobnost, inteligencija, uspješnost
3.	HEDONIZAM Ugoda ili zadovoljenje vlastitih tjelesnih želja	Zadovoljstvo, uživanje u životu
4.	POTICAJ Uzbuđenje, novost, izazov u životu	Uzbudljiv život, raznovrstan život, odvažnost
5.	NEZAVISNOST Sloboda misli i djela, kreativnost, istraživanje novog	Sloboda, kreativnost, privatni život, samostalnost, odabiranje vlastitih ciljeva, znatiželja
6.	UNIVERZALIZAM Razumijevanje, poštovanje, prihvaćanje, i zaštita dobrobiti svih ljudi i prirode	Jednakost, unutarnji sklad, mir u svijetu, jedinstvo s prirodom, mudrost, svijet lijepog, društvena pravda, tolerancija, očuvanje okoliša
7.	DOBROHOTNOST Očuvanje i unaprjeđivanje dobrobiti ljudi s kojima je pojedinac u čestom osobnom kontaktu	Duhovni život, smisao u životu, zrela ljubav, iskreno prijateljstvo, odanost, iskrenost, uslužnost, odgovornost, spremnost na opraštanje
8.	TRADICIJA Poštovanje, prihvaćanje i održavanje običaja i ideja tradicijske kulture ili religije kojoj pojedinac pripada	Poštovanje tradicije, umjerenost, poniznost, prihvaćanje vlastitog života, pobožnost
9.	KONFORMIZAM Suzdržavanje od akcija, namjera i sklonosti koje bi mogle uznemiriti ili povrijediti druge osobe i narušiti društvena očekivanja i norme	Pristojnost, samodisciplina, poštovanje roditelja i starijih, poslušnost
10.	SIGURNOST Sklad, stabilnost i sigurnost unutar društva, međuljudskih odnosa ili samog pojedinca	Osjećaj pripadnosti, društveni poredak, nacionalna sigurnost, uzvraćanje usluga, obiteljska sigurnost, zdravlje, čistoća

(prema Ferić, 2009)

Schwartz (2006) je motivacijske tipove vrijednosti organizirao u kružnu strukturu vrijednosnog sustava u kojoj se kompatibilni tipovi nalaze jedan do drugoga, a autor je tu kružnu strukturu nazvao *polu-pravilnim kružnim modelom strukture vrijednosti*. Schwartz (2006) upravo motivaciju smatra principom organiziranja vrijednosti kao teorijskim principom jer ono što razlikuje vrijednosti među sobom jest njihov cilj ili motivacija koju izražavaju. Ova teorija polazi od motivacije koja se nalazi u pozadini vrijednosti. One su univerzalne jer se baziraju na barem jednoj od tri univerzalna zahtjeva ljudske egzistencije: čovjek kao biološko biće, čovjek kao društveno biće u socijalnoj interakciji s drugim pojedincima i preživljavanje te dobrobit zajednice (Mathews, Leitz, Darmawan, 2007).

**Slika 3. Schwartzov (2006) polu-pravilni kružni model strukture vrijednosti**



(prema Schwartz, 2006, 2012)

Schwartz (2006, 2012) je teoriju univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti utemeljio na vrijednosnim tipovima među kojima vladaju dinamički odnosi kompatibilnosti (zajednički

tipovi vrijednosti imaju zajedničku motivacijsku orijentaciju) i konflikta. Struktura odnosa među vrijednostima je dinamična, a aktivnosti koje su vezane uz pojedinu aktivnost mogu doći u konflikt s drugom vrijednošću, kao što postoje i vrijednosti i na njima bazirane aktivnosti koje su međusobno kompatibilne. Aktivnosti vezane uz pojedine vrijednosti imaju svoje praktične, psihološke i društvene posljedice. Ljudi obično poduzimaju aktivnosti vezane uz različite vrijednosti, ali u različitom kontekstu ili različitom vremenu. Vrijednost tvore kontinuum povezanih motivacija. Jednako tako, važno je naglasiti da sve vrijednosti ulaze u specifične odnose s drugim varijablama (ponašanje, stav, dob).

Deset motivacijskih tipova vrijednosti Schwartz (1992, 2006, 2012, Schwartz, Sagie, 2000, Ferić, 2002, 2006, 2009) je organizirao u 4 tipa vrijednosti više razine: 1. *Vlastito odricanje* (univerzalizam i dobrohotnost) koje odražava prihvaćanje drugih kao jednakih te skrb za njihovu dobrobit; 2. *Vlastiti probitak* (postignuće i moć) koji odražava postizanje osobnog uspjeha i dominacije nad drugima; 3. *Otvorenost za promjene* (nezavisnost i poticaj) koji odražava slobodu misli i djelovanja te sklonost ka promjenama; 4. *Zadržavanje tradicijskih vrijednosti* (sigurnost, konformizam i tradicija) koje odražava poslušnost i ograničavanje vlastitih akcija s ciljem održavanja postojećeg stanja. Hedonizam je jedini tip vrijednosti koji istovremeno odražava otvorenost za promjene i vlastiti probitak. Sadržaj vrijednosnih tipova određen je s obzirom na motivacijske ciljeve i specifične vrijednosti.

Na temelju četiri tipa vrijednosti više razine uspostavljeni su suprotni polovi dvaju dimenzija: dimenzija *vlastitog odricanja i vlastitog probitka* te dimenzija *otvorenosti za promjene i zadržavanja tradicionalnih vrijednosti*. *Otvorenost promjenama/očuvanje vrijednosti* – s jedne su strane vrijednosti koje naglašavaju neovisnost misli, aktivnosti i osjećaja te spremnosti na promjene (samousmjeravanje i stimulacija), a na drugoj strani vrijednosti koje naglašavaju poredak, samouzdržavanje, očuvanje prošlosti i otpornost na promjene (sigurnost, konformizam i tradicija). *Samouzdzivanje i samotranscendiranje* (uzlaženje) – s jedne su strane vrijednosti koje naglašavaju brigu za dobrobit i interese drugih (univerzalizam i dobronamjernost), a s druge strane priklanjanje vlastitom interesu te s time povezani uspjeh i dominacija nad drugima (snaga, postignuće). Hedonizam istovremeno posjeduje dimenziju otvorenosti prema promjenama i samouzdzivanje.

Schwartz (2012:16-17) također opisuje odnos vrijednosti prema stavovima, vrijednostima, karakteristikama (svojstvima) i normama kao različite koncepte koji se različito mjere. Tako su (1) *Stavovi* – evaluacije stvari po kriteriju dobro/loše, poželjno/nepoželjno, a

evaluirati možemo osobe, ponašanja, događaje i sve objekte (stvari), bez obzira jesu li specifične ili apstraktne. Skala po kojoj ih mjerimo ide od pozitivnog do negativnog pola. Vrijednosti naglašavaju stavove i one su osnova za provođenje evaluacije. Pozitivnim ocjenjujemo sve ono što promovira ciljeve koje cijenimo, a negativnim sve ono što ugrožava postizanje nama poželjnih ciljeva. (2) *Vjerovanja* su ideje, predodžbe o tome koliko je istinito da su pojedine stvari povezane na određeni način. Opća vjerovanja – kako funkcionira svijet zovu se aksiomi. Radi se o subjektivnoj vjerojatnosti da je odnos istinit, a ne o važnosti cilja kao principa koji nas vodi u životu. (3) *Norme* su standardi ponašanja koje upućuju članove zajednice na to kako bi se trebali ponašati. Norme mjerimo prema skali mjerenja slaganja ili neslaganja da bi se ljudi trebali ponašati na određeni način. Norme propisuju ponašanja. Prihvaćamo ih s obzirom jesu li posljedice kompatibilne ili u konfliktu s našim ciljevima. Norme su društvena očekivanja, pa i njihovo prihvaćanje ovisi o vrijednostima (konformizam do samousmjeravanje). (4) *Karakteristike* su tendencije koje pokazuju konzistentan uzorak misli, osjećaja i poduzetih aktivnosti u nekom vremenu ili situacijama. Variraju po učestalosti i intenzitetu. Opisuju ljude kakvima jesu, a ne ono što ljudi smatraju važnim.

#### 3.1.7.4. *Schwartzovi instrumenti istraživanja motivacijskih tipova vrijednosti*

Instrument *Schwartzovo istraživanje vrijednosti* (Schwartz Value Survey – SVS) konstruiran je po uzoru na Rokeachov (gdje ispitanici abecednim redom rangiraju vrijednosti prema važnosti), no ovdje se između dviju vrijednosti iz istog motivacijskog tipa nalaze druge tri vrijednosti iz drugih motivacijskih tipova i to u svim jezičnim inačicama. Instrument ponajprije ispituje individualni sustav vrijednosti, zatim sustav vrijednosti grupe kojoj pojedinac pripada, ali naposljetku i cijele ispitane populacije. Istraživanje je provedeno u više od osamdeset zemalja svijeta, u različitim kulturama, u različitim jezičnim, religijskim i etničkim skupinama, a na temelju rezultata istraživanja prvotnom popisu vrijednosti 2001. godine dodana je 57. vrijednost *ugađati vlastitim željama* u motivacijskom tipu *hedonizam* (Schwartz, 2006, 2012).

Instrument *Schwartzovo istraživanje vrijednosti* (Schwartz Value Survey – SVS) sadrži 30 stavaka koji opisuju potencijalno poželjne izjave u formi imenica te 26 (ili 27) stavaka koji opisuju potencijalno poželjne načine ponašanja u formi pridjeva, a stavke označavaju aspekt motivacijskog cilja pojedine vrijednosti. Postavlja se pitanje *Je li vrijednost vodeći princip u mom životu?*, a odgovori se daju na nesimetričnoj skali od 9 stupnjeva (7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0,-1)

koja omogućava da se ispitanici ne odlučuju za vrijednosti suprotne od one koja se ispituje, a koje bi željeli izbjeći, što je posebno bitno u kroskulturalnim istraživanjima. Samo one vrijednosti za koje se utvrdila približna jednakost u značenju u različitim kulturama ulaze u ovu teoriju kao zajedničke u velikoj podudarnosti jer Schwartzova teorija utvrđuje *sadržaj i strukturu* deset motivacijskih tipova vrijednosti.

No, Schwartz je 2001. izradio novi upitnik kao manje apstraktnu metodu mjerenja vrijednosti jer stari upitnik nije bio primjenjiv na sve uzorke ispitanika (stariji ispitanici, slabije obrazovani ili neobrazovani, stanovnici ruralnih regija slabije razvijenih zemalja te mladi tinejdžeri, 14 do 15 godina) što je izgledalo kao odstupanje od teorije. Stari upitnik zahtijevao je apstraktno razmišljanje, nevezano uz kontekst, a novi je upitnik konkretniji i manje kognitivno zahtjevan. Radi se o *Upitniku portretiranja vrijednosti* (Portrait Values Questionnaire – PVQ) sa 40 kratkih opisa različitih osoba koji se nazivaju „portretima“, a u kojima se opisuju ciljevi, želje, nastojanja pojedinih (zamišljenih osoba), a koji implicitno upućuju na važnost pojedinih vrijednosti. Ispitaniku se tako postavlja pitanje: *koliko je ova osoba vama slična?* Odgovor je unutar šesto-stupanjске skale: od 1 (uopće mi nije slična) do 6 (vrlo mi je slična). Upitnik ima mušku i žensku inačicu. Ovaj oblik pitanja postavlja se stoga što se pri uspoređivanju drugih osoba sa sobom usmjeravamo isključivo na opisane osobine druge osobe, dok bi obrnuto naša pozornost bila raspršena na veći broj vlastitih osobina koje kod sebe prepoznajemo. Portreti osoba sastavljeni su na temelju definicija pojedinih vrijednosnih tipova (zadržava se struktura deset motivacijskih tipova vrijednosti) pa su specifične vrijednosti predstavljene u konkretnijim rečenicama.

S obzirom da je Schwartzova teorija vrijednosti valjana neovisno od metode istraživanja ili mjerenja, napravljena je i verzija s 21 portretom za istraživanja na reprezentativnom nacionalnom uzorku za velika istraživanja poput *Europskog društvenog istraživanja* (European Social Survey – ESS). Istraživanje je provedeno u 82 zemlje, a 90% ispitanika prepoznalo je iste vrijednosti. Sastavnice (faktori) vrijednosti koja nije izabrana kao opća, pribrojene su susjednoj vrijednosti u kružnom modelu. Pokazalo se da ljudi iz većine kultura raspoznaju upravo tih 10 vrijednosti pa se univerzalne ili opće ljudske vrijednosti mogu nazvati i vrijednostima s pankulturalnom (ili svekulturalnom) dimenzijom kao što je prikazano u Prilogu 6.

**Tablica 6 Vrijednosti po hijerarhiji u njihovoj pankulturalnoj dimenziji**

<i>Motivacijski tip vrijednosti</i>	<i>Rang prema važnosti</i>	<i>Opis</i>
Dobronamjernost	<b>1.</b>	Potječe iz pozitivne, kooperativne socijalne situacije iz obitelji što je internalizirana osnova za nove takve odnose.
Univerzalizam	<b>2.</b>	Vrijednost koja također doprinosi pozitivnim društvenim odnosima s ljudima koji nisu u prvom krugu socijalizacije; model prijenosa vrijednost iz primarne u sekundarnu socijalizaciju.
Sigurnost i konformizam	<b>4. i 5.</b>	Promoviraju harmonične društvene odnose i pomažu u izbjegavanju konflikta i kršenja pravila grupe, no povezana su uz zahtjeve, sankcije, izbjegavanje rizika, kontroliranje zabranjenih rizika i suzdržavanje. Zadržavanje statusa quo.
Tradicionalizam	<b>8.</b>	Jačanjem grupne solidarnosti može se poboljšati funkcioniranje grupe i njezin opstanak, no temelji se na apstraktnim vjerovanjima i simbolima.
Moć	<b>10.</b>	Vrijednost koja pomaže motivirati pojedinca da radi u interesu grupe te opravdava hijerarhiju društvenih odnosa u svim društvima. No, može i uništiti društvene odnose, podčinjavajući druge.
Samousmjeravanje	<b>3.</b>	Intrinzično motivirao ponašanje pojedinca može njegovati kreativnost, inovaciju, suočavanje sa izazovima. Zadovoljava potrebe pojedinca bez štete prema ostalima.
Postignuće	<b>7.</b>	Ima umjerenu vrijednost. Motivira osobu da uloži u grupni zadatak i legitimira samouvećanje ponašanja dokle god koristi dobrobiti grupe. No, može i narušiti harmonične društvene odnose i postignuća u ostvarenju zajedničkih ciljeva grupe.
Hedonizam i Stimulacija	<b>6. i 9.</b>	Najmanje su važne vrijednosti. Legitimiraju urođene potrebe za zadovoljstvom i uzbuđenjem. No, ipak su važnije od moći kao vrijednosti jer ne moraju nužno ugrožavati pozitivne društvene odnose u grupi.

(prema Schwartz, 2012)

Schwartz (2006) također u sklopu svoje teorije promišlja o *izvorima vrijednosnih prioriteta* ili izvorima specifične hijerarhije vrijednosti za ljude, u što ubrajamo okolnosti i kvalitetu socijalizacije, iskustva učenja, društvene uloge, očekivanja pojedinca i zajednice, sankcije, sposobnosti pojedinca, njegova iskustva i životne prilike. Naime, životne prilike pojedinca (dob, spol, obrazovanje) utječu na vrijednosti jer pojedinac prilagođava svoje

vrijednosti životnim prilikama kao pozadinskim karakteristikama. Stoga čovjekove životne prilike utječu na izražavanje različitih vrijednosti jer mogu ugroziti položaj osobe u društvu (na pr.: samosvjesna žena u tradicionalnom društvu, bogati čovjek moć smatra vrijednošću, ugroza sigurnosti i materijalne dobrobiti pojačava vrijednosti moći i sigurnosti i sl.). Vrijednosti su dakle zavisne varijable jer ovise o životnim prilikama (dob, spol, obrazovanje), ali ne i isključivo o njima, pa možemo reći da postoji recipročni odnos između vrijednosti i životnih prilika.

*Dob ispitanika.* Vrijednosti i hijerarhija vrijednosti mijenjaju se kroz život, posebice pod utjecajem različitih (životnih) prilika poput rata i krize, tjelesnog starenja, životnog statusa i slično. Mlađi ljudi u stabilnim i bogatim državama prednost daju hedonizmu, stimulaciji, samousmjeravanju i univerzalizmu, a manje sigurnosti, tradicionalizmu i konformizmu. Sa starenjem pozitivno korelira sigurnost, tradicija i konformizam, a negativno stimulacija, hedonizam i postignuće.

*Spol ispitanika.* Žene su povezanije s okolinom, a muškarci su više autonomni individualisti. Žene više zanima etika skrbi i odgovornosti, a muškarce etika pravde i poštenja kao dvije evolucijske prednosti spolova. To se objašnjava i *teorijom društvenih uloga*: žena je okrenuta drugoj osobi, obitelji, ekspresiji, a muškarac zadacima. Ovdje je bitan i proces socijalizacije u kojem društvo socijalizira dječaka i djevojčicu za drugačije društvene uloge i za postignuće drugačijih životnih ciljeva. Orijentacija i motivi žene tako će se odraziti i na njezini vrijednosni sustav te će ona težiti univerzalizmu, konformizmu i sigurnosti. No, dob ispitanika ima veću ulogu i veću korelaciju nego spol, a tu su i kulturološke razlike koje nose veću razliku za spol ispitanika u pojedinim zemljama ili zajednicama. Schwartz i Rubel (2005, prema Mlinarević, 2014:131) u svome su istraživanju utvrdili da se muškarci razlikuju od žena sustavno pridajući veću važnost vrijednostima moći, poticaja, hedonizma, postignuća i nezavisnosti, a žene značajno više vrednuju vrijednosti dobrohotnosti, univerzalizma i sigurnosti.

*Obrazovanje ispitanika.* Utvrđen je recipročan odnos između obrazovanja i vrijednosti. Naime, rezultati istraživanja ukazuju na pozitivnu korelaciju s godinama formalnog obrazovanja sa samousmjeravanjem i stimulacijom te negativnu korelaciju s konformizmom, tradicijom i sigurnošću. Utvrđena je pozitivna korelacija s postignućima: ona raste s godinama školovanja, kao i univerzalizam (završena srednja škola i sveučilište).



*Druge varijable* koje utječu na pojedinčev izbor vrijednosti su temperament, sposobnosti, kulturno okruženje, politički, religijski i ekonomski sustav, prijatelji, posao, putovanja i sl. Izbori bazirani na vrijednostima stvaraju životne uvjete kojima potom prilagođavamo naše vrijednosti, dakle sve je u međusobnoj ovisnosti, podložno međusobnom utjecaju.

Naposljetku još dodajmo da Mathews, Leitz i Darmawan (2007) Schwartzov instrument opisuju kao instrument za mjerenje suvremenih vrijednosnih konstrukata u zapadnjačkom sustavu vrijednosti pa i za mjerenje osobnih vrijednosti u kontekstu određene kulture, ističući tako da su vrijednosti ipak prije svega kulturni konstrukti.

### 3.1.7.5. Međunarodni projekti istraživanja vrijednosti

U cilju utvrđivanja kretanja dominantnih vrijednosnih orijentacija u zemljama i društvima diljem Europe i svijeta pristupilo se mnogobrojnim empirijskim provjerama teorije i metodologije istraživanja vrijednosti i vrijednosnih sustava. Među najznačajnijim međunarodnim projektima Ferić (2009) ističe *Europsko istraživanje vrijednosti* (European Values Survey – EVS, EVS, 2015) do sada provedeno u četiri istraživačka vala (1981., 1990., 1999. i 2008. godine, a peti val predviđen je u 2017. godini) u organizaciji *Istraživačke grupe europskih vrijednosti* (European Values Study Group) s nizozemskog Sveučilišta Tilburg.

*Svjetsko istraživanje vrijednosti* (World Values Survey – WVS) nastalo je još 1981. godine iz prvog istraživanja EVS-a. Potom je provedeno u istraživačkim valovima 1981-1984, 1990-1993, 1995-1997, 2000-2001, 2005-2006 u više od 80 zemalja svijeta, a vodi ga Ronald Inglehart s američkog Sveučilišta Michigan ([www.europeanvalues.nl](http://www.europeanvalues.nl); [www.worldvaluessurvey.com](http://www.worldvaluessurvey.com)). Europsko društveno istraživanje (European Social Survey – ESS) prvi je puta provedeno 2002. godine ([www.europeansocialsurvey.org](http://www.europeansocialsurvey.org)) u organizaciji Europske komisije i Europske fondacije za znanost te se provodi svake godine u preko trideset europskih zemalja, a u njemu sudjeluje i Hrvatska. Radi se o terenskom anketnom istraživanju na nacionalno reprezentativnim uzorcima ispitanika.

Istraživanja su u Hrvatskoj provođena u suradnji s Odsjekom za sociologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (EVS, WVS, 1996), s Katoličkim bogoslovnim fakultetom Sveučilišta u Zagrebu (EVS, 1999) te s Katoličkim bogoslovnim fakultetom i Institutom za društvena istraživanja Ivo Pilar (ESS, 2008). Inglehartovo *Svjetsko istraživanje vrijednosti*

(World Values Survey – WVS) utvrdilo je poziciju Hrvatske u 4. kvadrantu sa zemljama zapadne Europe, a ne sa zemljama bivšeg komunističkog uređenja, jer njezini ispitanici posjeduju ujedno i materijalističke vrijednosti (tradicijske vrijednosti i preživljavanje) i postmaterijalističke vrijednosti (sekularno-racionalne vrijednosti i vrijednosti samoizražavanja).

### **3.2. Europske pedagoške vrijednosti**

Europske vrijednosti uvriježena su sintagma kojom znanstvena, stručna i društveno-politička javnost opisuje vrijednosni sustav svih naroda koji žive na europskom prostoru. Europske vrijednosti upisane se u naše svakodnevne živote, a samim time i u odgojno-obrazovnu djelatnost i školu kao instituciju društva u kojoj se odvija sekundarna socijalizacija djece i mladih.

#### *3.2.1. Sadržaj koncepta europskih vrijednosti*

Kako bismo utvrdili stvarni sadržaj koncepta europskih vrijednosti potrebno je analitički posegnuti u čitav niz dokumenata tijela Vijeća Europe i Europske unije te u dostupne znanstvene radove s područja pedagogije, ali i drugih društvenih znanosti, u kojima se propitkuju i analiziraju teme vezane uz europske vrijednosti poput definiranja i opisa europskih vrijednosti, razvoja koncepta europskih vrijednosti, europske dimenzije u obrazovanju, odgoja i obrazovanja za demokratske i građanske vrijednosti, kao i radove koji donose rezultate provedenih empirijskih istraživanja u području europskih vrijednosti.

Na početku treba istaknuti da kao *izvore definiranja* samog pojma *europskih vrijednosti* razlikujemo pravno-političke dokumente i znanstvene izvore. Politički izvori definiranja europskih vrijednosti su različiti dokumenti, preporuke, deklaracije tijela Vijeća Europe i Europske unije, istovremeno proučene istraživanjima europskih organizacija, kao što je to istraživanje koje provodi Ronald Inglehart (*Europsko istraživanje vrijednosti*, European Values Study – EVS) ili istraživanje *Vrijednosti Europljana* (The Values of Europeans, 2008, 2010, 2012, 2014). Znanstveni projekti iz područja pedagogije istražuju kvalitativnim i kvantitativnim pristupima sadržaj europskih vrijednosti, kao i opći sustav vrijednosti te

hijerarhiju vrijednosti svih dionika odgojno-obrazovne vertikale. Ako imamo u vidu da su europske vrijednosti zapravo demokratske i građanske vrijednosti moderne Europe, tada možemo zaključiti i da velika krosnacionalna istraživanja kakva provodi Shalom H. Schwartz (1992, 2006, 2012) također daju značajan doprinos razumijevanju europskih vrijednosti kao vrijednosti vlastitog odricanja i otvorenosti za promjene (motivacijski tipovi dobrohotnosti, univerzalizma i nezavisnosti).

Stoga europske vrijednosti možemo definirati kao: a) politički korektne i poželjne vrijednosti europskih pravnih i političkih dokumenata promovirane u cilju stvaranja društva ravnopravnih pojedinaca, društva gospodarskog rasta i društvene kohezije; b) demokratske, građanske ili humanističke vrijednosti. Na temelju oba pristupa europski obrazovni prostor je kao zajedničku osnovu preuzeo koncept *općeljudskih vrijednosti i poštivanja ljudskog dostojanstva, slobode i prava, demokracije, vladavine prava te pluralizma, nediskriminacije, tolerancije, pravde, solidarnosti i jednakosti*. Europske vrijednosti su i osjetljivost i tolerancija na različitost, uvažavanje etničkih i kulturnih potreba te ljudskih prava i prava manjina (Hrvatić, 2014).

U analiziranim dokumentima Europske unije i Vijeća Europe u području obrazovanja govori se o *demokratskim, građanskim*, a često i o *europskim vrijednostima*. Ove kategorije nisu jednoznačno definirane, ali načelno možemo reći da ih određuju sljedeće vrijednosti i(li) koncepti: demokracija, ljudsko dostojanstvo, sloboda, poštivanje ljudskih prava, tolerancija, jednakost, poštivanje zakona, društvena pravda, solidarnost, odgovornost, lojalnost, suradnja, participacija te opći moralni, kulturni, mentalni i fizički razvoj (Citizenship education of schools in Europe, 2005). Dokument Vijeća Europe *Povelja o obrazovanju za demokratsko građanstvo i obrazovanje za ljudska prava* (Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, 2010) promovira ključne vrijednosti Vijeća Europe i njezinih 47 zemalja članica: demokraciju, ljudska prava i vladavinu prava te sprječavanje kršenja ljudskih prava, a obrazovanje ima ulogu u obrani od porasta nasilja, rasizma, ekstremizma, ksenofobije, diskriminacije i nesnošljivosti.

Europske vrijednosti u odgojno-obrazovni sustav kao mjesto sekundarne socijalizacije implementiramo putem kurikuluma. Tako ćemo pojam pronaći u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011) te u *Strategiji razvoja znanosti, obrazovanja i visoke tehnologije Republike Hrvatske* (2014). Vrijednosti se kurikulumski oblikuju najčešće kao dio međupredmetne teme građanskog odgoja i obrazovanja te interkulturalnog odgoja i obrazovanja kao one

kurikulumske teme koje imaju zajedničku teleološku i aksiološku osnovu i dijele zajedničke sadržaje.

Europske su vrijednosti prisutne u kurikulumu na sljedeće načine: 1. *Odsutnost europskih vrijednosti* u pojedinim predmetnim kurikulumima koji nisu pogodni za implementaciju međupredmetnih tema građanskog odgoja i obrazovanja te interkulturalnog odgoja i obrazovanju. 2. *Eksplícitno imenovane europske vrijednosti* unutar kroskurikulumskih ili međupredmetnih tema s navedenim popisom vrijednosti i sadržajima kojima se vrijednosti opredmećuju unutar koncepta građanskog odgoja i obrazovanja. 3. *Implicitno prisutne vrijednosti* unutar međupredmetnih tema, ali i nastavnih predmeta (hrvatski jezik i književnost ili materinski jezik, strani jezici, povijest, zemljopis i dr.).

Vican (2006) je istraživala sadržaj i značenje vrijednosti fenomenološkim pristupom i hermeneutičkom analizom, i to u kontekstu društveno-kulturnih promjena i promjena u odgoju i obrazovanju, kao aktualno pedagoški razmatranje o vrijednostima u sustavu odgoja i obrazovanja. Društveni kulturni kontekst je hrvatsko tranzicijsko društvo, a vrijednosti su kurikulumski okvir i/ili kurikulum.

Europske vrijednosti su „one vrijednosti koje će u europskom kontekstu pridonijeti suživotu ljudi s različitim vrijednostima, odnosno različitom hijerarhijom vrijednosti“ (Vican, 2006:12). Vrijednosti tako čine polazište za odgojno-obrazovne ciljeve u europskim zemljama. Ciljevi određuju načine i oblike rada, metode i sredstvo rada, sadržaje i organizaciju odgojno-obrazovnog procesa. U odgoju i obrazovanju važnim se ciljevima smatraju moralne vrijednosti ili ciljevi koji su utemeljeni na prosudbi dobrog i lošeg, ispravnog i neispravnog, poželjnog i nepoželjnog, ponašanja prema drugim ljudima i sebi samome, prema ljudskom stvaralaštvu i prirodi u određenom društveno-kulturnom okruženju (Vican, 2006:11). Zaključci ovog kvalitativnog istraživanja vrijedni su za sadržaj ovoga rada pa ih donosimo u cijelosti (Isto: 11-12):

a) Vrijednosti koje su metapolitički čimbenici socijalne homogenizacije te istodobno metapolitički ciljevi u optimistično zamišljenim scenarijima i predodžbama Europe u budućnosti

Takve su vrijednosti mir, ljudska prava, demokracija, blagostanje, solidarnost, tolerancija, sloboda (sloboda izražavanja, sloboda orijentacije, sloboda organizacije, sloboda osnivanja), sigurnost, globalizacija, antirasizam, antisemitizam, pravda, socijalna pravda,

znanje, decentralizacija, otvorenost, povjerenje, pomoć, „ljudska dimenzija“, „ljudsko lice“, društvena kohezija, kreativnost, inovativnost, globalizacija, uspjeh, identitet, stabilnost, napredak, interkulturalizam, jednakost, demokracija, ljudska prava, prava djece, prava manjina, pravo na informaciju, sloboda savjesti i vjere, društvena mobilnost, obrazovna mobilnost, interkulturno razumijevanje, napredak (gospodarski razvoj), kvaliteta života.

b) Vrijednosti koje države eksplicitnije izražavaju kao ciljeve i/ili norme

To su gospodarski rast, zdravlje, blagostanje, bogatstvo, zadovoljstvo, stabilnost, napredak, inovacija, individualizam, profit, sloboda (sloboda mišljenja, sloboda vjere, sloboda savjesti, sloboda izbora zanimanja), inicijativnost, poduzetništvo, odgovornost pojedinca, poduzetnički duh, suradnički duh, konkurentnost, fleksibilnost, natjecateljski duh, preuzimanje inicijative, privatnost, samostalnost pojedinca, nezavisnost, stvaralaštvo, uključenost, jednakost, nacionalni identitet, regionalni identitet, poštovanje drugoga, samopoštovanje, građanska odgovornost, autonomija (autonomija škole, autonomija lokalne zajednice), tradicija, humanizam, osiguravanje kvalitete, sloboda umjetnosti i znanosti, istraživanje i poučavanje; duhovne, moralne, religijske, estetske, imaginativne, društvene, tjelesne vrijednosti, poštovanje privatnosti, građanska odgovornost, cjeloživotno obrazovanje, ljubav prema učenju, kompetentnost, odgovorno građanstvo u nacionalnom, europskom i globalnom kontekstu; jednakovrijedno obrazovanje (bez obzira na spol, podrijetlo, socijalni status), poštovanje zajedničkoga životnog okruženja, nepovredivost ljudskog života, briga o drugima, poštovanje prava i dužnosti, kulturna raznolikost, kulturna baština, razumijevanje drugih ljudi, empatija, individualna sloboda, integritet pojedinca, osobno napredovanje, jednake mogućnosti za sve ljude, demokracija, produktivna ekonomija, sustavan razvoj, istina, pravda, poštenje, povjerenje, osjećaj dužnosti, poštovanje zajedničkih ljudskih vrijednosti, različitosti i raznolikosti, promicanje demokratske tradicije zapadne civilizacije, razvoj svijesti o vremenu, prostoru i stvarima u suvremenom svijetu, antiseksizam, antirasizam, jednakost (jednakost pred zakonom, jednakost obrazovnih mogućnosti), sloboda izbora, građanski moral, autonomija pojedinca, težnja izvrsnosti, solidarnost s obespravljenima, slabijima i unesrećenima.

c) Vrijednosti koje su obilježja osobnosti, karakterne crte, moralne osobine, obilježja koja se prepoznaju u ponašanju i djelovanju osobe. To su obilježja koja u kontekstu vrijednosti i moralnog odgoja prepoznajemo kao vrline (danas gotovo zaboravljena riječ u hrvatskom jeziku)

To su odgovornost, samostalnost, poduzetničko ponašanje, poštovanje druge osobe, samopoštovanje, spremnost za preuzimanje rizika, smisao za samostalnost i samoispunjenje, neovisnost, kreativnost, inovativnost, uspješnost, kompetentnost, natjecateljski duh, sloboda, neovisnost mišljenja, učenja i rada, poslovna angažiranost, svijest o dužnosti, ambicioznost, osobna, društvena i politička odgovornost, kooperativnost, fleksibilnost, radoznalost, povjerenje, inicijativnost, tolerancija, poštovanje vrijednosti i uvjerenja drugih ljudi, optimističnost, miroljubivost, nepristranost, brižnost, pouzdanost, poštenje, darežljivost, pravednost.

Dakle, možemo zaključiti da odgoj i obrazovanje za vrijednosti ima dimenziju socijalizacije u moralnim vrijednostima, odgoja i obrazovanja za europske vrijednosti te eksplicitno upisanih društvenih ciljeva u sustav odgoja i obrazovanja.

Domović, Godler i Previšić (2004) diferencirali su niz demokratskih vrijednosti, formuliranih u obliku tvrdnji koje se odnose na različite aspekte demokratskog društva: 1. politički pluralizam (predstavnička višestranačka demokracija), 2. zakonodavna vlast, 3. tržišna privreda, 4. privatno vlasništvo, 5. životni standard, 6. pluralno društvo, 7. regionalna autonomija te 8. ljudska i građanska prava. Pri tome su vrijednosti definirane kao „izraženo shvaćanje o poželjnoj prisutnosti političkog pluralizma, demokracije (participacije u odlučivanju), tržišne privrede, privatnog vlasništva, individualnih prava i sloboda čovjeka, te regionalizma“ (Domović, Godler, Previšić, 2004:69).

O političkoj dimenziji europskih vrijednosti bit će riječi u poglavlju 3.2.2. *Povijesni prikaz razvoja koncepta europskih vrijednosti*, a o europskim vrijednostima kao o humanističkim, demokratskim i građanskim vrijednostima u poglavljima 3.2.4. *Europska dimenzija u obrazovanju*, 3.2.5. *Odgoj i obrazovanje za demokratske i građanske vrijednosti* i 3.2.6. *Interkulturalni odgoj i obrazovanje*. U poglavlju 3.2.7. *Istraživanja europskih vrijednosti* govori se o različitim znanstvenim istraživačkim konceptima koji tematiziraju europske vrijednosti.

### 3.2.2. *Povijesni pregled razvoja koncepta europskih vrijednosti*

Europu izjednačujemo sa zapadnom demokracijom, što semantički simbolizira njezin geografski položaj i političku opredijeljenost. Naime, riječ Europa potječe od „asirsko-feničanske riječi *ereb* (zalazak Sunca/zapad) suprotstavljene riječi *acu* (izlazak Sunca/istok).

Nije sasvim jasno kako je ta riječ povezana s mitološkim likom Europom koju je Zeus pretvoren u bika oteo i odveo na Kretu. To prenosi Herodot (490-425. pr. Kr.). U semantičkom pogledu treba zapamtiti smjer i značenje izlaska Sunca. Iz azijskog prostora gleda se na zapad prema europskom“ (Thesing, 2007:3). Tako Europa nije samo zemljopisni pojam, već kulturno, duhovno i povijesno zajedništvo zemalja i naroda s područja Europe. Europa, iako primarno geo-politički prostor, ujedno je zajednica zapadnih, demokratskih, humanističkih, socijalnih i drugih vrijednosti (Koprek, 2015:46). Stoga je jasno da o europskim vrijednostima ne možemo govoriti bez rasprave o demokratskim i humanističkim vrijednostima.

Izvore vrijednosti, normi i smjernica europske kulture i politike Thesing (2007) pronalazi u antičkoj filozofiji i začecima demokracije te kršćanstvu. Prema kršćanskom poimanju čovjeka je stvorio Bog na svoju sliku i priliku, po čemu ima dostojanstvo, ali i slabosti i nedostatke koji se prihvaćaju bez predrasuda. To je temelj moderne pravne i socijalne države u Europi. Kršćanske vrijednosti su ljudsko dostojanstvo, ljudska prava, sloboda i socijalna pravednost, uz ideje mira, nade i ljubavi te ideje političke odgovornosti pred Bogom i vlastitom savješću. Potom je francuska revolucija donijela novi spoj demokracije, republikanizacije i protucrkvengog sekularizma na europski prostor. Ova je svijest temelj suvremene Europe na raskrižju nacionalnih posebnosti, europskog zajedništva i globalne orijentacije. Povijest Europe možemo promatrati i kao „dubok dijalektički sukob između dviju osnovnih tendencija suparništva nacija, interesa i svjetonazora te njihova povezivanja, između naglašavanja i brisanja razlika“ (Thesing, 2007:6). Pravno gledajući, Europa je regulirana ugovorima i ovlastima institucija, a politički gledano, politika određuje što je Europa i tko joj povijesno, kulturalno, identitetski i vrijednosno može pristupiti.

Vrijednosti kao „etički standardi koji određuju smjer, ciljeve, intenzitet i izbor sredstava čovjekova djelovanja“ (Thesing, 2007:9) povijesni su konstrukt s temeljem u Bibliji jer promoviraju: 1. dostojanstvo čovjeka kao osobe; 2. slobodu, jednakost, solidarnost, socijalnu pravednost; 3. ljubav; 4. toleranciju, pravnu državu i pravednost; 5. demokraciju kao oblik života; 6. mudrost, pamet, pravednost, odvažnost, građansku hrabrost, promišljenost, opuštenost, ustrajnost, postojanost, snagu vjere, ljubav prema istini, suosjećanje, spremnost na pomoć, poniznost, prijateljstvo, pravednost, lojalnost, vjernost, nenasilnost, osjećaj za zajednicu, odgovornost, marljivost, čuvanje stvorenja (Isto, 2007).

O vrijednostima Europske unije će Grubiša (2012:57) posebno istaknuti sljedeće: „Na temelju toga bismo iznijeli i neke dvojbe o hijerarhiji vrijednosti: nedvojbeno je da je „ljudsko

dostojanstvo“ univerzalna vrijednost, koju je još renesansni politički manifest Pica Della Mirandole (*De dignitate homini*) postavio u svoj plan. No *sloboda* i *jednakost* vrijednosti su proizašle iz prosvjetiteljstva i Francuske revolucije, a sve što se spominje kasnije, u drugom dijelu popisa, proizvodi su liberalne političke misli: vladavina prava, poštivanje ljudskih prava, pluralizam, tolerancija. Solidarnost i jednakost pojavljuju se ovdje kao recipirane vrijednosti socijalističke provenijencije, a jednakost između muškaraca i žena plod je, podjednako, i socijalističke i feminističke političke misli. Valja dodati da je načelo supsidijarnosti (opisano u članku 5.3) preuzeto iz organizacijskog načela Katoličke crkve – da se odluke donose što bliže najnižoj stepenici društvene organizacije, a tek ako se to ne može ostvariti, onda se ovlasti delegiraju na više instance političke organizacije.“

Baranović (2002) u svome radu parafrazira Brubakera koji Europu imenuje rodnim mjestom nacije-države i nacionalizma koji su se kao politička forma proširili na cijeli svijet kao najefikasnija država bez obzira na njezinu čestu instrumentalizaciju od strane ekonomskih, političkih i vojnih elita. Jednostavni nacionalni identiteti počivaju na ideji države kao jedne nacije, a složeni i otvoreni nacionalni identiteti pokušavaju odgovoriti na složene potrebe svih stalno nastanjenih građana određenog državnog teritorija pa nije teško zaključiti da na ovom potonjem konceptu počiva i Europska unija kao suprazajednica. No, i ovaj je koncept, na primjeru ratnih razaranja na području bivše Jugoslavije, doveo do brojnih ratnih sukoba i često ne vodi integracijskim i globalizacijskim procesima.

Stvaranje novih naddržavnih tvorevina donijelo je i nove izazove. Dosadašnji koncept nacionalno-državne demokracije proširio se na Europsku uniju koja je nastala prema jedinstvenom pravu i zajedničkom odlukom zemalja članica. Nasuprot tome, nacionalne države gube sposobnost da na socijalno-političkom planu zadovolje društvo i da ga samostalno ekonomski stabiliziraju. Pod pritiskom globalnog gospodarstva građani se pretvaraju u potrošača pa postoji bojazan da će nacionalna država toliko osiromašiti da se od nje više ništa neće moći očekivati te će izgubiti moć da se zalaže za važne stvari (Hentig, 2007:34). Autor ističe da se umjesto percepcije cjelovitosti i proporcija građanima danas nudi „društvo medija, društvo komunikacije, društvo informacija, društvo znanja, društvo rasta, društvo rizika, društvo slobodnog vremena, društvo doživljaja, društvo zabave, potrošačko društvo, društvo umirovljenika ili pak društvo s ograničenjem na jedno obilježje – mobilno društvo, organizirano društvo, upravljačko društvo, optičko društvo, urbanizirano društvo“ (Hentig, 2007:40). To ukazuje na potrebu da država-zajednica i dalje treba biti temeljno mjesto na kojem građani ispunjavaju svoja građanska prava i obveze.



Začetnicima programa europske integracije ili ujedinjene Europe smatramo Winstona Churchila, Konrada Adenauera, Roberta Schumana, Alcidea de Gasperia i Jeana Moneta (Thesing, 2007). U samom tijeku europskog integracijskog postupka možemo izdvojiti nekoliko ključnih faza razvoja: povezivanje nacionalnih država zajedničkim tržištem, sklapanje preferencijalnih trgovinskih sporazuma, uspostava slobodnih trgovinskih zona, uspostava carinske unije, otvaranje zajedničkog tržišta, uspostava monetarne unije i želja za stvaranjem političke unije (Altvater, 1999, prema Altaras Penda, 2005:162).

Nakon humanitarne katastrofe i razornih materijalnih posljedica II. Svjetskog rata kao začetak nove Europe 1951. godine osniva se prva europska zajednica, Europska zajednica za ugljen i čelik (European Coal and Steel Community – ECSC), a 1957. još njih dvije: Europska ekonomska zajednica (European Economic Community – EEC) i Europska zajednica za atomsku energiju (European Atomic Energy Community – EUROATOM). Bio je to tek početak zajedničkih europskih politika koje će se tijekom druge polovice 20. stoljeća širiti na različita područja društvenog života i na cijelo područje europskog kontinenta, sve do utemeljenja Europske unije, a potom i do njezinih proširenja. *Jedinstvenim europskim aktom* (Single European Act, 1987) uspostavljeno je početkom 1993. godine jedinstveno tržište unutar Europske zajednice. *Ugovorom o Europskoj uniji* iz Maastrichta (Treaty on the European Union, 1992) uspostavljena je Europska unija te su postavljeni „ciljevi ekonomske i monetarne unije, jedinstvene valute (otvoren je put uvođenju eura), proklamirana je zajednička vanjska i sigurnosna politika, suradnja u području pravosuđa i unutarnjih poslova, uvođenje građanstva Unije. Europska zajednica je prerasla iz pretežno ekonomske u ekonomsko političku uniju“ (ADRIAS, 2005:7). Uslijedio je *Amsterdamski ugovor* (Treaty of Amsterdam, 1997. koji je stupio na snagu 1999.) s naglaskom na europske integracijske procese i na načela slobode, demokracije i poštivanja ljudskih prava.

Ideje koje možemo pronaći u *Rimskom ugovoru* (1951), *Jedinstvenom europskom aktu* (1987), *Ugovoru iz Maastrichta* (1992) i *Ugovoru iz Amsterdama* (1997) Altaras Penda (2005:162) uspoređuje s konceptom otvorenog društva austrijskog filozofa Karla Poppera, otvorenim društvom koje promovira individualizam, antitotalitarizam, vjeru u razum i ljubav prema slobodi kao temeljne vrijednosti. *Ugovorom iz Nice* (Treaty of Nice, 2001. koji je stupio na snagu 2003. godine) ulazi se u proces institucionalne reforme kako bi Unija bila jasnija i razumljivija svim svojim građanima. *Europskom konvencijom o budućnosti Europe* (European Convention on the Future of Europe) iz Laekena 2001. godine postavljeni su temelji za reformu Europske unije te se, uz suglasnost 25 zemalja-članica Unije, pristupilo izradi *Ustava Europske*

*unije* u Rimu 29. listopada 2004. godine (Treaty establishing a Constitution for Europe). Važno je istaknuti da je *Prijedlogom ustava Europske unije* predstavljen moto „Ujedinjeni u različitosti“. Ustav EU nije stupio na snagu jer nakon propalih referenduma o prihvaćanju Ustava u Francuskoj i Nizozemskoj ostale zemlje nisu nastavile s procesom ratifikacije Ustava. No, nastavak rada na izgradnji i integraciji Europske unije kao demokratskoj i supranacionalnoj zemlji nastavlja se s usvajanjem *Lisabonskog ugovora* iz 2007. godine.

Potpisivanjem *Sporazuma o stabilizaciji i pridruživanju Europskoj uniji* u Luksemburgu 2001. godine, Hrvatska je stekla status potencijalne kandidatkinje za članstvo u Europskoj uniji. Hrvatski sabor je 18. prosinca 2002. donio rezoluciju o pristupanju Hrvatske Europskoj uniji u kojoj „Ističe da je Republika Hrvatska po svome naslijeđu, kulturi i geopolitičkom položaju dio srednjoeuropskog, mediteranskog kruga i želi aktivno i svestrano pridonijeti naporima međunarodne zajednice i Europske Unije na postizanju i uspostavljanju politike stabilizacije i trajnog mira u jugoistočnoj Europi“ (ADRIA, 2005:13). Republika Hrvatska dobila je status kandidata za punopravno članstvo u Europskoj uniji na sastanku Europskog vijeća Europske unije u Bruxellesu, 18. lipnja 2004., a proces pregovora o pristupanju započeo je 2005. te završio ratifikacijom *Ugovora o pristupanju* u parlamentima svih država članica Europske unije i u Hrvatskom saboru. Punopravnom dvadeset i osmom članicom Europske unije Hrvatska je postala 1. srpnja 2013. godine.

No, vratimo se na trenutak vrijednim inovacijama koje je donio *Lisabonski ugovor* (ADRIAS, 2009, Grubiša, 2010, 2012) iz 2007. godine, a koji je stupio na snagu 1. prosinca 2009. godine nakon ratifikacije u dvadeset i pet nacionalnih parlamenata država članica Unije te referenduma o istom pitanju u Irskoj. Ovim ugovorom Europska unija više nije klasična međunarodna organizacija, već preuzima i posebnu pravnu osobnost kao supranacionalna politička zajednica država. *Lisabonski ugovor* donosi novosti i na razini produbljivanja istinske europske integracije i aktualizacije vrijednosti te ciljeva Unije i produbljivanje značaja europskog građanstva kao međusobnog odnosa europskog *demos*a i Europske unije (Grubiša, 2010:188). Naime, ovim ugovorom države članice složile su se da zajedno podupiru demokraciju kao najbolji oblik vladavine i društveno-političkog uređenja, da potiču pluralističku demokratsku misao, podupiru slobodu govora i vjere te ističu nužnost pomaganja siromašnijim i manje razvijenim regijama i narodima, uz zajedničko nastojanje za nastavak života u miru ne samo na europskoj, već i na globalnoj razini (Mlinarević, 2014:133).

Ovim se dokumentom posebno ističe (Lisabonski ugovor, 2007): „Unija se temelji na vrijednostima poštovanja ljudskog dostojanstva, slobode, demokracije, jednakosti, vladavine prava i poštovanja ljudskih prava, uključujući i prava nacionalnih manjina. Te su vrijednosti zajedničke državama članicama u društvu u kojem prevladavaju pluralizam, nediskriminacija, tolerancija, pravda, solidarnosti i jednakost žena i muškaraca. Ona promiče ekonomsku, socijalnu i teritorijalnu koheziju te solidarnost među državama članicama. Ona poštuje svoju bogatu kulturnu i jezičnu raznolikost te osigurava očuvanje i unaprjeđenje kulturnog nasljeđa Europe. Europska unija podržava i promiče svoje vrijednosti i interese i doprinosi zaštiti svojih građana. Ona doprinosi miru, sigurnosti, održivom razvoju Zemlje, solidarnosti i uzajamnom poštovanju među narodima, slobodnoj i poštenoj trgovini, iskorjenjivanju siromaštva i zaštiti ljudskih prava, osobito prava djeteta, te strogo poštovanju i razvoju međunarodnog prava, uključujući i poštovanje načela *Povelje Ujedinjenih naroda*“.

Altaras Penda (2005:158) smatra da postoji raskorak „između dosad proklamiranog sustava zajedničkih vrijednosti u Europskoj uniji i dosadašnje realizacije tih vrijednosti u stvarnosti“ te je nužno preispitati i moguće uzroke tog fenomena i njegove potencijalne posljedice. Europske vrijednosti temeljne su ljudske vrijednosti u funkciji promicanja europskog zajedništva, no tijekom prošlosti mijenjala su se i stajališta o tome što su to zajedničke europske vrijednosti, a na to pitanje i danas nemamo zajednički odgovor (Altaras Penda, 2005). Autor smatra da se zajedničke politike, vizije i temeljne vrijednosti Europske unije mogu sažeto navesti kao: stvaranje europskog područja mira i stabilnosti; ekonomsko povezivanje (stvaranje zajedničkog otvorenog tržišta, jedinstvene carinske i monetarne unije); zaštita okoliša; vanjska politika, zajednička sigurnost i obrana; razvoj europskog identiteta; uspostava i razvijanje područja „4 sloboda“: slobodni protok ljudi, kapitala, roba i usluga; suradnja u području pravosuđa i unutarnjih poslova; stvaranje novog pravnog poretka; stvaranje političke unije (Isto, 2005:159). Na temelju ovih zajedničkih vizija ili temeljnih europskih vrijednosti nastaju i temeljna načela Europske unije: poštovanje prava čovjeka i građanina; očuvanje zdrave životne okoline; stvaranje novoga poretka slobode, zaštite i sigurnosti; poštovanje kulturne raznolikosti; suradnja na svim područjima između jednakopravnih nacija – država članica Europske Unije; slobodno izražavanje misli te stvaranje svih nužnih preduvjeta za dokidanje svih oblika diskriminacije (prema spolnoj, nacionalnoj, konfesionalnoj, socijalnoj i drugim osnovama) (Isto, 2005:159).

### 3.2.3. *Europski identitet i europske integracije*

Grubiša (2010) se posebno bavi definiranjem pojmova građanina i građanstva kao bitih okosnica stvaranja zajedničkog europskog identiteta koji izranja iz zajedničke europske kulture i omogućuje zajedničku europsku budućnost. S obzirom da Europska unija nije naddržava, već država ili nadržava (Grubiša, 2010:189), ujedno i njezini žitelji nisu državljani već građani. Pojam građanstva (eng. citizenship) pojam je komplementaran pojmu državljanstva kojeg svaki građanin Europske unije ima u svojoj matičnoj državi.

Također i McCann i Finn (2006) povezuju razvoj građanskog odgoja i obrazovanja (*citizenship education*) te stvaranja javnih politika Europske unije u obliku ugovora, sporazuma, konvencija i rezolucija. Ideja europskog građanstva u srži je procesa europske integracije te počiva na konceptima kohezije, harmonizacije, integracije, supsidijarnosti i transnacionalizma kao općeprihvaćenih ideja Europske unije. U tome procesu obrazovanje ima značajnu ulogu jer potiče građansku participaciju.

U cilju stvaranja zajedničkog europskog identiteta, Europska komisija ustanovila je i financirala program *Europa za građane* u dva proračunska ciklusa: 2001. – 2006. i 2007. – 2013. Europski identitet temelji se na koncepciji europskog građanstva s pravima i dužnostima i participacijom kao aktivnim involviranjem u javne poslove Unije. Također se uz participativnu i reprezentativnu demokraciju uvodi i neposredna demokracija pa europski građanin putem referendumata može sudjelovati u predlaganju zakonskih akata i različitih politika. No, europskog građanstva nema bez prevladavanja demokratskog deficita u zemljama članicama kao prvom koraku na putu istinske europeizacije građanstva.

Europska unija izgrađena je kao naddržava ljudskih prava. Demokratska koncepcija predstavljena u *Prijedlogu ustava* bila je proaktivna i uključivala je poticanje i uključivanje građana Europske unije u stvaranje i primjenu javnih politika putem principa aktivnog građanstva, predstavničke i participativne demokracije koji mogu voditi modelu integrirane deliberativne demokracije (Grubiša, 2005:61). To je ujedno bio i odgovor na dugogodišnji opravdani prigovor europskih politologa o demokratskom deficitu kao dominantnom obilježju cijelog sustava Europske unije (institucije, akteri, procesi političkog sustava, vrijednosti). Sve ovdje izneseno o konceptu europskog građanstva govori o jasnoj humanističkoj vrijednosnoj orijentaciji Europske unije te o potrebi uvođenja sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovni sustav kako bi se ne samo prevladao spomenuti demokratski deficit, već i ostvarila puna jednakost i svi potencijali građana Europe.

Habermas (2001) Europu veže uz jamstvo temeljnih prava i vrijednosti poput prava na obrazovanje, socijalne pravednosti, autonomije i participacije. Europsko građansko društvo Habermasov je odgovor na pokušaj umjetnog stvaranja jedinstvene nacije kao temelja političke zajednice, a europsko građanstvo karakterizira europska građanska kultura i europska javnost. To su tri pretpostavke, tri funkcionalna uvjeta političkog zajedništva Europe: europsko društvo građana, europska javnost koja obuhvaća cijeli kontinent, politička kultura zajednička svim Europljanima. Tako se stvara građanski i demokratski identitet te razvija svijest o pripadanju istoj političkoj zajednici preko nacionalnih granica. Europski kohezivni elementi su socijalno ustrojstvo i gospodarski uspjeh, za razliku od SAD-a gdje je to vojna premoć. Mühleisen (2004) postavlja pitanje bi li organizacija zajedničke političke kulture, koju Habermas zahtijeva za Europu, također morala biti pretpostavkom i sastavnicom globalnog integracijskog procesa, dakle, je li moguće na istome principu nastaviti s ujedinjenjem cijele ljudske zajednice. Sljedeće pitanje je potom, dakako, ono opravdanosti straha od „imperijalizma zapadnih vrijednosti“ (Mühleisen, 2004:25) koje nastoje prožeti cijeli svijet s pozicije općeprihvaćene „istine“.

Stoga se Smith (1992) s pravom pita hoće li koncept političkog jedinstva građana u Europskoj uniji slijediti i stvaranje europskog političkog identiteta u procesu europskih integracija. U društvu se osjetno zamjećuje trend jačanja nacionalističkih ideja unatoč jakim globalizacijskim trendovima postindustrijskog društva. Problem stvaranja europskog identiteta jest u tome što su nacionalne kulture jake i tako priječe stvaranje kozmopolitske, nadnacionalne kulture. U pokušaju da se odgovori na postavljeno pitanje važno je napomenuti da je ideja jedinstvene Europe starija od ideje nacionalne države, datirajući iz vremena Rimskog Carstva i razdoblja Srednjega vijeka, a nacionalizam je novija pojava koja je na političku scenu stigla tek s američkim ustavom i francuskom revolucijom i potom postala sekularna ideologija. Smith (1992) predlaže provođenje longitudinalnih istraživanja slučaja kao metoda istraživanja kolektivne percepcije i vrijednosti putem radova iz književnosti i umjetnosti, zatim u političkim tradicijama, simboli, nacionalnoj mitologiji i povijesnom sjećanju te udžbenicima i sadržajima masovnih medija. Autor predlaže da se od ovih studija započne s proučavanjem kompleksnog odnosa između nacionalnog identiteta i procesa europskog ujednačavanja, jedinstva u području kulture i vrijednosti (Smith, 1992:57).

### 3.2.4. *Europska dimenzija u obrazovanju*

Sredinom prošloga stoljeća Europu je, posebice zemlje rastućeg gospodarstva sjeverne i zapadne Europe, zahvatio useljenički val. Obrazovni sustavi europskih zemalja, unatoč svojoj autonomiji, tražili su zajedničke elemente u različitim obrazovnim sustavima pa je europska dimenzija u obrazovanju osmišljena kao potpora gospodarskim i političkim procesima u Europskoj uniji. Proces europeizacije i internacionalizacije školskih sustava nastavlja se do današnjih dana kako bi se prevladale ideološke i druge podjele, kako bi se obrazovali mladi ljudi za ravnopravno sudjelovanje u budućoj Europi, za suradnju i međusobno razumijevanje te uspostavu dijaloga sa cijelim svijetom, a protiv rastućih silnica ksenofobije, nacionalizma, rasizma i antisemitizma.

Europska dimenzija u obrazovanju multilateralni je projekt Vijeća Europe i Europske unije koji polazi od nacionalnih interesa, integriteta i nacionalne autonomije školskih sustava te pokušava pronaći i definirati zajedničke i dodatne nastavne i ostale sadržaje te vrijednosti koje pomažu u traganju za europskim zajedništvom i identitetom u kontekstu buduće zajedničke europske obrazovne politike (Zidarić, 1996). Europska dimenzija u obrazovanju, samim time i u kurikulumu kao temeljnom dokumentu odgojno-obrazovne politike, ima zadaće unaprjeđivanja međunarodne suradnje, međusobnog razumijevanja i stvaranja uvjeta radne i druge mobilnosti na europskom prostoru. Europska dimenzija u obrazovanju obuhvaća međunarodne projekte povezivanja, razmjene, susreta i studijskih boravaka učenika, nastavnika i škola, usklađivanje nastavnih planova i programa, udžbenika, oblika školovanja, stručnog usavršavanja nastavnih i nenastavnih djelatnika, interakcija i komplementarnost svih odgojno-obrazovnih aktivnosti. Samim time i europska se dimenzija u obrazovanju kandidirala kao europska vrijednost odgojno-obrazovnog sustava.

Ideja europske dimenzije u obrazovanju postupno je osvajala prostor političke govornice u institucijama Vijeća Europe i Europske unije te je prolazila kroz različite stadije razvoja. Vijeće Europe još od sredine 20. stoljeća u svojim dokumentima promovira nužnost zajedničke komponente u odgojno-obrazovnim sustavima zemalja članica, u cilju izgradnje Europe kao zajedničkog prostora življenja različitih naroda, a najvažniji dokumenti navedeni su u nastavku (prema Zidarić, 1996). *Europskom kulturnom konvencijom* iz 1954. godine, pariškom *Preporukom Opće skupštine UNESCO-a* iz 1974. godine te *Preporukom ministara Vijeća Europe državama članicama o unaprjeđivanju svijesti o Europi u srednjim školama* iz 1983. godine promovirani su pojmovi koji su postali temelj za izgradnju europske

dimenzije u obrazovanju: demokracija, ljudska prava i temeljne slobode, tolerancija i pluralizam, međuovisnost i suradnja, ljudsko i kulturno jedinstvo, različitost, konflikt i promjene. *Izveštaj Vijeća Europe* s Parlamentarne skupštine održane 1989. godine donosi i *Izveštaj o europskoj dimenziji obrazovanja* kojim se potiče učenje stranih jezika koji su izravni komunikacijski kanal među narodima te se posljedično uključuje učenje drugog stranog jezika u odgojno-obrazovni kurikulum jer se pod Europom podrazumijeva prošlost, sadašnjost i budućnost ljudi koji žive na geografskom području cijelog kontinenta, sa svim različitostima i zajedničkim karakteristikama.

Prvi dokument koji definira i promiče europsku dimenziju u obrazovanju svakako je *Rezolucija Vijeća i ministara obrazovanja* (Resolution on Council and of the Ministers of Education, 1976), donesena u cilju boljeg uzajamnog razumijevanju naroda i pojedinaca na europskom prostoru. *Rezolucija* nudi program zajedničkih aktivnosti u obrazovanju na razini Europske zajednice te ističe potrebu dostupnosti informacija o obrazovnim sustavnima i njihovu usporedivost te poboljšanje u poučavanju stranih jezika. *Deklaracija iz Stuttgarta* (Solemn Declaration on European Union, 1983) promovira suradnju u sustavu visokog obrazovanja te razmjenu znanja o europskoj povijesti i kulturi. *Deklaracija iz Fontainebleaua* (A people's Europe. Implementing the Conclusions of the Fontainebleau European Council, 1984) ističe važnost promoviranja zajedničkog europskog identiteta pa ove dvije spomenute deklaracije predstavljaju i temelj za definiranje i razumijevanje koncepta europskog građanina koji počiva na ideji zajedničkog europskog identiteta. *Jedinstveni europski akt* (Single European Act, 1987) izražava potrebu inkluzije europske dimenzije u obrazovanje. *Rezolucija o europskoj dimenziji u obrazovanju* (Resolution of the Council and the Ministers of Education on the European dimension in Education, 1988) usvojena je na Vijeću ministara obrazovanja te uspostavlja europski identitet temeljen na čuvanju vrijednosti demokracije, socijalne pravde i poštivanja ljudskih prava. Cilj je ujedno pripremiti mlade ljude na sudjelovanje u društvenom i ekonomskom razvoju zajednice te ih upoznati s prednostima i izazovima života u zajednici, tj. upoznati mlade ljude s povijesnim, kulturnim, ekonomskim i društvenim aspektima zajednice uključivanjem europske dimenzije u obrazovni kurikulum, nastavne materijale i obrazovanje nastavnika.

Europsku dimenziju u obrazovanju također tematizira *Bečka rezolucija* (Resolution on the European dimensions of education: teaching and curriculum content, 1991) koju je usvojio Stalni odbor konferencije ministara obrazovanja pri Vijeću Europe. Politički ciljevi istaknuti *Bečkom rezolucijom* su promoviranje europskog jedinstva putem izgradnje tješnjih kulturnih,

političkih i ekonomskih veza među europskim narodima. Cilj je utvrditi trajni mir, suradnju i međusobno razumijevanje među narodima; čuvati postojeća dostignuća i razvijati opće, europsko naslijeđe političkih, kulturnih, moralnih i duhovnih vrijednosti koje leže u korijenu civiliziranog društva: ljudska prava, pluralistička demokracija, tolerancija, solidarnost i vladavina prava; promocija održivog ekonomskog i društvenog napretka, uz smanjenje nejednakosti i čuvajući okoliš; podupiranje Europe na putu ispunjenja njezine odgovornosti prema Svijetu.

*Bečka rezolucija* nadalje navodi obrazovne ciljeve: (1) obrazovanje treba povećati svijest o rastućem jedinstvu među europskim narodima i zemljama i o uspostavi novih odnosa. Posebnu odgovornost treba posvetiti mladima da ne zaborave svoje korijene, ali i da odrastaju svjesni svog zajedničkog europskog identiteta, kao i svoje aktivne uloge u oblikovanju zajedničke europske budućnosti. (2) Temeljne vrijednosti političkog, društvenog i osobnog života koje moraju biti implementirane u obrazovni proces kao dio europske zajednice naroda: spremnost za postizanje razumijevanja, nadilaženje predrasuda i mogućnost prepoznavanja obostranog interesa uz istovremenu afirmaciju europskih različitosti; prihvaćanje drugih kultura uz očuvanje individualnog kulturnog identiteta; poštovanje europskih zakonskih obveza i vladavina pravde unutar područja ljudskih prava priznatih u Europi; želja za suživotom u harmoniji te prihvaćanje kompromisa i priznavanje različitih interesa u Europi; briga za očuvanjem europske i svjetske ekološke ravnoteže; podrška slobodi, demokraciji, ljudskim pravima, pravdi i ekonomskoj sigurnosti; volja za očuvanjem mira u Europi i u svijetu. (3) Kako bismo shvatili europsku dimenziju u obrazovanju škole trebaju razvijati svijest o: zemljopisnim različitostima europskih regija unutar prirodnih, društvenih i ekonomskih oblika političkih i društvenih struktura u Europi; povijesnim snagama koje su oblikovale Europu, uključivši i razvoj europskog promišljanja o zakonodavstvu, državi i slobodi; uzorcima razvoja i karakterističnim oblicima europske kulture u njezinoj jedinstvenosti i različitostima; višejezičnoj prirodi Europe i kulturnom bogatstvu koje ona predstavlja; povijesti europske ideje i pokretanja prema integraciji od 1945.; zadaćama i metodama rada europskih institucija; potrebi za zajedničkim odgovorima na europske ekonomske, ekološke, društvene i političke izazove (Resolution on the European dimensions of education: teaching and curriculum content, 1991:2-3).

*Bečka rezolucija* govori i o implementaciji europske dimenzije u obrazovanju u sve dijelove školskog kurikulumu kao dio obrazovanja za međunarodno razumijevanje. U kurikulum treba uključiti konkretne ciljeve i teme te poveznice prema prikladnim materijalima



i metodama. U osnovnom obrazovanju europska dimenzija treba biti dio direktnog učenikovog iskustva, a u sekundarnom i strukovnom obrazovanju dio obveznih i izbornih sadržaja koje nude mogućnosti za specijalistički i multidisciplinarni rad. Razvoj Europe treba biti integralni dio poučavanja u području zemljopisa, povijesti, društvenih znanosti te građanskog odgoja i obrazovanja, kao i ekonomije i prava. Učenici trebaju učiti strane jezike koji imaju centralnu ulogu u otvaranju prema europskoj kulturi, u cilju razvoja sposobnosti vođenja dijaloga i komunikacije. Poučavanje materinskog jezika treba pokazati vezu između jezika i književnosti, ali i susjednih europskih jezika i na njima napisanih književnih djela. Nastava matematike, prirodnih znanosti i tehnologije, religije i filozofije, klasičnih jezika, umjetnosti i glazbe te sporta također treba predstavljati dio zajedničkog europskog nasljeđa i dio zajedničke obrazovne tradicije.

No, europska dimenzija u obrazovanju ne treba se zadržavati samo na nastavnim predmetima. Također se preporuča i suradnja među školama susjednih zemalja na različitim europskim temama i pedagoškim projektima u kojima značajnu ulogu ima razmjena učenika i učitelja. Etnička i kulturalna raznolikost školske populacije prilika je za interkulturalno učenje u učionici i za upoznavanje s bogatstvom europske kulture. U tom procesu jača međusobna solidarnost i želja za mirnim zajedničkim životom. *Bečka rezolucija* tako nudi i preporuke za implementaciju europske dimenzije u obrazovanje, kao i za obrazovanje za interkulturalizam i ljudska prava koji se trebaju naći u suvremenom kurikulumu kao temeljna načela razvoja kurikuluma. Kurikulum treba sadržavati osnovne informacije o Europi, europskoj suradnji i integracijama, kao i promjenjivim europskim odnosima. Učenikovo i učiteljevo europsko iskustvo treba jačati putem razmjene i primjene alata medijskog obrazovanja, uz primjenu novih informacijskih i komunikacijskih tehnologija. Naglasak je na poticanju bilingvalne nastave, nastave na jezicima nacionalnih manjina, uključivanje izvornih govornika u nastavu, ali i uključivanje učenja stranih jezika u inicijalno obrazovanje učitelja te sadržaja vezanih uz Europu i europske dimenzije u obrazovanju (Resolution on the European dimensions of education: teaching and curriculum content, 1991:5-6).

Europska dimenzija kao princip obrazovnog sustava koji potiče razumijevanje šireg europskog konteksta i obrazovnih perspektiva otvara horizonte globalnom promišljanju i interkulturalnom razumijevanju. Uključuje kognitivnu dimenziju (znanje o Europi) i afektivnu dimenziju (odnosi, stavovi i iskustvo Europe). Europu ne treba promatrati samo u povijesnom i političkom kontekstu i kao aktivnosti u društvu, već u širem smislu koji uključuje aspekte: antropološko-egzistencijalne, kulturne, kognitivne, emancipacijske, participativne, osjećajne,

kvalitativne, ekonomske, društvene, egalitarističke, komunikacijske te aspekte zaštite, mobilnosti i sigurnosti.

Europska suradnja jača već od kraja pedesetih godina dvadesetog stoljeća, no tek 1986. godine Europska komisija dodjeljuje takvim projektima i financijsku potporu na programima COMETT i ERASMUS. Procesi se ubrzavaju uključivanjem europskih dimenzija u obrazovanju u *Ugovor iz Maastrichta* (Treaty on European Union, 1992). *Ugovor* u 126. i 127. članku ističe: promociju učenja stranih jezika zemalja članica ili kandidatkinja za članstvo; poticanje učeničke i učiteljske mobilnosti; pomoć u postizanju priznanja kvalifikacije i programa učenja; promociju suradnje između obrazovnih vlasti; razmjenu informacija i iskustva o zajedničkim temama unutar obrazovnih sustava zemalja članica; promociju programa razmjene za učenike i pedagoške djelatnike; poticanje pristupa obrazovanju i učenju uz rad (Janík, 2006).

*Zeleni dokument o europskoj dimenziji u obrazovanju* (Green paper on the European dimension of education, 1993) govori o sadržaju i implementaciji 126. članka *Ugovora o Europskoj uniji* (Treaty on European Union, 1992). *Zeleni dokument* temelj je za utvrđivanje aktivnosti na lokalnoj razini u području obrazovanja, tj. utvrđuje kompetencije u području obrazovanja na razini zajednice i daje okvir za školsku suradnju na međunarodnoj razini. Dokument nudi ciljeve i ishode koji potiču suradnju među zemljama članicama, pri tome poštujući autonomiju svake zemlje u sadržaju i organizaciji poučavanja te njihovu kulturnu i jezičnu raznolikost. Tako se želi povećati kapacitet mladih ljudi u snalaženju u novim društvenim i tehnološkim promjenama, kao i za bolje razumijevanje njihovog društvenog i ekonomskog okruženja te za njihovu kvalitetniju participaciju kao građana i radnika. Europska dimenzija u obrazovanju važan je faktor u prilagodbi obrazovnog procesa na novo ekonomsko, društveno i kulturno okruženje. Poboľšanjem jezičnih kompetencija i međusobnog sporazumijevanja pomaže se mladim ljudima u boljoj integraciji u europsko društvo i u preuzimanju aktivne uloge u izgradnji zajednice. Dokument nudi ciljeve europskih dimenzija u obrazovanju (mobilnost i razmjena informacija i iskustava te sudionika obrazovnih procesa, obrazovnih metoda, novih tehnologija i sl.) te instrumente i strategije za njihovu aktivnu implementaciju i uključivanje ljudi u te procese.

Zidarić (1996:173) ističe da *Zeleni papir*, ali i drugi dokumenti Vijeća Europe i Europske unije, utvrđuje temeljne sastavnice provedbe europske dimenzije u obrazovanju: 1. nastavni plan i program, 2. europski studiji, 3. nastavnici – inicijalno obrazovanje,

međunarodna razmjena, stručno usavršavanje, 4. učenici – aktivni sudionici procesa, nastavni proces, izvanškolske aktivnosti, susreti, kontakti, razmjene, boravci, zajedničke akcije s vršnjacima iz drugih zemalja, u sredstvima javnog priopćavanja, sadržaji o europskoj kulturi, baštini te strani jezici, 5. nastavni materijali, 6. upravna struktura, 7. sredstva javnog priopćavanja.

*Zeleni dokument* u članku 12. govori o općim ciljevima obrazovanja kao promociji i ostvarenju jednakosti, odgovornosti, autonomije, samoostvarenja i cjeloživotnog učenja te pripreme za svijet rada obilježen novim tehnologijama. Tako se ističe: 1. jednakost šansi za svakoga; 2. izgradnja osjećaja odgovornosti kod svih mladih ljudi u međuzavisnom društvu; 3. razvijanje učenikove sposobnosti za autonomno djelovanje, prosuđivanje, kritičko promišljanje te stvaranje i prihvaćanje inovacija; 4. omogućavanje mladim ljudima da postignu svoj puni potencijal u njihovom profesionalnom životu i osobnom razvoju, posebno razvijajući njihov osjećaj za cjeloživotno učenje; 5. poučavanje i davanje kvalifikacija učenicima koji mogu ubrzati njihov prijelaz u svijet rada, posebice da budu sposobni svladati tehnološke promjene (Green paper on the European dimension of education, 1993:5).

Posebni ciljevi obrazovanja pomažu učenikovo društvenoj integraciji i boljem uključenju u svijet rada. Koncept europskog građanstva temelji se na zajedničkim vrijednostima uzajamnosti, demokracije, jednakih mogućnosti i međusobnog poštovanja (Green paper on the European dimension of education, 1993:5). Svrha obrazovanja jest poštivanje različitih kultura i etničkih identiteta te borba protiv šovinizma i ksenofobije, za demokraciju i borbu protiv nejednakosti, za toleranciju i poštivanje različitosti, za građansko obrazovanje kao izgradnju Europe koja ne nadomješta nacionalne države, već ih nadograđuje i obogaćuje. Obrazovanje za europsko građanstvo tako potiče učenje stranih jezika, socijalizaciju i razmjenu te strategije boljeg međusobnog razumijevanja (Green paper on the European dimension of education, 1993:6): doprinos europskom građanstvu, ponuda prilika za poboljšanje kvalitete obrazovanja uz obogaćivanje sadržaja poučavanja te priprema mladih ljudi za integraciju u društvo i za bolju tranziciju u svijet rada (znanje jezika i drugog kulturnog i profesionalnog okruženja).

Važan dokument za razumijevanje europske dimenzije u obrazovanju jest i *Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (2010) iz 1950. nastala na temelju *Deklaracije o ljudskim pravima* koju su Ujedinjeni narodi usvojili 10. prosinca 1948. godine. Vijeće Europe smatralo je da se jedinstvo među zemljama potpisnicama *Konvencije* može povećati samo očuvanjem i daljnjim provođenjem ljudskih prava i temeljnih sloboda. Temeljne

slobode osnova su pravde i mira u svijetu, a štite se stvarnom političkom demokracijom te poštovanjem ljudskih prava. Europske zemlje pri tome povezuje zajedničko naslijeđe političkih tradicija, ideala, sloboda i vladavine prava.

Prava i slobode koje ističe *Europska konvencija* potpisana 1950. u Rimu su: pravo na život, zabrana mučenja, zabrana ropstva i prinudnog rada, pravo na slobodu i sigurnost, pravo na pravično suđenje, kažnjavanje samo na temelju zakona, pravo na štovanje privatnog i obiteljskog života, sloboda misli, savjesti i vjeroispovijesti, sloboda izražavanja, sloboda okupljanja i udruživanja, pravo na sklapanje braka, pravo na djelotvorni pravni lijek, zabrana diskriminacije (po bilo kojoj osnovi: spol, rasa, boja kože, jezik, vjeroispovijest, političko ili drugo mišljenje, nacionalno ili socijalno podrijetlo, sveza s nekom nacionalnom manjinom, imovinsko stanje, rođenje ili bilo koji drugi status), zabrana ograničenja političke aktivnosti stranaca, zabrana zlouporabe prava (*Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda*, 2010). U cilju zaštite ljudskih prava i sloboda Vijeće Europe ovim je dokumentom ustanovilo i Europski sud za ljudska prava. Nakon *Europske konvencije* uslijedio je i niz protokola koji dodatno proširuju popis šticećenih ljudskih prava i temeljnih sloboda.

Promjene u Europi 1990-ih vodile su prema multikulturalnom i multijezičnom društvu kojemu je potrebno razumijevanje, tolerancija i solidarnost među različitim narodima, etničkim i migrantskim zajednicama te karakterističnom mobilnošću, međunarodnom razmjenom i komunikacijom kao oblikom svakodnevnog europskog življenja. Upravo obrazovanje ima ključnu ulogu u prihvaćanju mogućnosti i izazova te u suočavanju s teškoćama putem javnih obrazovnih politika, u području organizacije škola, sadržaja kurikuluma i metoda poučavanja. Pri tome zemlje trebaju surađivati na razmjeni iskustava i biti otvorene međunarodnim organizacijama.

Ledić i Turk (2012) predložili su četiri skupine indikatora europskih dimenzija u obrazovanju: 1. doprinos razvoju (europskog) društva znanja kroz: razvoj lingvističkih kompetencija (znanja stranih jezika), poticanja mobilnosti i međunarodne suradnje, poticanja jednakosti obrazovnih šansi te poticanja i razvoja cjeloživotnog učenja; 2. (europske) vrijednosti: interkulturalizam, multikulturalizam, demokracija, ljudska prava, tolerancija, socijalna pravda, poštovanje različitosti, pacifizam i prevencija rata te borba protiv kriminala, 3. različite dimenzije identiteta: europski, nacionalni i lokalni identitet; 4. (suvremeni) pristupi učenju: e-učenje i učenje društvenoj odgovornosti. Tako europske vrijednosti možemo nazvati

univerzalnim vrijednostima demokracije koje potiču i međunarodne institucije poput Ujedinjenih naroda.

Europska dimenzija u obrazovanju, kao kompetencijski pristup obrazovanju, obuhvaća razumijevanje i prihvaćanje pripadnika različitih kultura, jezika, nacionalnosti, etniciteta, religija i svjetonazora. „Od škole se pritom očekuje da osigura obrazovanje u kome će opći razvoj pojedinca, promatran iz europske perspektive, biti u funkciji stjecanja znanja, vještina i stavova potrebnih za suočavanje s izazovima suvremenog europskog društva, pripreme za mobilnost i suživot u multikulturalnoj Europi te u funkciji osposobljavanja mladih za interkulturalni dijalog temeljen na očuvanju odrednica vlastitog identiteta i kulturnog naslijeđa, uz istovremeno uvažavanje i prihvaćanje identiteta drugih te promicanje građanske odgovornosti za izgradnju demokratskog društva ujedinjene Europe“ (Bedeković, Zrilić, 2014:114).

Naposljetku možemo istaknuti da je europska dimenzija u obrazovanju protekom vremena postala dodana vrijednost u obrazovanju europskih država jer predstavlja obogaćivanje postojećih obrazovnih i ostalih vrijednosti i nije zamjena za njih. Školstvo i dalje zadržava svoju nacionalnu autonomiju i nije dio zajedničke pravne stečevine (*acquis communautaire*). Ideja europeizacije obrazovanja ujedno je ideja internacionalizacije obrazovanja jer pretpostavlja osposobljavanje mladih generacija za ravnopravni dijalog sa svijetom obilježenim procesom globalizacije i univerzalizacije. S obzirom da se radi i o političkoj i o obrazovnoj odluci „od vrha prema dolje“ u tom pristupu možemo tražiti i razloge zašto sporo ide prihvaćanje tog koncepta (nisu ga kao svojeg osmislili i doživjeli nastavnici). To je dio neke buduće nove europske obrazovne politike i aktualna prosvjetna borba protiv zatvaranja i parcijalizacije školskih sustava, u vrijeme opće međuovisnosti, koji bi pogubno djelovali na sposobnost mladih za njihovo uključivanje u suvremene globalizacijske procese.

### 3.2.5. *Odgoj i obrazovanje za demokratske i građanske vrijednosti*

U dokumentima Europske unije i Vijeća Europe *demokratske i građanske vrijednosti* često se poistovjećuju i proglašavaju *europskim vrijednostima*, a određuju ih sljedeće vrijednosti: demokracija, ljudsko dostojanstvo, sloboda, poštivanje ljudskih prava, tolerancija, jednakost, poštivanje zakona, društvena pravda, solidarnost, odgovornost, lojalnost, suradnja, participacija te opći moralni, kulturni, mentalni i fizički razvoj (*Citizenship education of*

*schools in Europe*, 2005). Ovaj se koncept također naziva i *građanskim odgojem i obrazovanjem*, a blizak je i konceptu *odgoja i obrazovanja za vrijednosti*. Koncepti se međusobno razlikuju prema težištu ili naglasku na pojedine ideje iz spektra poštivanja univerzalnih ljudskih prava.

Za razumijevanje navedenih ideja odgoja i obrazovanja potrebno je definirati temeljne pojmove i koncepte koji ulaze u područje odgoja i obrazovanja za demokratske i građanske vrijednosti te građanskog odgoja i obrazovanja, kao što su: demokracija, građanin i (odgovorno) građanstvo, građansko obrazovanje, obrazovanje za ljudska prava, kurikulum građanskog obrazovanja, europska dimenzija u građanskom obrazovanju i obrazovanje za europsko građanstvo.

*Demokracija* je oblik vlasti u kojoj ustav jamči osnovna osobna i politička prava, poštene i slobodne izbore i neovisnost sudstva; uz ustavnu dimenziju tu je i ona iz svakodnevnog života, življenje demokracije uz slobodu izražavanja mišljenja, govora, tiska i masmedija, vjerske slobode, pravo glasa, a modernu demokraciju obilježavaju njezini konstitutivni elementi: raspodjela moći, osnovna građanska/ljudska prava, vjerske slobode i odvojenost crkve od države (Mrnjauš, 2008).

*Građanin* je osoba koja živi u harmoničnom suživotu s drugima u zajednici (*Citizenship education of schools in Europe*, 2005). *Građanin* je društveni, politički, kulturni i gospodarski subjekt demokratskog razvoja Republike Hrvatske, Europe i svijeta (*Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja*, 2012:6). Pojam *građanstva* uključuje dvije dimenzije, onu zakonodavnu koja tumači odnos države i građanina te participativnu dimenziju putem koje građanin aktivno sudjeluje u političkom, društvenom, civilnom ili javnom životu društva, a koja je utemeljena na vrijednostima demokratskog društva, a *odgovorno građanstvo* je koncept koji povezuje svjesnost i znanje o pravima i obvezama povezanim s građanskim vrijednostima pa je i demokratsko građanstvo ključna pretpostavka europskog demokratskog razvoja i stabilnosti (*Citizenship education in Europe*, 2012).

*Građanski odgoj i obrazovanje* označava formalno obrazovanje koje priprema učenika da postane aktivni građanin uz pomoć znanja, vještina i stavova u kontekstu dobrobiti društva te uz pomoć iskustva kojeg pružaju aktivnosti u društvu i u široj zajednici (*Citizenship education in Europe*, 2012), a možemo ga definirati i kao formalni odgojno-obrazovni okvir kojim škola odgovara na potrebe i zahtjeve suvremenog građanskog društva za kompetentnim građanstvom (*Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja*, 2012:6).

Koncept *obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava* se u dokumentima i službenoj terminologiji Vijeća Europe definira kao „skup praksi i aktivnosti koji imaju za cilj osposobiti mlade ljude, ali i odrasle da aktivno sudjeluju u demokratskom životu ostvarujući svoja prava i odgovornosti u životu“ (Baratelo, 2010:15). Koncept je povezan s općim pravom na obrazovanje jer upravo taj koncept omogućuje obrazovanje za ljudska prava kao instrumentom za uživanje svih drugih prava i sloboda, ali i za učenje o obvezama i dužnostima građanina. Stoga je u *Lisabonskom ugovoru* (2009) pravo na obrazovanje svakog građanina Europske unije te ostvarenje građanskih prava i sloboda uvršteno pod načelo ljudskog dostojanstva. Dakle, *obrazovanje za ljudska prava* „znači obrazovanje, usavršavanje, podizanje svijesti, informiranosti, praksu i aktivnosti čiji je cilj da učenike opreme znanjem, vještinama i razumijevanjem, razvijanjem stavova i ponašanja, osnaživanjem učenika u njihovom doprinosu izgradnji i obrani opće kulture ljudskih prava u društvu, u cilju promicanja i zaštite ljudskih prava i temeljnih sloboda“ (*Povelja Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava*, Preporuka CM/Rec (2010)7:6).

Navedene se ideje u odgojno-obrazovni sustav implementiraju putem *kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja* kao međupredmetnog ili zasebnog kurikuluma koji potiče političku pismenost, razvoj kritičkog mišljenja i analitičkih vještina, usvajanje stavova i vrijednosti demokratskog društva te potiče aktivnu participaciju učenika u životu škole, zajednice i društva u cjelini. Cilj građanskog odgoja i obrazovanja je ohrabrivanje učenikove aktivne i odgovorne participacije u školi i u zajednici putem razvoja političke pismenosti, razvoja kritičkog mišljenja te određenih stavova i vrijednosti te aktivne promocije participacije (*Citizenship education in Europe*, 2012).

*Europska dimenzija u građanskom obrazovanju* ima za cilj prijenos formalnog znanja (velikih faza europskih integracija, prava i dužnosti građana i funkcioniranje europskih institucija) te razvoj stavova i vrijednosti budućih građana (povezanost s velikim europskim i internacionalnim temama te promoviranje tolerancije prema društveno-kulturnim različitostima) (*Citizenship education of schools in Europe*, 2005).

*Obrazovanje za europsko građanstvo* „označava obrazovanje, usavršavanje, podizanje svijesti, informiranje, praksu i aktivnosti čiji je cilj da osnaže one koji uče znanjem, vještinama i razumijevanjem, da razviju stavove i ponašanja, da ih osnaže u ostvarivanju i obrani demokratskih prava i odgovornosti u društvu, da cijene raznolikost i da igraju aktivnu ulogu u demokratskom životu, s ciljem promicanja i zaštite demokracije i vladavine prava“ (*Povelja*

*Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava*, Preporuka CM/Rec (2010)7: 5-6).

U kontekstu odgoja i obrazovanja za demokratske i građanske vrijednosti u Republici Hrvatskoj, nakon njezinog osamostaljenja i promjene društveno-političkog uređenja iz socijalističkog u demokratsko, isprva se radi o neformalnim obrazovnim nastojanjima organizacija civilnog društva, visokoškolskih instituta i pojedinaca. No, 1999. Vlada Republike Hrvatske usvojila je *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava* temeljen na Rezoluciji UN-a o *Desetljeću obrazovanja za ljudska prava 1995-2005*. *Nacionalni program* počivao je na: (1) konceptu održivog razvoja, (2) kulturi mira (promiče načela poštivanja života, slobode, pravde, solidarnosti, snošljivosti, ljudskih prava i jednakosti između muškaraca i žena), (3) kulturi ljudskih prava i odgovornosti u kontekstu demokratskog građanstva, (4) ljudskoj dimenziji (jačanje demokratskih institucija, vladavina prava i zaštita manjina) (Piršl, Vican, 2004:93).

Nakon toga je izostalo sustavno i obvezno uključivanje ovih sadržaja u programe odgojno-obrazovnih institucija na nacionalnom nivou te se predmetni sadržaji pojavljuju kao fakultativna međupredmetna tema bez mehanizama potpore provedbi, sustavnog praćenja i evaluacije ovakvog načina provedbe programa. Uslijedili su dokumenti Vlade Republike Hrvatske *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005-2010* (2005) i *Hrvatski nacionalni obrazovni standard* (HNOS, 2006) u kojima obrazovanje za demokraciju i aktivno građanstvo postaje integriranim odgojno-obrazovni sadržaj. Trend slijedi i *Nacionalni okvirni kurikulumu* (2011) s građanskim odgojem i obrazovanjem kao međupredmetnom temom.

Ishodi odgoja i obrazovanja su građanske kompetencije koje „uključuju osobne, međuljudske i interkulturalne kompetencije i obuhvaćaju sve oblike ponašanja koje pojedinac treba svladati da bi na učinkovit i konstruktivan način sudjelovao u društvenom i profesionalnom životu, posebno u sve heterogenijim društvima, kao i u rješavanju eventualnih sukoba. Građanske kompetencije omogućavaju pojedincu puno sudjelovanje u građanskom životu, zahvaljujući poznavanju društvenih i političkih pojmova i struktura te opredjeljenju za aktivno i demokratsko sudjelovanje u društvu“ (The European Parliament and the Council of the European Union, 2006:180). Sadržaj građanskih kompetencija sastavni je dio kurikuluma svih europskih zemalja te promiče: kritičko promišljanje i kreativno sudjelovanje u aktivnostima u zajednici, donošenje demokratskih odluka na svim razinama, puno poštivanje ljudskih prava (uključujući jednakost kao temelj demokracije, uvažavanje i razumijevanje



razlika u vrijednosnim sustavima različitih religijskih ili etničkih skupina), pokazivanje osjećaja pripadanja lokalnoj zajednici, zemlji, Europskoj uniji i Europi općenito, pokazivanje osjećaja odgovornosti, razumijevanja i poštivanja zajedničkih vrijednosti potrebnih za osiguranje kohezije u zajednici te potporu društvenoj različitosti i održivom razvoju (Isto, 2006:181).

Elementi za usporedbu kurikuluma građanskog odgoja u Europi su (sukladno podacima s mreže EURYDICE): 1. Pristupi razvoju i implementaciji kurikuluma građanskog obrazovanja, preporučeno vrijeme poučavanja i sadržaj poučavanja; 2. Učenička i roditeljska participacija u upravljanju školom (službene regulative i prijedlozi za poticanje participacije učenika i roditelja); 3. Školska kultura i participacija učenika u društvu (participativna školska kultura za uspješno građansko obrazovanje te mjere za poticanje participacije učenika u lokalnoj zajednici i širem društvenom okruženju); 4. Procjena, evaluacija i monitoring provedbe kurikuluma; 5. Priprema i podrška učiteljima te upravljačkoj strukturi škole (obrazovanje i podrška učitelja te odgovornosti, izobrazba i mjere podrške za ravnatelje). Usporedna analiza podataka pokazuje da se zbog uočenog demokratskog deficita zemlje u tranziciji odlučuju za uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja kao zasebnog nastavnog predmeta, s različitom dinamikom izvođenja nastave i kompleksnosti sadržaja i metoda rada primjerenima razvojnim mogućnostima djeteta unutar obrazovnih ciklusa (Spajić Vrkaš, 2014).

*Povelja Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava* (Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Council of Europe, 2010) povezat će obrazovanje za demokratsko građanstvo i vladavinu prava s idejama interkulturalnog obrazovanja, ravnopravnosti u obrazovanju, obrazovanja za održivi razvoj i obrazovanja za mir.

### 3.2.6. *Interkulturalni odgoj i obrazovanje*

#### 3.2.6.1. *Počeci interkulturalizma i njegova određenja*

Masovne migracije stanovništva na europski kontinent dovele su do prijelaza jedinstvenih monokulturnih i nacionalnih društava u kulturno-pluralna društva u kojima se susreću ljudi različitih i višestrukih identiteta. Stoga se pojavila ideja interkulturalizma kao potencijalnog rješenja za uspostavu kvalitetnog suživota u suvremenom multikulturalnom društvu. Obrazovanje kao sastavnica društvenog života zajednice također se trebalo prilagoditi

demokratskim standardima europskog kulturno-pluralnog društva te implementirati interkulturalni odgoj i obrazovanje koji promiču europske vrijednosti i europske dimenzije u obrazovanju u obrazovne politike svih europskih zemalja.

Suprotstavivši se ideji angloameričkog konformizma i spajanja nacija u tzv. *loncu za taljenje* (eng. melting pot) kojom su se različite nacije na američkom tlu trebale odreći svojeg distinktivnog kulturnog porijekla, američki filozof Kallen već je 1915. godine potaknuo ideju interkulturalizma kao kulturnog pluralizma (Sablić, 2014). Začetak europskog interkulturalizma Previšić (1996, 2004) stavlja u sredinu sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća s projektom Louisa Porchera *Obrazovanje djece migrantskih radnika u Europi: Interkulturalizam i izobrazba nastavnika* (The education of the children of migrant workers in Europe: Interculturalism and teacher training) kojim se tražilo bolje obrazovanje djece migranata u europskim školama. „Školska odgojno-obrazovna praksa, istina, ima vrlo bitno mjesto i ulogu, osobito u izgrađivanju snošljivih odnosa i oblikovanju stajališta prema sustavu demokratskih i građanskih vrijednosti mladih. Suvremeno strukturiran školski kurikulum treba artikulirati sadržaje, programe, metode rada i postupke nastavnika koji se neće odnositi samo na stjecanje znanja nego će, promatrajući svijet iz različitih filozofskih kutova i širina, u neposrednim dodirima razgrađivati različite socijalne stereotipe, predrasude i stigmatizaciju među ljudima“ (Previšić, 2004:23).

Interkulturalizam je društveni izazov Zapadne Europe jer su prema riječima švicarskog književnika M. Fische u Europu tijekom masovnih migracija prema europskim urbanim središtima stigli ljudi s duhovnim i drugim potrebama, a ne samo nomadi vođeni gospodarskim razlozima (Previšić, 1996:829) pa autor s pravom postavlja pitanje kako dalje s različitostima u Europi, što je nakon dvadeset godina danas još i aktualnije pitanje nakon iskustva s izbjegličkom krizom predvođenom masovnim dolaskom izbjeglica iz Sirije, Afganistana i Iraka te konstantnim terorističkim napadima.

Suvremena pedagoška teorija razlikuje ideje multikulturalnosti i interkulturalnosti. Multikulturalizam se promatra kao *stanje* na starom kontinentu, dok se interkulturalizam zamišlja kao *akcija* i *proces*: „Polazeći od pluraliteta kultura i snošljivosti prema različitostima, interkulturalizam pokušava izgraditi filozofiju uvažavanja i prožimanja, socijalno-etičku zaštitu manjina, dodire s nedovoljno poznatim i razumijevanje za gospodarske i druge međuovisnosti“ (Previšić, 1996:829). Interkulturalizam podrazumijeva ravnopravan odnos među narodima, izgrađuje filozofiju poštovanja i prožimanja, specifičnu etičku i političku zaštitu manjina, susret

s drugima i međuovisnost među ljudima, potiče dijalog, snošljivost i društvenu pravednost. Mrnjauš, Rončević i Ivošević (2013) razliku između multikulturalizma i interkulturalizma smještaju u područje etnocentrizma i etnorelativizma, a sukladno Bennettovom modelu mjerenja interkulturalne osjetljivosti (Bennett, Bennett, 2003) o kojem će posebno biti riječi.

Vodeći se definicijama autora Lafraya, Mrnjauš, Rončević i Ivošević (2013:311) prenose da je multikulturalizam stanje pluralnog društva koje se sastoji od kulturalnih zajednica s različitim identitetima, a interkulturalnost su dinamični odnosi između kulturalnih zajednica koje obilježava mnoštvo značajki: otvorenost prema drugima, aktivno poštovanje različitosti, uzajamno razumijevanje, aktivna tolerancija, uvažavanje drugih kultura, osiguravanje jednakih mogućnosti, borba protiv diskriminacije. Uz njegovanje različitosti, potiče se i pozitivan odnos prema nacionalnim, etničkim, religijskim, vjerskim, klasnim, rasnim, spolnim i drugim različitostima. Interkulturalizam je stoga suvremena pojava koja označava uspostavljanje i razvijanje odnosa među grupama ljudi koji pripadaju različitim kulturama ili multikulturalnom globalnom društvu, kao i konstruktivno suočavanje s različitostima koje i samo proizvodi novu vrijednost i trajno osposobljava čovjeka za cjeloživotno učenje i kontinuirani razvoj (Mrnjauš, 2013).

Interkulturalizam je „aktivno razumijevanje različitih kultura, uspostavljanje pozitivnih odnosa razmjene i međusobnog obogaćivanja“ (Previšić, Hrvatić, Posavec, 2004:105). „Interkulturalizam (definiran u istraživanjima) znači znanje i razumijevanje različitih kultura i osposobljavanje pozitivnih odnosa, razmjene i uzajamnog obogaćivanja između različitih komponenti unutar jedne zemlje i između različitih kultura u svijetu; interkulturalizam nastoji nadići procese asimilacije, tako i pasivnu koegzistenciju mnoštva kultura, kako bi se razvijalo samopoštovanje i poštovanje i razumijevanje kultura drugih (Prema: International Conference of Education, Geneve, 14. – 19. September 1992., UNESCO, International Bureau of Education)“ (Isto, 2004:105).

U temelju ideje interkulturalizma nalazi se svijest o postojanju višestrukih kulturnih identiteta svakog pojedinca i svake zajednice (dob, spol, klasa, religija, profesija, građanska, etnička i nacionalna identifikacija kao političke i kulturne norme). I čovjek kao pojedinac ima pravo na višestruki identitet što često dovodi i do sukoba unutar obitelji i nacionalne, etničke ili religijske zajednice zbog nekog od identiteta kojeg osoba ne dijeli sa svojim okolinom. Europa je sjedište uglavnom nacionalnih država u kojima pripadnici iste nacije dijele isti identitet vezan uz kulturno i društveno naslijeđe putem mitova, sjećanja, simbola i tradicije,

značenja i vrijednosti. Nacija je imenovana populacija koja dijeli povijesni teritorij, zajednička sjećanja i mitove o postanku, masovnu i standardiziranu javnu kulturu, zajedničku ekonomiju i teritorijalnu mobilnost, opća zakonska prava i obveze za sve članove kolektiva (Smith, 1992:60). Taj je koncept kompleksan i omogućava više tipova kulturnih identiteta povezanih s čovjekovom kolektivnom identifikacijom vezanom uz klasu, rod, regiju ili religiju.

Naposljetku spomenimo i više teorijskih pristupa interkulturalizmu: (1) *holistički pristup* – kulturna različitost predstavlja značajnu crtu ljudske kvalitete, stvaranje mreže odnosa koja povezuje pripadnike različitih kultura, uporaba različitih kanala za razvoj kulturalnih kontakata, shvaćanje razvoja i jačanja interkulturalnih odnosa i kontakata kao egzistencijalnog iskustva modernog društva; (2) *interakcionistički pristup* – razumijevanje procesa interakcije među kulturno različitim pojedincima, shvaćanje interpretacije značenja koje sudionici daju vlastitom djelovanju, usmjeravanje pozornosti na proces interakcije u određenim društvenim kontekstima, promatranje različitosti kao dinamičkog procesa; (3) *humanistički pristup* – uvažavanje različitosti priznavanjem čovjeka i njegove ličnosti, priznavanje kulture i civilizacije sa svim njezinim bogatstvima i ograničenjima, prihvaćanje i doživljaj vlastite različitosti kao vlastitog bogatstva, oslobađanje straha od vlastite različitosti kao izvora rizika i odgovornosti (Sablić, 2014:29-35).

Suvremena je Europa dakle područje multikulturalnih, multikonfesionalnih i multijezičnih društava koja mogu zajednički supostojati samo daljnjim razvojem interkulturalizma kao prostora suradnje, međusobnog utjecaja, zajedničkog razvoja i stvaranja novih vrijednosti. Interkulturalizam ne potiče asimilaciju, nego integraciju manjinskih skupina u društvo na temelju ideje bogatstva u različitosti i ostvarivanju osnovnih ljudskih prava svakog pojedinca (Bognar, 2004). Težnje suprotne interkulturalnima opažamo u pojavi etnocentrizma koji često vodi mržnji, nasilnim sukobima, izolaciji te posljedično gospodarskoj i kulturnoj stagnaciji. Oba su koncepta, asimilacija manjinskih grupa i etnocentrizam, često prisutna i u skrivenom kurikulumu suvremene škole. Multikulturalnost (kroz aspekte nacionalne, vjerske i jezične raznolikosti) stoga je i čest uzrok nestabilnosti u Europi. Europska multijezičnost može se prevladati učenjem stranih jezika, a u posljednje se vrijeme posebno potiče učenje jezika manjih europskih naroda kroz razmjenu učenika i studenata. Upravo je škola mjesto susreta različitosti, susreta s Drugim i Drugačijim te školu i nastavnike stoga treba osnažiti za razvoj interkulturalnih kompetencija učenika kako bi škola doista bila humana i socijalna zajednica koja se neprestano mijenja i uči (Previšić, 1994, 1996, 1999).

### 3.2.6.2. *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju*

Interkulturalni odgoj i obrazovanje definirao je Batelaan kao aktivnosti razvijanja odnosa, sudjelovanja i uključivanja kako bi učenici mogli živjeti zajedno, međusobno se upoznajući, razumijevajući različite kulture i uspostavljajući pozitivne relacije u Europi (Hrvatić, 2014:199) te stoga škola doživljava transformaciju od mjesta prenošenja faktografskog znanja i kognitivnih odnosa prema mjestu razvoja socijalnih odnosa, demokratske participacije, stjecanja kompetencija, suradničkog učenja i solidarnosti. Interkulturalna pedagogija gleda na učenike kao na partnere u procesu stvaranja ili sukonstrukcije znanja, u cilju učenja „života zajedno“ u multikulturalnom društvu. Interkulturalna pedagogija potiče otvorenost prema novim znanjima, kompetencijama, vrijednostima i stavovima, ona promovira ravnopravnost i ljudska prava, a bori se protiv diskriminacije svih oblika različitosti, za zajednički život u multikulturalnom društvu na temelju uzajamnog poštovanja i dijaloga među kulturama (Previšić, 2008).

U interkulturalnom odgoju i obrazovanju opredmećene su europske vrijednosti i europska dimenzija obrazovanja. Europska dimenzija obrazovanja još od 1980-ih ima ulogu unaprjeđenja europskih integracijskih procesa te omogućava mobilnost, komunikaciju i suradnju na europskom prostoru. Izgrađena je na načelima demokracije, solidarnosti, socijalne pravde i ljudskih prava te na poznavanju, razumijevanju i pronalaženju sličnosti i zajedništva u različitim. Ova ideja ušla je u većinu obrazovnih politika europskih zemalja te razvija njihova društva u europsko društvo znanja, potičući mobilnost, međunarodnu suradnju, jezične kompetencije, jednakost obrazovnih šansi, cjeloživotno učenje i implementaciju europskih vrijednosti (interkulturalizam, multikulturalizam, demokracija, ljudska prava, tolerancija, socijalna pravda, poštivanje različitosti, prevencija rata i borba protiv kriminala) (Bedeković, Zrilić, 2014:114).

Cilj interkulturalnog pristupa u školi (i društvu) je osnaživanje učenika za upoznavanje različitih kulturnih perspektiva, razvoj kritičkog mišljenja, suradnje i interkulturalnog dijaloga kao kohezivnog instrumenta u složenom europskom društvu. Načela interkulturalnog odgoja i obrazovanja su: smanjenje stereotipa i predrasuda, uklanjanje etnocentrizma, nacionalizma, diskriminacije i ksenofobičnosti, uvažavanje jezika manjinskih zajednica, prihvaćanje etničnosti, naglašavanje snošljivosti, zajedništva i suživota različitih kultura, osvještavanje mogućnosti uzajamnog kulturnog obogaćivanja, poticanje tolerancije i međusobne solidarnosti te zagovaranje i promicanje nenasilnog rješavanja sukoba (Bedeković, Zrilić, 2014:115).

Primjena Bennettovog modela ispitivanja interkulturalne kompetencije ispitanika sa skalom od etnocentrizma (negiranje, obrana i minimalizacija razlike) do etnorelativnosti (prihvatanje, adaptacija i integracija) polazna je osnova u kreiranju razlikovnog kurikuluma svake odgojno-obrazovne ustanove (Bennett, Bennett, 2003). Naime, dosegnuti stupanj na toj skali postaje polazna osnova u kreiranju kurikuluma interkulturalizma koji želi postići veću socijalnu koheziju, gospodarski razvoj, pluralizam u društvu i trajni mir među različitim kulturama u društvu i svijetu.

Interkulturalni kurikulum prema UNESCO-vom *Izvešću o kulturnoj raznolikosti i međukulturnom dijalogu* iz 2009. godine (prema Hrvatić, 2014) utemeljen je na stečenim iskustvima učenika – znanjima, sposobnostima, vrijednostima i stavovima te obuhvaća više komplementarnih dimenzija: a) kulturalnu dimenziju kao sposobnost interkulturalne komunikacije (na lokalnom, nacionalnom i internacionalnom nivou); b) društvenu dimenziju kao suodnos u procesu poštivanja ljudskih prava, individualne i društvene odgovornosti i socijalne pravde (funkcije obitelji, poticanje suradnje, solidarnost, sudjelovanje u javnom životu); c) gospodarsku dimenziju kao osposobljavanje učenika za različite radne uloge i odgovornu potrošnju; d) okolinsku dimenziju kao pripremu za donošenje strateških odluka prema održivom razvoju.

Odgaj i obrazovanje važan su čimbenik u strategiji razvoja budućnosti demokratskog društva te mjesto na kojem mladi stječu sustavna znanja o demokraciji što je pak važno za budućnost razvoja demokratskih i interkulturalnih odnosa u društvu, a što u velikoj mjeri ovisi o stavovima mladih prema demokratskim vrijednostima (Domović, Godler, Previšić, 2004). Sve što se danas događa u suvremenoj školi nosi prefiks interkulturalizma: interkulturalni odgoj i obrazovanje, interkulturalna pedagogija, interkulturalni kurikulum, interkulturalno učenje i poučavanje, interkulturalne kompetencije, interkulturalni sadržaji i mnoge druge teme. Interkulturalno učenje tako „predstavlja uzajamno učenje o drugoj kulturi, vlastitoj kulturi te susretu i odnosu naspram druge kulture (Desch, 2001:23). Sadržajno ono podrazumijeva naizmjeničan proces učenja u obliku interakcije pri čemu je riječ o susretu ravnopravnih partnera različitog nacionalnog, etničkog ili religijskog naslijeđa prilikom kojeg se vrši refleksija vlastite kulture (Desch, 2001:24), a produkt ovakvog učenja je interkulturalna kompetencija. Odgoj i obrazovanje imaju važnu, zapravo ključnu, ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije, iako moramo priznati da nisu jedini odgovorni. Razvijanje interkulturalne kompetencije treba biti dio cjeloživotnog učenja i osobnog razvoja“ (Mrnjaus, 2013:321).

Ideje i vrijednosti interkulturalizma u Hrvatskoj predmetom su mnogobrojnih znanstveno-istraživačkih projekata. U novije vrijeme, temama interkulturalnog odgoja i obrazovanja bavili su se znanstvenici i istraživači u okviru projekata: (1) Genealogija i transfer modela interkulturalizma (1991-1995), Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, voditelj projekta prof. dr. sc. Vlatko Previšić; (2) Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture (1996-1999), Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, voditelj projekta prof. dr. sc. Vlatko Previšić; (3) Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima (2007-2011), Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, voditelj projekta prof. dr. sc. Neven Hrvatić; (4) Obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju (2007-2011), Odjel za talijanski jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Puli, voditelji prof. dr. sc. Elvi Piršl, dr. sc. Vesna Požgaj-Hadži, prof. dr. sc. Agostino Potera (Previšić, Hrvatić, Posavec, 2004, Domović, Godler, Previšić, 2004).

Zaključujemo riječima Claudie Schachinger (u Martinelli i Taylor, 2003, prema Mrnjaus, 2013:313) koja tvrdi da je *Ne želimo još stranaca* nova politička strategija u Europi te je stvorena podjela na *dobre* i *loše* strance, na *opravdane* i *neopravdane* razloge za migraciju te se poseže za instrumentima koji su postali tužna suvremena slika velikih gradova: u getoiziranim predgrađima provodi se društvena segregacija, rasizam i socijalno isključivanje pojedinih dijelova društva. Porast siromaštva, nasilja i kriminala u opisanim predgrađima posljedica su takve migrantske politike. Interkulturalni odgoj i obrazovanje može uz druge ekonomske i kulturne silnice u društvu dokinuti ovo tužno stanje i omogućiti višu kvalitetu zajedničkog europskog života.

### 3.2.6.3. Kozmopolitizam i svjetski ethos

Govoreći o poziciji multikulturalizma i interkulturalizma, nužno je spomenuti i kozmopolitizam kao stanje duha u kojem svaki čovjek može zadržati osobni i kulturni integritet i istovremeno biti otvoren za sve novo u svijetu, a kozmopolitska orijentacija pokušava dati odgovore o mjestu vrijednosti u ljudskom životu koji je pun izazova u susretu s ljudima čiji se korijeni, tradicije i nastojanja razlikuju (Hansen i dr., 2009). Kozmopolitizam je naziv za orijentaciju prema sebi, drugima i svijetu, orijentaciju u kojoj su osoba ili zajednica otvoreni za promišljanje o novim utjecajima, a da pri tome ne zaboravljaju na iskušano i poznato. Čovjek je aktivni participant u svijetu, a ne pasivni promatrač niti žrtva društvenih promjena poput

globalizma i neoliberalizma. Kozmopolitizam je tako poseban osobni integritet, niti promjenjiv niti nepromjenjiv, već kontinuirani osjećaj o sebi kao o građaninu svemira.

Autori razlikuju politički, kulturni, moralni i ekonomski kozmopolitizam (Hansen i dr. 2009). *Politički kozmopolitizam* vezan je uz politiku i zakone te institucije pojedinog društva, orijentiran na zaštitu ljudskih prava i načina života, a kreće se u rasponu od težnje za jednom svjetskom vladom do rekonstrukcije političkog poretka bez nacionalizma. *Moralni kozmopolitizam* okrenut je pitanju kako se ljudske obveze proširuju na osobe izvan neposrednog kruga bliskosti jer moralna obveza treba biti globalnih razmjera, tj. moralne obveze koje smo naučili u lokalnoj zajednici trebamo univerzalno primjenjivati. *Kulturni kozmopolitizam* uči nas da čovjek ne pripada samo jednoj kulturi, a novi društveni i kulturni oblici života povezani su u susretu s ljudima, običajima i praksama iz različitih dijelova svijeta. *Ekonomski kozmopolitizam* zagovara globalne ekonomske aranžmane koji mogu dovesti do veće jednakosti među ljudima i narodima.

Kozmopolitizam utječe i na načine i oblike vrednovanja i oblikovanje vrijednosnih stavova. Jedan od izrazitih primjera ovog koncepta je obrazovna filozofija Johna Deweya (1936, 1966), posebice u kontekstu propisivanja ciljeva obrazovanja. Kozmopolitsko obrazovanje u isto vrijeme stavlja u fokus i vrijednosti i načine na koje ih izražavati te promišljati o njima s objektivnim otklonom. Vrijednosti se pojavljuju kao odgovor na promjenu i na interakciju s različitim običajima i vjerovanjima, a promjene i prisutnost različitosti uvjeti su koji su poticajni i obećavajući, a ne problematični. To otvara nove mogućnosti za stvaranje značenja i mirno rješavanje mnogih situacija te pomaže ljudima u stvaranju suživota s onima različitih korijena, tradicija i kulturnog naslijeđa.

S idejom kozmopolitizma povezana je i ideja *svjetskog ethosa* koja promišlja o sustavu vrijednosti i zajedničkim čovjekovim vrijednostima u različitim religijama i kulturama. Ideja svjetskog ethosa nastala je u sociokulturnom, odnosno povijesnom kontekstu modernog društva i perspektiva čovječanstva. Koncept svjetskog ethosa nastao je u kontekstu globalizacije, u svim njegovim ekonomskim, tehnološkim i političkim uvjetima. Globalizacija je prema Giddensu „intenzifikacija socijalnih odnosa širom svijeta“ (1990:64, prema Cifrić, 2011:178) i „sve veća međuovisnost različitih naroda, religija i zemalja svijeta koja nastaje jer jednovrsni društveni i ekonomski odnosi počinju obuhvaćati cijeli svijet“ (Giddens, 2007:687, prema Cifrić, 2011:178). Globalizacijski procesi kreirani su u dijelu najrazvijenijih zemalja svijeta, a ne svijeta u cjelini. U tome su smislu oni lokalnog karaktera. Različite krize u društvu (ekonomske,



financijske, ratne...) stalna su prijetnja svjetskom miru u obliku regionalnih ratnih napetosti i rastućeg terorizma.

Cifrić (2011) polazi od razlikovanja religijskih i svjetovnih vrijednosti te teorijskog i empirijskog istraživanja ovih kategorija kao zajedničkih vrijednosti prihvatljivih svim ljudima. Pluralističko shvaćanje religijskih sustava vrijednosti vodi ka etičkom relativizmu i moralnom nihilizmu u kojem pojedinac samostalno oblikuje svoj religijski svijet i sustav vrijednosti. Razlikujemo religijske vrijednosti zajedničke svim ljudima bez obzira na religijsku pripadnost i zapovijedane crkvene norme i standarde koje ne prakticiraju svi ljudi. Tako se i u sekularnom sustavu vrijednosti (Inglehart, 1997) razlikuju materijalističke i postmaterijalističke vrijednosti kao dva vrijednosna poretka.

U Hrvatskoj kao tranzicijskoj zemlji primjećujemo prijelaz iz jednog sustava vrijednosti u drugi – iz egalitarno-kolektivističkog u individualno-liberalistički model (kao dijelu društvenih vrijednosti). U moralnoj praksi hrvatskog društva tako razlikujemo dva sustava vrijednosti: religijski i sekularni. Religijskom sustavu vrijednosti skloniji su stariji ljudi, žene, manje obrazovani i stanovnici ruralnih sredina. Utemeljen je na učenju Rimokatoličke crkve, relativno je stabilan i duhovno je orijentiran. Sekularni sustav vrijednosti utemeljen je na sustavu neoliberalne ekonomije koja se odnosi na materijalnu sferu.

Parlament svjetskih religija u Chicagu važna je inicijativa koja je 1993. godine utvrdila *Deklaraciju o svjetskom ethosu* (ili etici). Teme u okviru svjetskog ethosa su: svjetski poredak, svjetski mir, religijski i sekularni dijalog, sustav vrijednosti te perspektive čovječanstva. Teolog Hans Küng jedan je od autora *Deklaracije o svjetskom ethosu* (1993) i autor koncepta svjetskog ethosa kao mehanizma stvaranja boljeg i pravednijeg svjetskog poretka uz pomoć afirmacije zajedničkih vrijednosti u različitim religijama te tematizira i odnos religije i mira te svjetskog poretka. *Deklaracija o svjetskom ethosu* (1993) počiva na četiri načela: (1) Nema novog svjetskog poretka bez svjetskog mira; (2) Osnovni zahtjev: sa svakim čovjekom treba čovječno postupiti; (3) Četiri neopozive smjernice: obveza na kulturu nenasilja i strahopoštovanja svega života; obveza na kulturu solidarnosti i pravednog ekonomskog poretka; obveza na kulturu tolerancije i života u istinoljubivosti; obveza na kulturu ravnopravnosti i partnerstva muškarca i žene; (4) Promjena svijesti. *Deklaracija* uspostavlja pet ključnih teza: (1) Nema novog svjetskog poretka bez svjetskog mira; (2) Nema svjetskog mira bez religijskog mira; (3) Nema religijskog mira bez religijskog dijaloga; (4) Nema dijaloga bez minimalnog etičkog konsenzusa; (5) Nema preživljavanja čovječanstva bez svjetskog mira.

Vrijednosti svjetskog ethosa jest sustav vrijednosti koji kao polaznu osnovu uzima stvaranje svjetskog ethosa iz tzv. velikih religija, različitih filozofija i svjetonazora kao etička učenja i prakticiranje vrijednosti. To znači da koncept svjetskog ethosa nije novi etički sustav ili nova ideologija, već afirmacija zajedničkog etičkog sadržaja iz različitih religija koje imaju zajedničko tzv. zlatno pravilo: ne čini drugima ono što ne želiš da tebi čine drugi. Vrijednosti ili etički standardi počivaju na načelima čovječnosti i uzajamnosti te obuhvaćaju sljedećih sedam vrijednosti: poštivanje života, solidarnost, pravednost, tolerancija, istinoljubivost, ravnopravnost i partnerstvo muškarca i žene (Cifrić, 2011:183). Ethos čovječanstva znači da čovjek ima planetarnu odgovornost: za društvo i čovječanstvo te za zemlju kao eko sustav.

#### 3.2.6.4. *Bennettov model mjerenja interkulturalne osjetljivosti*

Bennett i Bennett (2003) polaze od konstruktivističkog pristupa definiranja kulture te s njime povezanog razvojnog pristupa razumijevanja kulturnog identiteta i interkulturalnih kompetencija te daju konkretne prijedloge kao učinkovite inicijative za razvoj pojedinca u području interkulturalne osjetljivosti. Radi se o interdisciplinarnom pristupu koji se najviše oslanja na psihologiju, antropologiju i sociologiju, a u cilju razvijanja interkulturalne kompetencije pojedinaca i grupa, kao sposobnosti učinkovitog komuniciranja u kroskulturalnim situacijama, te primjerenog povezivanja s različitim kulturnim kontekstima. Razvoj interkulturalnih kompetencija određen je nizom elemenata: interkulturalnim svjetonazorom i sklopom vještina, kulturom, raznolikošću, rasom te stereotipima i generalizacijama, a na temelju tih elemenata autori (Bennett, Bennett, 2003) su osmislili *Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS)* i teoriju koja objašnjava promatrano i zabilježeno iskustvo ljudi u interkulturalnim situacijama. Model DMIS predstavlja model razvoja kognitivne strukture u području interkulturalne osjetljivosti, s opisom ponašanja i stavova na svakom stupnju osjetljivosti kao eksternalizacije kognitivnih struktura koje upućuju na svjetonazor pojedinca ili grupe. U istraživanjima provedenima na temelju ove teorije ispitanici su se ponašali na predvidljivi način, suočavajući se s kulturnim različitostima na način primjeren dosegnutom stupnju interkulturalne kompetencije, iskazujući stavove i ponašanja tipična za pojedini stupanj interkulturalne osjetljivosti.

Model DMIS razlikuje etnocentriističke stupnjeve (pojedinaac polazi od svoje kulture promatrajući stvarnost) i etnorelativističke stupnjeve (pojedinaac svoju kulturu promatra u kontekstu drugih kultura).

*Etnocentrizam* se opisuje kao način izbjegavanja kulturnih različitosti te ga razlikujemo kroz tri stupnja: 1. *Poricanje* kao stupanj u kojem pojedinac svoju kulturu smatra jedinom stvarnom kulturom, a druge kulture se izbjegavaju fizičkom i psihološkom izolacijom, dok se pripadnici drugih grupa jednostavno nazivaju „oni“. Prisutno je potpuno nepoznavanje i neprihvatanje drugog i drugačijeg, a pripadnici dominantne kulture često smatraju drugačije od sebe pripadnicima nižih grupa na društvenoj ljestvici. 2. *Obrana* kao stupanj u kojem pojedinac vlastitu kulturu smatra najboljom, a kulturalne se razlike obezvrjeđuju uz niz stereotipa. Prisutne su opreke mi/oni, pri čemu su „mi“ dobri, a „oni“ loši. Dominantna grupa želi asimilirati drugu grupu koja se od toga brani i želi sačuvati svoj kulturni identitet pa možemo reći da i dominantna i manjinska grupa imaju zapravo iste stavove jedni o drugima. 3. *Minimalizacija* je stupanj u kojem pojedinac elemente svojeg kulturnog svjetonazora drži univerzalnima. Krilatica je „svi smo mi isti“, a razlike se tek površno promatraju te je prisutna simplifikacija ili pojednostavljenje razlika, dok se sličnosti pronalaze u fizičkim, ali i u filozofskim i spiritualnim elementima, te se govori o sličnim potrebama, željama i vrijednostima koje pojedinac prepoznaje u svome svjetonazoru. Pripadnici manjinskih grupa pokušavaju se asimilirati.

*Etnorelativizam* se opisuje kao način pronalaženja kulturnih različitosti i također ga razlikujemo kroz tri stupnja. 1. *Prihvatanje* je stupanj u kojem se druge kulture prihvaćaju kao jednako kompleksne, ali različitih konstrukcija realnosti te se priznaje da svjetonazor pojedinca i grupe ovisi o kulturnom kontekstu iz kojega oni dolaze. „Jednako ali različito“ krilatica je koja polazi od pretpostavke da se druga kultura pojedincu može i ne sviđati ili da on može ne odobravati stavove, ponašanja i vrijednosti drugoga. Multipliciranjem stajališta paralizira se sustav na način da se niti jedno vrijednosno stajalište ne može održati (etički razvoj iz dualizma kao svojevrsnog poricanja gdje je vlastita etika tek jedna od mogućih pozicija koje ovise o kulturnom kontekstu). Prisutno je kontekstualno relativiziranje. 2. *Prilagođavanje* je stupanj u kojem pojedinac ima sposobnost promjene perspektiva ili kulturnih svjetonazora te misli i djeluje izvan konteksta vlastite kulture pa stoga taj stupanj kulturalne osjetljivosti objašnjavamo i promjenom kognitivnog okvira te se naziva i kulturalnom empatijom. Promjenu spoznajnog koda slijedi i promjena koda ponašanja, uz osjećaj da se radi ono što je „ispravno“. Pojedinaac čak postaje bikulturalan ili multikulturalan. 3. *Integracija* je stupanj u kojem je pojedinčevo

iskustvo prošireno na različite kulturne svjetonazore. Radi se o posljednjem razvojnom stadiju u kojem je pojedinac razvio takav osobni identitet koji nije vezan niti uz jedan kulturni identitet, već je on „labav“, „marginalan“ za svaku kulturu i prati prošireno iskustvo pojedinca. Pojedincu se čak može dogoditi i nesnalaženje u pojedinim kulturnim kontekstima zašto što on više ne raspoznaje granice među njima i ne može odabrati prikladno ponašanje iz repertoara poznatog ponašanja. Pojedinac često razumijeva ne samo kulturni kontekst, već i potkontekst nekog ponašanja.

Etnorelativističko gledanje na vrijednosti ipak može donijeti i neke probleme. Naime, ako niti jedna kultura i njezine vrijednosti ne zaslužuju biti primarne i kao takve oslonac za izgradnju zajedničkog društva (hegemonija zapadne demokracije), tada ne postoje niti univerzalne vrijednosti koje bi bile zajedničke cijelom ljudskom rodu.

### 3.2.7. *Istraživanja europskih vrijednosti*

*Europsko društveno istraživanje* (European Social Survey – ESS, <http://www.europeansocialsurvey.org>) veliki je istraživački konzorcij koji svake dvije godine od 2002. provodi istraživanja kojima se utvrđuju stavovi, vjerovanja i oblici ponašanja različitih populacija unutar više od 30 nacija. Sjedište konzorcija je na londonskom sveučilištu (City University London), predvodi ga Rory Fitzgerald, a samo istraživanje univerzalnih ljudskih vrijednosti provodi se prema teoriji i istraživačkim instrumentom Shaloma H. Schwartz. Istraživački ciljevi su (1) pratiti i interpretirati promjene u javnim stavovima i vrijednostima u Europi i istražiti u kakvom su suodnosu s mijenjajućim europskim institucijama; (2) unaprijediti i učvrstiti poboljšane metode kros-nacionalnih istraživanja i mjerenja u Europi i šire; (3) razviti niz društvenih indikatora, uključujući i indikatore stavova ispitanika.

*Europsko istraživanje vrijednosti* (European Values Study – EVS) (EVS, 2015) ističe sljedeće europske vrijednosti: solidarnost, koheziju, jednake mogućnosti i borbu protiv svih oblika diskriminacije, zdravlje i sigurnost na radnome mjestu, održivi razvoj i uključenost u civilno društvo. Tako su temeljne vrijednosti Europske unije uglavnom usmjerene prema promicanju europskog zajedništva u svim sferama javnog života. Upravo je to i cilj europeizacije odgoja i obrazovanja kako bi se putem općeprihvaćenih ideja cjeloživotnog i kontinuiranog učenja došlo do europskog gospodarskog rasta i društvene kohezije. Ovo istraživanje provodilo se do sada u četiri vala: 1981., 1990. 1999. i 2008. godine, a istražuje moralne, vjerske, društvene, političke, radne i obiteljske vrijednosti Europljana putem sljedećih

kategorija pitanja: percepcija života, dokolica, rad i radno okruženje, religija, obitelj i brak, politika i društvo, moralni stavovi, nacionalni identitet, okoliš, životna očekivanja te socio-demografska obilježja ispitanika. O oba istraživačka projekta već je bilo riječi u poglavlju 1.7. *Modeli istraživanja općih ljudskih vrijednosti.*

*Vrijednosti Europljana* (The Values of Europeans, 2008, 2010, 2012, 2014) istraživanje je Europske komisije koje se provodi svake dvije godine te istražuje hijerarhiju sljedećih dvanaest europskih vrijednosti: ljudskih prava, poštovanja ljudskog života, mira, demokracije, individualne slobode, vladavine prava, jednakosti, solidarnosti i podrške drugima, tolerancije, samoispunjenja, poštovanja drugih kultura te religije.

Oba su istraživačka instrumenta (European Values Study i European Social Survey) doživjela široku recepciju i daljnju primjenu, što rezultate tih istraživanja čini usporedivim u transverzalnom (u presjeku) i longitudinalnom (protekom godina) kontekstu. Za istraživanje provedeno u Rijeci i Klagenfurtu (Mrnjauš, 2008) korišten je upitnik Ronalda Inglehardta *Europsko istraživanje vrijednosti* (European Values Study – EVS) s 21 pitanjem. U istraživanju su sudjelovali studenti (759 ispitanika u Rijeci i 855 ispitanika u Klagenfurtu) koji prema osobnoj važnosti na prvih 5 mjesta stavljaju: obitelj, prijatelje, obrazovanje, slobodno vrijeme, posao, a slični rezultati dobiveni su i *Europskim istraživanjem vrijednosti* (EVS, 2015) s visokom važnošću sljedećih vrijednosti: odgovornost, lijepo vladanje, tolerancija, poštovanje drugih, marljivost, neovisnost, štedljivost, čuvanje novca i stvari, odlučnost, ustrajnost, poslušnost, nesebičnost vjera i mašta. U Hrvatskoj vrijednosti imaju sljedeće rangove (Mrnjauš, 2008): lijepo vladanje, marljivost, odgovornost, tolerancija i poštovanje drugih, odlučnost, ustrajnost, nesebičnost, poslušnost, neovisnost, štedljivost, čuvanje novca i stvari, vjera, mašta.

Istraživanje je pokazalo da hrvatski studenti imaju nisko povjerenje u Europsku uniju, da ih se tek 19,2% vidi kao dijelom Europe, a 8,3% se čak i ne vidi dijelom Europe, dok im je hrvatski nacionalni identitet jako važan te je 45,5% njih ponosno što su hrvatski građani (Mrnjauš, 2008), dok je *Europsko istraživanje vrijednosti* (EVS, 2015) utvrdilo da je 38,5% europskih ispitanika izjavilo da su jako ponosni na svoju nacionalnost. Analizom varijanci različitih viđenja sebe s obzirom na nacionalni ponos utvrđeno je da su (1) ispitanici ponosni na nacionalni identitet skloniji viđenju sebe kao dijela lokalne zajednice od ispitanika koji se ne ponose svojom nacionalnošću, (2) ispitanici s jače izraženim ponosom na nacionalni identitet skloniji su viđenju sebe kao dijela svoje nacije, (3) ispitanici s jače izraženim ponosom na nacionalni identitet skloniji su viđenju sebe kao dijela Europe, (4) ispitanici koji nisu jako

ponosni na svoju nacionalnu pripadnost skloniji su viđenju sebe kao autonomne individue (Mrnjaus, 2008).

Danas u hrvatskom pedagojskom znanstvenom okruženju postoji određeni interes za međusobno isprepletene teme europskog multikulturalnog okruženja, humanističke ideje interkulturalizma te europskih vrijednosti. Na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu tijekom 2013. i 2014. godine realiziran je znanstveni projekt *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti* koji je rezultirao i objavljenom istoimenom znanstvenom monografijom (Hrvatić, 2014). Hrvatić (2014:209) europske vrijednosti definira kao ideje, uvjerenja, sklonosti, stavove, vrijednosti i mišljenja građana Europe u različitim područjima života, a koje su utvrđene u okviru projekta *Europsko istraživanje vrijednosti* (European Values Study – EVS, 2015). Europska unija ili „socijalna Europa“ zajednica je vrijednosti socijalnog uključivanja, kohezije i dijaloga, ljudskih i socijalnih prava.

U Hrvatskoj se također provode istraživanja stavova i mišljenja o pojedinim pitanjima vezanima uz život u demokratskom okruženju suvremene Europe te uz prihvaćanje europskih integracija, kao i istraživanja socijalne distance prema pojedinim nacijama i religijama.

Domović, Godler i Previšić (2004) analizirali su stavove srednjoškolaca prema selektiranim demokratskim vrijednostima, na podacima prikupljenima u sklopu znanstveno-istraživačkih projekata „Genealogija i transfer modela interkulturalizma“ (1991-1996), i „Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture“ (1997-2001). U istraživanjima su ispitivani stavovi mladih o vrijednostima za koje postoji konsenzus u razvijenim demokracijama, a koje možemo nazvati, zbog svoje geografske rasprostranjenosti i svoga sadržaja, i europskim vrijednostima. Stavovi srednjoškolaca prema demokratskim vrijednostima promijenili su se u 1998. u odnosu na 1993. godinu i to kao statistički značajno manji stupanj prihvaćanja sedamnaest od ponuđenih devetnaest vrijednosti. U istraživanju iz 1998. godine uz učenike srednjih škola u Republici Hrvatskoj u ispitanike je uključen i poduzorak roditelja (N=2011) i nastavnika (N=371). Najveće slaganje s ponuđenim demokratskim vrijednostima iskazuju nastavnici, zatim roditelji, a tek potom učenici. Njihovi su stavovi ispitani u cilju utvrđivanja značajnih faktora transfera vrijednosti sa starije generacije na mlađu.

Načelno gledajući istraživanja iz 1993. i 1998. utvrdila su da srednjoškolci imaju afirmativni stav prema odabranim demokratskim vrijednostima. U istraživanju iz 1993. godine čak se tri četvrtine ispitanika u potpunosti slagalo s deset od devetnaest ponuđenih tvrdnji, a

najveće se slaganje učenici pokazali prema ljudskim i građanskim pravima (pravo glasovanja, sloboda izražavanja, dostupnost javnih službi i raznoliki izvori informiranja) te prema životnom standardu. U istraživanju iz 1998. godine došlo je do promjene u stavovima srednjoškolaca te sada srednjoškolci pokazuju statistički manji stupanj prihvaćanja čak sedamnaest od ponuđenih devetnaest vrijednosti. Pa ipak, zadržana je ista hijerarhija vrijednosti (s manjim stupnjem prihvaćanja vrijednosti) u kojoj se najveći stupanj slaganja iskazuje za elemente ljudskih i građanskih prava i pluralnog društva: pravo glasovanja, sloboda izražavanja, zajednički život pripadnika različitih naroda, vjera i ukusa, dostupnost javnih službi i sloboda osnivanja i udruživanja u organizacije. Najniži stupanj slaganja, unutar hijerarhije vrijednosti srednjoškolaca, ostvarile su vrijednosti: regionalna autonomija, postojanje interesnih grupa koje vladinu politiku čine ovisnom o svojim glasovima i predstavnička višestranačka demokracija (Domović, Godler, Previšić, 2004:86). Ovim istraživanjima utvrđena je tzv. kognitivna identifikacija demokratskih vrijednosti te visok stupanj tolerancije i spremnosti za sudjelovanje u demokratskim procesima, a ostaje skriveno stvarno ponašanje srednjoškolaca u skladu s demokratskim vrijednostima u svakodnevnom životu, iako su ovi stavovi važan prediktor manifestiranom ponašanju. Također je važno napomenuti da učenici gimnazija, učenici s boljim obrazovnim statusom, boljim uspjehom u školi i višim obrazovnim porijeklom roditelja imaju pozitivniji stav prema demokratskim vrijednostima, vjerojatno zbog bolje opće informiranosti i zainteresiranosti za društvene probleme i razvoj te bolje opće znanje kao važnih predispozicija u razvijanju pozitivnih stavova o demokraciji.

U istraživanju iz 1998. godine kao ispitanici su sudjelovali i nastavnici i roditelji srednjoškolaca, a sva tri poduzorka imaju istu i već spomenutu hijerarhiju vrijednosti te najveće prihvaćanje iskazuju prema vrijednostima pluralnog društva i prema temeljnim ljudskim i građanskim pravima, a najmanje prihvaćanje prema postojanju privatnog vlasništva, regionalnih autonomija i interesnih skupina koji oblikuju politiku vlade. No, prisutna je gradacija stupnjeva prihvaćanja pojedinih vrijednosti unutar hijerarhije vrijednosti za sve tri grupe pa su učenički stavovi bliži po intenzitetu stavovima njegovih roditelja, a tek potom nastavnika što znači da se tzv. politička socijalizacija djece i mladih u većoj mjeri odvija pod utjecajem roditeljskog doma, nego djelovanja nastavnika i škole. Ova saznanja bitna su u izgradnji novog školskog interkulturalnog kurikulumu pa Domović, Godler i Previšić (2004:86) zaključuju da u tome kurikulumu naglasak treba staviti na nove sadržaje vezane uz demokratsko društvo i život u njemu te na aktivne metode nastave koje potiču učeničku participaciju uz pomoć specijalistički dobro obrazovanih nastavnika i drugih članova stručnoga tima.

Istraživanje socijalne distance u hrvatskom društvu prema različitim nacionalnim, etničkim i religijskim zajednicama u Hrvatskoj (u rasponu od prihvaćanja bračne veze do isključenja iz države) također mnogo govori o interkulturalnoj dimenziji hrvatskoga društva, a rezultati istraživanja mogu poslužiti kao indikator interkulturalne orijentacije ispitanika te prihvaćenosti europskih vrijednosti u hrvatskom društvu. „Socijalna distanca je pojam kojim se mjeri naš stav prema pripadnicima drugih skupina: nacionalnih, vjerskih, spolnih... (koje se drugačije ponašaju od skupine kojoj mi pripadamo). Socijalna distanca govori o tome koliko su nam neke skupine bliže ili dalje od drugih“ (Mijatović, Previšić, 1999:18).

Socijalnu distancu objašnjavamo teorijom socijalne dominacije: društvo je strukturirano kao sustavi socijalnih hijerarhija utemeljenih na skupinama u kojima društvena moć, ugled i privilegij pojedinca prvenstveno ovise o njegovoj pripadnosti socijalno strukturiranoj skupini (rasi, religiji, etničkoj i socijalnoj skupini i dr.). „Tako će na socijalnu distancu, uz zajedničke diskurse vezane za oficijelnu kulturu: univerzalizam, multikulturalizam, individualna (institucionalna) diskriminacija, nacionalizam, poštivanje ljudskih prava..., dominantno utjecati i specifični faktori kao: spol, položaj skupine kojoj pojedinac pripada, temperament i proces socijalizacije“ (Previšić, Hrvatić, Posavec, 2004:107).

Autori zaključuju da je utjecaj obiteljskog odgoja vrlo važan u formiranju stavova kod socijalne distance, da je važniji od odgojnog utjecaja nastavnika, da se stavovi teško mijenjaju te da ih učenici češće oblikuju prije polaska u srednju školu, dakle tijekom primarnog obveznog obrazovanja (Previšić, Hrvatić, Posavec, 2004:114). Također zaključuju da su na stavove prema drugima nacijama i religijskim skupinama uvelike utjecala prijašnja ksenofobična indoktrinacija iz socijalističkog uređenja, ratna zbivanja u Hrvatskoj i susjednim zemljama, život u tranzicijskom društvu, uloga medija i u velikoj mjeri obiteljski odgoj jer su rezultati mjerenja socijalne distance učenika sličniji rezultatima roditelja, nego nastavnika (Isto, 2004:116). Kod nastavnika definitivno možemo reći da opažamo i veći osjećaj za profesionalnu i društvenu odgovornost te opažamo i davanje društveno poželjnih odgovora, a nastavnici ujedno pokazuju konstantnost odgovora u korist veće socijalne bliskosti za sve promatrane nacije.

Autori (Previšić, Hrvatić, Posavec, 2004) također posebnu pažnju posvećuju analizi rezultata mjerenja socijalne distance prema različitim religijskim skupinama. Pri tome prvo ističu da je Hrvatska dugo bila unutar socijalističkog političkog uređenja koje je promoviralo ateističku orijentaciju i sekularno društvo pa se Katolička crkva otvorila prema vjerskom



pluralizmu i ekumenizmu kao dijalogu između religija, kao i vjerskoj toleranciji. S obzirom da se prema popisu stanovništva 2001. godine čak 87,83% građana Hrvatske izjasnilo katolicima, nećemo pogriješiti ako kažemo da Katolička crkva u Hrvatskoj ima snažnu socijalno-kulturnu i tradicijsku ulogu te značenje u obiteljskom i vjerskom odgoju. Ekumenizam ili dijalog religija, utemeljen je na teoriji akulturacije koja počiva na ideji dijaloga između različitih etničkih i vjerskih skupina te doprinosi vjerskoj toleranciji i razumijevanju između različitih vjera i kultura, a time i razvoju interkulturalizma kao suvremene dominantne ideje.

Hrvatska je u svome tranzicijskom procesu doživjela izmještanje iz južnoslavenskog, balkanskog kulturno-povijesnog konteksta u zapadno-katolički kulturni krug (Baranović, 2002:128). Nova nacionalna ideologija afirmirala je vrijednosti nacionalno-kulturne samosvojnosti, različitosti od drugih, netrpeljivosti prema drugima (susjedima), umjesto otvaranje prema vrijednostima i iskustvima drugih tradicija i kultura. To je objektivna društvena stvarnost Hrvatske koja oblikuje životno iskustvo mladih ljudi, uz internacionalno iskustvo i sadržaje te odnos mladih prema vlastitoj i drugim nacijama. Kozmopolitska dimenzija odgovora ispitanika u istraživanju *Položaj, svijest i ponašanje mlade generacije Hrvatske iz 1986. godine* bila je izraženija nego 1999. godine (istraživanje *Vrijednosni sustav mladih i društvene promjene u Hrvatskoj*), što je posljedica rata i razočarenja u europske institucije, uz otvorenost prema svijetu i utjecaju drugih kultura (Baranović, 2002:132) jer se ipak radi o populaciji mladih koji su usmjereni na individualne interese i individualnu samorealizaciju (razonoda, ljubav, prijateljstvo, obrazovanje i sl.). Faktori ili tri vrijednosne dimenzije koje su utvrđene u istraživanju su: nekritička nacionalna identifikacija, etnocentrizam i kozmopolitizam kao pojedinačni obrasci svijesti ili pogledi na svijet. Europski sadržaji do mladih dolaze posredno (internet, strani mediji, filmovi, muzika i dr.) i posredovano (obitelj, škola, domaći mediji i sl.).

Uključivanje u europske integracijske procese mladi su 1999. smatrali poželjnim iz niza razloga: 1. ekonomski razlozi – Europska unija kao ekonomska zajednica i socijalni kontekst koji omogućava bolje materijalne uvjete života; 2. demokratizacija društva – zaštita ljudskih i manjinskih prava te demokratizacija društva općenito; 3. osobna korist od ulaska u Europsku uniju – bolja mogućnost zapošljavanja i kvalitete obrazovanja, mogućnosti putovanja i sklapanja prijateljstava, bolje poznavanje kultura i religija drugih naroda; 4. vojna zaštita. Slika Europe je dakle idealizirana jer je Europa mjesto ekonomskog progresa i demokratskih društvenih odnosa koji omogućuju osobni prosperitet pojedinca. Stoga se odnos mladih prema uključivanju Hrvatske u europske integracije faktorskom analizom može razlučiti kao: 1.

antieuropska orijentacija; 2. proeuropska orijentacija; 3. nepripremljenost za europske integracije; 4. sociokulturne prednosti integracije u Europi; 5. nametnute barijere integraciji u Europu (od strane europskih institucija postavljali su se visoki zahtjevi). Analiza varijance pokazala je da na razlike u odnosu mladih prema europskim integracijskim procesima i prema vlastitoj naciji utječu sociodemografska obilježja ispitanika. Modernizacijske varijable (viši obrazovni stupanj ispitanika i njihovih roditelja, njihov urbani rezidencijalni status, teritorijalna pripadnost razvijenijim sredinama te liberalne i socijaldemokratske političke preferencije) tako su prediktori kozmopolitizmu i proeuropski orijentiranim ispitanicima kritičnijima prema slabostima vlastitog društva. Oni dolaze iz razvijenih, ne-tradicionalnih sredina te pogoduju razvoju slobodnih individua s višestrukim identitetima, otvorenima za komunikaciju. Nacionalno konotirani stavovi i rezerviraniji odnos prema Europi imaju ispitanici nižeg stupnja obrazovanja (učenici i njihovi roditelji), ruralnog rezidencijalnog statusa te ispitanici koji preferiraju nacionalno orijentirane političke programe i političke stranke (Baranović, 2002:152-153).

No, za dubinsko istraživanje implicitnih vrijednosti u hrvatskoj odgojno-obrazovnom sustavu koriste se i kvalitativne metode istraživanja. Analizom sadržaja udžbenika hrvatskog jezika i književnosti, povijesti, prirode i društva te vjeronauka utvrđeni su sljedeći zaključci (Batarelo i dr., 2010:39): (1) Udžbenici u osnovnim školama zagovaraju vrijednosti koje su sukladne načelima ljudskih prava, prikazuju pojedine društvene skupine na korektan način, daju osnovne informacije o demokratskom političkom sustavu; (2) Društveno osjetljive teme, kao što su suočavanje s ratnom i poratnom prošalošću, odnos prema pojedinim marginaliziranim skupinama (osobe različite seksualne orijentacije i sl.), teme su o kojima udžbenici ne govore i ne potiču na raspravu o njima; (3) Nacionalne manjine i marginalizirane skupine (osobe s invaliditetom i sl.) koje žive u Hrvatskoj samo se ponekad spominju, nabrajaju, a ne daje se prikaz njihove kulture kao integralnog dijela našeg društva. Udžbenici uspješnije prikazuju i promiču rodnu ravnopravnost. Istraživanje koje je provela Ledić (1999) analizom sadržaja udžbenika ukazuje da su promjenom društveno-političkog uređenja i vrijednosti samo promijenile svoj predznak te su iz socijalističkih promijenjene u demokratske sadržaje i vrijednosti.

Europske vrijednosti se putem implementacije europske dimenzije u obrazovanje prenose i učenjem stranih jezika i učenja o interkulturalizmu. Istraživanje koje je u okviru europskog projekta TEMPUS proveo Centar za europsko obrazovanje (Europsko obrazovanje, 2011) dotaknuo je i pitanje uloge učenja stranih jezika u razvoju interkulturalizma sa

zaključkom da je učitelj stranog jezika zapravo kulturološki posrednik (ili čak spona među narodima) koji inicira i modelira interkulturalne procese učenja. Stoga je potrebna i promjena i nadogradnja kurikuluma u obrazovanju nastavnika s interkulturalnim sadržajima jer učenje stranog jezika nužno uključuje i učenje o drugoj kulturi (Papa, Perković, Vujčić, 2010, Vidović, 2010), s time da se interkulturalni senzibilitet ponajprije nastavnika, a posredno putem nastave i učenika, kreće po širokoj ljestvici od etnocentrizma do etnorelativizma (Bennett, 1993, prema Vodopija-Krstanović, 2005). Etnorelativizam nas poučava da ne postoje bolje i lošije kulture, već samo različite kulture, a jedini ispravni pogled na svijet je onaj relativni koji nadilazi pojedinčeva mišljenja, vrijednosti, očekivanja i ponašanja.

Istraživanje koje su 2010. godine provele Kragulj i Jukić (2010) na Učiteljskom fakultetu u Osijeku pokazalo je da nakon kolegija iz pedagogije (77,03%) upravo nastava iz stranih jezika (72,96%) prema mišljenju studenata nudi najuspješniju realizaciju interkulturalnih sadržaja, što slijede i druge društvene znanosti, a potom i nastava iz umjetničkih područja. U multietičnoj i multijezičnoj Hrvatskoj koncept interkulturalizma bi u potpunosti saživio kada bi umjesto da se učenici manjinskog naroda odvajaju u posebne razrede, učenici većinskog naroda učili i manjinski jezik i kulturu.

Ideja europskih vrijednosti kao aksiološkog okvira u kojima djeluju učinkovite institucije europskog društva tako je usko vezana uz ideje interkulturalizma i njihove implementacije u kurikulum suvremene škole.

### **3.3. Uloga učitelja u socijalizaciji odgojnih vrijednosti**

Učitelj je centralno mjesto istraživačkog projekta *Stavovi učitelja o kurikulumskom oblikovanju sustava europskih vrijednosti* kao vitalni čimbenik kurikulumskog oblikovanja suvremenih tema te njihovog implementiranja u nastavni proces. O osobnim i profesionalnim kompetencijama učitelja i o osobnom afirmativnom stavu o europskim vrijednostima ovisi hoće li se europske vrijednosti i europska dimenzija u obrazovanju naći na agendi suvremene hrvatske škole.

### 3.3.1. *Socijalizacijski proces prijenosa vrijednosti*

Čovjek uči cijeloga života, usvajajući pritom znanja, kompetencije, vještine i vrijednosti. Učenje je prema Grginu (2004:11) temeljni proces svakog obrazovanja i odgajanja te proces socijalizacije i opće harmonizacije čovjeka koji se javlja kao proces relativno trajnih promjena pojedinca nastalih tijekom obavljanja novih aktivnosti, promjena koje se manifestiraju u njegovu izmijenjenom načinu ponašanja. Pod utjecajem učenja mijenjaju se stavovi, interesi i vrijednosti, usvaja se govor, stječu se etičke, običajne i druge socijalne vještine i norme ponašanja. Za učenje je bitno da osoba ima određene predispozicije i sposobnosti, motive i uvjete za učenje. Učenje može biti kognitivno, psihomotoričko i afektivno.

Afektivno učenje putem kojeg se u cjeloživotnom procesu stječu vrijednosti, stavovi i navike ne odvija se samo intencionalnim odgojem, već i socijalizacijom i iskustvenim učenjem. Rezultati iskustvenog učenja, informalnog i nenamjernog učenja, podupiru ili poništavaju učinke formalnog i neformalnog učenja. Nenamjerno ili iskustveno učenje odvija se spontano u svim životnim situacijama, obiteljskim, školskim, radnim, političkim, ratnim, rekreativnim, turističkim i drugim prilikama, svakodnevno i tijekom cijeloga života (Pastuović, 2012:27).

Socijalizacija je organizirani i namjerni odgoj te neorganizirano i iskustveno afektivno učenje koje se odvija i u izvanodgojnim situacijama te je time ujedno i širi pojam od odgoja jer socijalizacija uključuje i odgoj i iskustveno učenje vrijednosti, stavova i navika. Ilišin (2003:10) socijalizaciju shvaća kao „integriranje pojedinca u društveni život kroz proces prilagođavanja društvenim zahtjevima i normama, a što podrazumijeva učenje stavova, vrednota i poželjnih oblika ponašanja.“

Za kognitivno i psihomotorno područje mehanizmi učenja su klasično i instrumentalno uvjetovanje, metoda pokušaja i pogrešaka, imitacija ili oponašanje (vještine, navike) te uvid u situaciju, a na tim se mehanizmima zasnivaju posebni oblici učenja: opservacijsko uvjetovanje, učenje po modelu, učenje identifikacijom i učenje uloga. Afektivni sadržaji najučinkovitije se uče uvjetovanjem kao oblikom učenja, a oponašanjem se uče i kognitivni i afektivni sadržaji. Na planu socijalnog učenja važno je učenje imitacijom: vještine i navike stječu se imitacijom ili oponašanjem. U socijalizaciji čovjeka Gabriel Tarde (prema Grgin, 2004) razlikuje tri faze imitacije: faza porasta (imitacija je nužna za opće socijalno prilagođavanje), faza platoa (u kojoj imitacija djeluje) i faza opadanja (imitacija nakon nekog vremena slabi i prestaje).

Pojasnit ćemo neke od modela učenja važnih u procesu socijalizacije prema Grginu (2004:52-53). *Opservacijsko uvjetovanje* učenje je koje se temelji na opažanju tuđeg ponašanja i to kao stjecanje novih oblika društvenog ponašanja, ali i za modificiranje ranije stečenih oblika ponašanja. Nakon opažanja slijedi oponašanje koje nije vezano isključivo uz sustav nagrađivanja, a različiti faktori također utječu i na razinu oponašanja opserviranog ponašanja. *Učenje po modelu* učenje je od osobe-modela i predstavlja oponašanje ili kopiju onih oblika ponašanja koja ta osoba u društvu iskazuje. Mnoga socijalna ponašanja često su rezultat ovog tipa učenja koje ima veliki značaj u obrazovnom procesu u školi jer se djeci daju pozitivni primjeri o životu velikana sa ciljem da te osobe djeci budu uzori u životu. *Učenje identifikacijom* je prihvaćanje modela koji služi za oblikovanje „ega“. Razlikujemo defanzivnu identifikaciju prema osobi koja poput nastavnika ima određeni društveni status te razvojnu identifikaciju kada se dijete poistovjećuje s osobom koju voli, ali obje vrste identifikacije upućuju na jaku emocionalnu vezu djeteta i uzora kao izraz izuzetnog poštovanja i divljenja prema osobi – uzoru. *Učenje uloga* vezano je uz opis uloge kao očekivanog ponašanja povezanog s određenim socijalnim položajem. Učenje uloga omogućuje pojedincu bolje snalaženje i prilagođeno ponašanje u brojnim socijalnim situacijama.

Razdoblje maturacije ili ukupnog čovjekovog sazrijevanja najintenzivnije je do postadolescentnog razdoblja života, a u tome razdoblju na kvalitetu socijalizacije utječe veliki broj čimbenika koje možemo nazvati i socijalizacijskim agensima uključenima i u proces formiranja vrijednosti te u proces promjene sustava vrijednosti. Utjecaj tih agensa različit je u pojedinim fazama života i u različitim društvima jer socijalizacija kao kontinuirani proces traje cijeloga života, no sasvim je sigurno u fazi djetinjstva i adolescencije najintenzivnija (Ilišin, 2003).

Kada uzmemo u obzir da su upravo vrijednosti prediktori oblika ponašanja, postaje jasno koliko su vrijednosti bitne za kvalitetnu integraciju pojedinca u zajednici. Razlikujemo primarne (roditelji, obitelj, vršnjaci) i sekundarne agense socijalizacije ili socijalizacijske faktore (obrazovne ustanove, radna sredina, crkva, mediji, sindikati, političke organizacije, lokalna i šira zajednica) (Ilišin, 2003). U fazi djetinjstva i adolescencije zasigurno najveću ulogu u socijalizaciji stavova, vrijednosti i ponašanja imaju roditelji i obitelj, učitelji i škola. O učitelju kao odgajatelju ili kreativnom čimbeniku odgoja učenika govori još Albert Bazala za kojeg je odgoj uranjanje mladih u kulturu uz istovremeno razvijanje osobne prirode ili osobnosti pojedinca (Marinković, 1988:180), dakle odgoj je i razvijanje čovjekovih vrijednosti.

Na drugome mjestu Ilišin (2011) ističe da na formiranje vrijednosti utječu individualne značajke ili osobine ličnosti te društveni faktori. Individualne značajke koje utječu na formiranje vrijednosti su dob, spol, obrazovanje, socio-ekonomski status, socijalno porijeklo (uključujući socijalni status roditelja i urbaniziranost uže sredine) te političke preferencije i religioznost, a potom i hobiji, obrasci provođenja slobodnog vremena, odnos prema autoritetima, životni strahovi i zadovoljstvo životom. Društveni faktori su socio-povijesni uvjeti i promjene koje se događaju na tom planu, u skladu s tzv. teorijom modernizacije (ekonomski razvoj rezultira dalekosežnim promjenama na društvenom i kulturnom planu). Stojanović (2008:211) smatra da u odgojno-obrazovnom procesu dolazi do međusobnog djelovanja društvene sredine i pojedinca u procesu interiorizacije ili osobnog prihvaćanja određenih vrijednosti i formiranja vrijednosnih orijentacija. Uspješan proces interiorizacije vrijednosti sadržava potrebe i interese odgajnika i njegovo iskustvo. Tako su vrijednosti i vrijednosne orijentacije važni odgojni sadržaji unutar opće teorije odgoja. To sve pomaže pojedincu u njegovom uklapanju u društvenu sredinu i provođenju aktivnog društvenog života. Vrijednosna orijentacija ima dvije dimenzije: a) dio je procesa odgoja i samoodgoja; b) određuje smjer i sadržaj interakcije sa socijalnom sredinom pa je vrijednosna orijentacija vodeća socijalna karakteristika osobe (Stojanović, 2008:211).

U procesu socijalizacije odvija se prijenos ili transfer vrijednosti (eng. transmission of values). Istraživanja koja se provode tek u novije vrijeme polaze od pitanja koji su to čimbenici koji mogu olakšati ili otežati transmisiju vrijednosti s roditelja na djecu u socijalizacijskom procesu. Istraživanja stupnja sukladnosti vrijednosnih prioriteta između roditelja i djece pokazala su da je internalizacija vrijednosti potpuna oko 14. do 15. godine, a što su roditelji međusobno sličniji s obzirom na vrijednosne prioritete, to će prijenos vrijednosti biti uspješniji (Ferić, 2009). Isto vrijedi i za konzistentnost roditeljskog ponašanja i vrijednosti koje se djetetu žele prenijeti. Djeca se namjerno distanciraju od vrijednosnih poruka autoritarnih roditelja. Roditelji svojoj djeci ponajprije nastoje prenijeti one vrijednosti koje i sami drže važnima.

Percepcija ljudi iz drugih kultura razvija se tijekom djetinjstva i adolescencije pa je stoga uloga škole iznimno važna u socijalizaciji djece i transferu vrijednosti, kao mjesto gdje djeca ulaze u aktivan odnos s drugima, provode veliki dio svog vremena i okruženi su značajnim odraslima uz čiji autoritet uče. „Niti jedna profesionalna grupa ne predstavlja naciju, ali školski učitelji mogu biti bolji od drugih grupa za proučavanje vrijednosti zato što od njih očekujemo da igraju eksplicitnu ulogu u socijalizaciji vrijednosti te su oni vjerojatno ključni nositelji

kulture“, ističu Schwartz i Sagie (2000:478) važnost i ulogu učitelja u procesu sekundarne socijalizacije koja se odvija u školi.

Lander (2012) ističe da su vrijednosti, njihovo oblikovanje i socijalizacija, pod direktnim utjecajem iskustva kojeg prikupljamo tijekom cijelog života (obitelj, spol, klasa, nacionalnost, seksualnost, geografski položaj, socijalno okruženje). Pri tome nas okružuje socijalna raznolikost: dob, klasa, invaliditet, spol, jezik, rasa i nacija, seksualnost, što sve utječe i na stvaranje stereotipa, predrasuda i različitih očekivanja. Kultura kao način života koji se iz generacije u generaciju prenosi kao dizajn života, etnicitet i religija oblikuju naše vrijednosti, utječu na našu etiku i svakodnevno donošenje odluka te na ponašanje i kvalitetu interakcije s drugima i svijetom oko sebe.

Kada govorimo o europskim vrijednostima mislimo na demokratske i građanske vrijednosti koje možemo nazvati i političkim vrijednostima deklariranim u dokumentima političkih tijela Europske unije. Piršl i Vican (2004:93) internalizaciju političkih vrijednosti nazivaju ujedno i političkom socijalizacijom kao dijelom opće socijalizacije koja nije urođena, nego se stječe procesima socijalnog učenja i interakcije. Naime, socijalizacija je proces integriranja pojedinca u društvo kao cjelinu, a proces političke socijalizacije je proces integriranja pojedinca u politiku kao specifičnu i posebnu dimenziju društva ili socijalizacija u specifičnu političku kulturu (Piršl, Vican, 2004:94). Politička socijalizacija je proces prenošenja i stjecanja političke kulture određenog društva i stilova političkog ponašanja. Čimbenici političke socijalizacije su obitelj, obrazovni sustav (škola, izvanškolske aktivnosti), vršnjaci, radna sredina, crkva, mediji, masovne komunikacije i dr., a na taj se način internaliziraju vrijednosti poput pluralizma, participativne demokracije, vladavine prava, otvorenog tržišta, privatnog vlasništva, regionalne autonomije i ljudskih prava kao standardnih vrijednosti europske građanske demokracije.

Politička socijalizacija i internalizacija europskih vrijednosti koje vode izgradnji europskog identiteta odvijaju se putem europske dimenzije u obrazovanju: širenjem znanja koje doprinosi razvoju europske svijesti, a ne samo informiranjem učenika o europskim simbolima (zastave, himne, Euro i slično). Europski identitet također se izgrađuje praktičnim iskustvom, iniciranjem suradnje i komunikacije na svim razinama obrazovanja i uključivanjem u europske školske mreže, pripremom mladih za odgovoran, miran i emancipirani život u Europi visokih kvalitativnih i kvantitativnih standarda za sve građane, pokušajem eliminiranja globalne razlike između Sjevera i Juga, Istoka i Zapada ishodima obrazovanja, tj. integracijom europskih tema

u različite kontekste. Uz povećanu obrazovnu razinu u budućnosti, učitelji trebaju poticati učenike na samostalno učenje i cjeloživotno obrazovanje, pažnju usmjeriti na usvajanje temeljnih vrijednosti i normi, nacionalne ideje proširiti nadnacionalnim perspektivama, poticati učenike na komunikaciju na dva ili više jezika u cilju ukidanja prepreka i unaprjeđenje razumijevanja u Europi. Učitelji pritom trebaju koristiti teme interesantne za djecu i mlade kako bi proširili znanje o Europi i razumijevanje integracijskog procesa (Janík, 2006:8).

Škola dakle ima ulogu sekundarnog socijalizatora mlade osobe u prosocijalnim vrijednostima kao što su poštenje, humanost, patriotizam, promoviranje demokratskih ideala kao što su ravnopravnost, pravda i obrazovanje za sve (Mlinarević, 2014:135). S obzirom da u školi i u nastavnom procesu djeluje čitav niz elemenata u međusobnoj dinamičnoj interakciji, nije moguće u potpunosti programirati sve što se tamo događa. Prosocijalne vrijednosti stječu se u specifičnom okruženju: u pozitivnoj školskoj klimi, demokratskom ustrojstvu škole, poticajnom fizičkom okruženju i specifičnim načinima rada okrenutim spoznajnim i razvojnim mogućnostima i potrebama učenika. U ovakvom okruženju ne izostaju niti dobar školski i osobni uspjeh te dobri međusobni odnosi jer je to škola u koju učenici vole ići jer se u njoj osjećaju nespustano i sigurno, slobodno i zaštićeno u isto vrijeme: „Polazeći od humanističkog shvaćanja obrazovanja, škola treba biti središnja institucija u kojoj se stručno i sustavno potiču rast i razvoj potencijala svakog pojedinog učenika. Učenici vole ići u školu ukoliko u njoj uspijevaju realizirati svoje razvojne potrebe i talente, ostvaruju uspjehe, zamjećuju vlastiti razvoj i osjećaju se vrijednima“ (Mlinarević, 2014:143).

Također je važno da učitelj ne stigmatizira pojedino dijete kao lošeg ili nemirnog učenika jer će to nakon njega učiniti i učenici, trajno narušavajući mogućnost za uspostavu pozitivnog razrednog ozračja. Dapače, u školi treba razvijati empatiju i senzibilizirati učenike da je razredna zajednica posebno povezana grupa učenika bez obzira na to koliko su oni međusobno različiti i posebni.

Mlinarević (2014:138) školsku klimu definira kao skup vrijednosti, normi, uvjerenja, rituala i tradicija odgojno-obrazovne ustanove kao važni dio kulture nekog društva u cjelini. Kulturu jedne ustanove čini cjelokupno ozračje te ustanove, kao mjesto svakodnevnog života i rada, zajednice u malom, *polis*a u kojem je svaki čovjek međuzavisan o drugome. „Kulturu škole čini više unutarnjih (sub)kultura, područja, stilova, taktova, odnosa, stanja i ponašanja. Sve to čini „skriveni kurikulum“ koji bi trebao omogućiti kreativno ponašanje svih sudionika nastavnog procesa“ (Mihaljević, 2014:139) te zaključuje da je kultura odgojno-obrazovne



ustanove cjelovito sumirano ponašanje ili sustav dinamičnih odnosa unutar subkulturnog društvenog konteksta u kojem sudjeluju svi djelatnici škole (ravnatelj, nastavnici, stručni suradnici, ostalo nenastavno osoblje), učenici i učenički etos, nastavna pomagala i sredstva, lokalna, regionalna i nacionalna obrazovna politika, roditelji i zajednica te kultura sredine.

Promjena školskog etosa ili školske kulture podrazumijeva i holističku promjenu unutar kurikulumu u obliku revizije ili reforme kurikulumu te unutar nastavnih predmeta i obrazovnih tehnologija, kao i promjene unutar koncepta razumijevanja i vrednovanja samih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Stoga se moramo zapitati nosi li suvremena hrvatska škola ova obilježja i je li njezina školska klima demokratska i povoljna za potrebe suvremenog odrastanja u svijetu izazova, kriza i sukoba jer nastavni ugođaj prema Kyriacou (1995) snažno utječe na učenikovu motivaciju i odnos prema učenju, time i na školski uspjeh i opće zadovoljstvo te treba biti svrhovit, radni, opušten, srdačan, poticajan i sređen. Pozitivni nastavni ugođaj temelji se na učiteljevim implicitnim vrijednostima. Razredno-nastavna klima posebno je psihosocijalno ozračje, opći naziv za ukupnost tipova i razina odnosa u pojedinoj razrednoj situaciji (Kyriacou, 1995).

### 3.3.2. *Učitelj kao dionik procesa sekundarne socijalizacije*

Za razumijevanje socijalizacije djeteta i čimbenika koji na socijalizaciju utječu, najbolje nam može poslužiti Bronfenbrennerov bioekološki model ljudskog razvoja (Bronfenbrenner, 1994) koji objašnjava individualni razvoj svakog čovjeka: društvena okolina je višeslojni sustav sačinjen od obitelji, škole, susjedstva, radne okoline, političkih, vjerskih i drugih organizacija, kao i od neformalnih socijalnih mreža u koje je pojedinac uključen te od kulture sa svojim vrijednostima i običajima. Sustave naziva *mikrosustavom*, *mezosustavom*, *egzosustavom*, *makrosustavom* i *kronosustavom*, a prema toj teoriji veći je utjecaj na čovjekov socijalni razvoj onih slojeva okoline koji su čovjeku bliži, dok se različiti slojevi mogu nalaziti i u međudjelovanju. Tako su učitelj i škola, odmah nakon roditelja, važni čimbenici u socijalizaciji djeteta.

Važnost suradnje netom spomenuta dva socijalna konteksta, obitelji i škole, važno je u postizanju dobrog školskog uspjeha učenika, ali i u njegovoj ukupnoj socijalizaciji pa Kolak definira suradnju škole i roditelja „kao bitan društveni proces koji obuhvaća niz aktivnosti i djelatnosti (koji se mijenjaju, ovisno o vremenu i postojećim uvjetima) učitelja i roditelja, a cilj im je što kvalitetniji, sigurniji i uspješniji razvoj učenika“ (Kolak, 2006:126). Jednakost,

aktivnost i odgovornost leži u istinskom partnerskom odnosu učitelja i roditelja, kao nadogradnja suradničkom odnosu jer se partnerstvom naglašava važnost ravnopravne komunikacije, dogovaranja i međusobnog poštovanja (Isto, 2006:126).

Suradnja škole i roditelja važna je jer, iako vrijednosti i moralni odgoj uz svoju afektivnu imaju i svoju kognitivnu komponentu, nije uputno poučavanje o vrijednostima, već življenje prema vrijednostima, svakodnevna praktična primjena proklamiranih vrijednosti i svakodnevno iskustvo praćeno uzornim modelima ponašanja (Mougniotte, 1995). Poučavanje normi i pravila nikada neće biti učinkovito kao što je to ukazivanje na poželjno ponašanje osobnim primjerom, djelovanjem, savjetima i senzibilitetom učitelja prema učenicima i njihovim potrebama. Postavlja se i pitanje je li učitelj osposobljen za navedene promjene: „Osobnost učitelja od posebne je važnosti, kakve stavove, opredjeljenja ima, koliko je stručno kompetentan te kakav je njegov sustav vrijednosti, koji se također mijenjao svim već navedenim promjenama. Je li to stabilan sustav vrijednosti i mijenja li se on sukladno zahtjevima i promjenama obrazovne politike te koliko je ponašanje učitelja u takvim uvjetima stabilno, konzistentno u osjetljivom odgojnom procesu?“ (Mlinarević, 2014:151).

Knowles i Lander (2012) ističu da se unutar sustava obrazovanja putem kurikuluma vrše procesi socijalizacije, alokacije i selekcije, enkulturacije i reprodukcije socijalnih slojeva. Upravo se socijalna reprodukcija odvija u školi kao mjestu sekundarne socijalizacije i to putem prenošenja kulturnog kapitala kao znanja i razumijevanja temeljnih vrijednosti u društvu gdje se ostvaruje nejednaka distribucija društvenog kapitala u pojedinim društvenim grupama, a time i nejednaki ishodi u odgojno-obrazovnom procesu za pojedine društvene grupe (odražava se u jeziku kao socijalnim kodovima). Uz to, društvo treba školu da djecu prepozna i razvrsta u grupe s obzirom na njihov potencijal za pojedinu društvenu ulogu. Škola to čini i stvaranjem iskustava, škola utječe na svakodnevno djetetovo iskustvo pa stoga učitelj ima posebnu profesionalnu i moralnu odgovornost. I društvo i dijete imaju u njega povjerenje.

*Zeleni dokument* (Green paper on the European dimension of education, 1993) definira i čimbenike europske dimenzije u obrazovanju, pa i u socijalizaciji europskih vrijednosti, a to su učenici, učitelji, roditelji, lokalna zajednica. Škola je mjesto dinamičnih i uzajamnih odnosa koji povezuju: osobe na različitim razinama obrazovne administracije; osobe direktno uključene u život škole (učenici, učitelji, stručni suradnici); osobe posredno uključene u obrazovni proces (od osoba službenih tijela do sveučilišta i knjižnica); predstavnike kulturnih i

društvenih organizacija (profesionalne organizacije, sindikati, roditelji, lokalne zajednice, centri za slobodno vrijeme); didaktički i metodički izvori i materijali.

Dokument također predlaže i moguće aktivnosti na lokalnoj razini koje u međunarodnoj suradnji škola mogu biti temelj suradnje i razvoja partnerskih odnosa: (1) suradnja putem mobilnosti i razmjene (suradnja i mreže za postizanje općeg cilja Europe – mobilnosti ljudi) te diseminaciju iskustva uz pomoć novih informacijskih i komunikacijskih tehnologija; (2) usavršavanje učitelja i drugih stručnjaka uključenih u obrazovanje, a u cilju promoviranja pedagoških inovativnih rješenja i europskih dimenzija u obrazovanju, dok učitelj ima ključnu ulogu u novim područjima poučavanja (integracija europske dimenzije u sadržaj i praksu obrazovanja); (3) razvoj poučavanja stranih jezika jer je nepoznavanje jezika glavna prepreka mobilnosti i razmjeni te je stoga prioritet u europskim dimenzijama u obrazovanju i saznavanju o drugim kulturama; (4) učenje na daljinu putem multimedijских sustava što je zahtjev brzo mijenjajućih tehnologija i društvenih procesa, a glavni instrument za diseminaciju inovacija u lokalnim sredinama ili aktivnim zajednicama za prijenos znanja i povećanja broja mjesta na kojima se učenje događa, uz zajednički rad na razvoju nastavnog materijala; (5) promocija inovacija u poučavanju jer su istraživanja u obrazovanju također dio europskih dimenzija u obrazovanju, uz suradnju znanstvenih instituta i sveučilišta u području zajedničkog interesa; (6) razmjena informacija i iskustva putem informacijskog sustava, obrazovne mreže EURYDICE koja omogućava komparativne analize obrazovnog sustava i metodologija te diseminaciju informacija o njima, a EUROSTAT također omogućava uspoređivanje međunarodnih statistika o obrazovanju i poučavanju; (7) iskustvo europskih škola (European Schools) kao multikulturalni pristup i poučavanje na stranim jezicima različitih nastavnih predmeta čime se uči poštivanje različitosti i unose pedagoške inovacije u multikulturalno poučavanje.

Pred učitelja se tako postavljaju mnogobrojni zahtjevi za uključivanje u europsku dimenziju u obrazovanju: učiti o različitim aspektima Europe danas i njezinog oblikovanja sutra; učiti dijeliti i prenositi bogatstvo europskih kultura; razviti europsku perspektivu uz nacionalno i regionalno savezništvo; koristiti zajedničko kulturno naslijeđe, postojeća partnerstva i mreže u cilju postizanja pristupa poučavanju s europskom dimenzijom; prevladavanje kulturnih i jezičnih prepreka u cilju stvaranja višejezičnih i multikulturalnih praksi (Green paper on the European dimension of education, 1993:9-10). Također je nužno podupirati takvo inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika putem međunarodne razmjene i europskih mreža.

Knowles (2012) ističe da učitelji imaju zadatak zadržati povjerenje javnosti u struku i zadržati visoke standarde u profesionalnoj etici i ponašanju obilježenom tolerancijom (prema drugim vjerama i uvjerenjima, prema drugačijima uopće) i poštovanjem prava drugih, zauzimanjem za demokraciju, vladavinu prava, poštivanje osobnih sloboda i međusobno poštovanje pojedinaca. Određena zanimanja, poput učitelja, liječnika, odvjetnika, sudaca, policajaca imaju uz osobne i profesionalne vrline i obveze te se trebaju ponašati u skladu s pravilima struke i služiti idealima i vrlinama svoje struke. Činjenica je da učitelj svakodnevno donosi odluku je li važnije (vrjednije) učenje socijalnih vještina ili kognitivnih (često parcijalna, fragmentirana) znanja pa učitelj zapravo radi ono za što vjeruje da je dobro. Učitelj procjenjuje način na koji želi provesti obrazovnu praksu, što se treba naučiti, kako, kada, zašto i s kojim metodama.

Više smo puta istaknuli da odgoj ne može biti vrijednosno neutralan. Stojanović (2008) učitelje i pedagoge koji smatraju da su nastavnici legitimirani autoriteti kad je riječ o vrijednostima, pa trebaju učenike podučavati univerzalnim vrijednostima, naziva tradicionalnim modernistima. Liberalni modernisti tvrde da odgoj treba biti „vrijednosno neutralan“ da nastavnici trebaju pomagati učenicima objašnjavajući im vrijednosti kao norme i pravila, pritom odlučujući koje će vrijednosti svaki učenik imati. No, za razliku od ovih pristupa, postmodernistička pedagogija „nastoji pomoći učenicima da konstruiraju raznovrsne i korisne vrijednosti u kontekstu svojih kultura. Vrijednosti se smatraju korisnima za danu kulturu, a ne točnima ili ispravnima u bilo kojem univerzalnom smislu. Kako nastavnici ne mogu izbjeći da podučavaju vlastitim vrijednostima, u učionici otvoreno promoviraju svoje vrijednosti i socijalne agende“ (Stojanović, 2008:210). Stavovi postmodernističke pedagogije, u čijoj se osnovi nalazi ideja pluralizma, idu za konstruktivističkim pristupom učenju koje drži da dijete može biti odgovorno, donositi odluke, biti znatiželjno i proaktivno, željeti znati i biti aktivnim dijelom ukupnih aktivnosti odgojno-obrazovnog procesa u školi i izvan nje (Knowles, Lander, 2012).

Škola i učitelj tako ne smiju djeci nametati vrijednosti, već im pomagati da nađu vlastite, što je ipak relativističko stajalište u odnosu na univerzalističko stajalište o postojanju univerzalnih ljudskih vrijednosti. Tako su europske vrijednosti univerzalne ljudske vrijednosti i ulaze u dimenziju univerzalizma, ali su zbog svog političkog karaktera, jer su proklamirane vrijednosti tijela Europske unije, ujedno i relativističke vrijednosti, ovisno o kutu gledanja. Naime, postmodernističko gledište stvorilo je pluralističku paradigmu koja odustaje od europocentrizma i etnocentrizma, uz naglašavanje poželjnog kulturnog i političkog pluralizma

kao koncepata u kojima se poštuju vrijednosti svakog učenika te se učeniku pomaže u razvijanju autonomnog i kritičkog mišljenja. Univerzalističko stajalište o vrijednostima koncept je koji tvrdi da su univerzalne vrijednosti usuglašene tijekom povijesti čovječanstva i da ih danas kao zajedničke prepoznaje svaki čovjek, a u njih ubrajamo toleranciju, koegzistenciju, slobodu i slične ideje.

### *3.3.3. Osobne i profesionalne vrijednosti kao kompetencije učitelja*

Suvremeni je učitelj kompleksno biće. Previšić (2003), razmatrajući profesionalno-pedagoške osobine pojedinca potrebne u obavljaju učiteljske djelatnosti, ističe raznolike uloge suvremenog učitelja koji je istovremeno i odgajatelj, informator, medijator, animator, komunikator, izbornik i katalizator, akcelerator, kreator, inicijator, majeutičar, protreptičar, partner, suradnik i prijatelj, a učiteljevo je djelovanje usmjereno na pomaganje, usmjeravanje, dogovaranje, organiziranje, poticanje, savjetovanje i ohrabrenje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Previšić (1999a) učitelja naziva i „Prometejem novoga doba“ koji se pozicionirao kao interkulturalni medijator s posredničkom i pomagačkom ulogom u individualnom izrastanju mlade osobe u specifičnom socio-kulturnom okruženju. Cindrić (1995) učitelja definira kao jedinstven spoj majeutičara, matetičara, animatora, komentatora, terapeuta, demokratskog stratega, akceleratora, informatora, komunikatora i organizatora, s tendencijom stalnog nadopunjavanja poželjnih uloga koje nastavnik u suvremenom svijetu mora ispunjavati.

Kako bi učitelj ispunio svoje mnogobrojne uloge, nužno mu je posjedovati raznorodne kompetencije koje ga svrstavaju u red profesionalaca, a ne više poluprofesionalaca koji samo vrše prijenos znanja od udžbeničkih izvora i stručnih i znanstvenih autoriteta do učenika. Kompetencije su „prilagodljive spoznajne, emocionalne, ponašajne i socijalne osobine upotpunjene skrivenim i jasno određenim vjerovanjima i očekivanjima jedne individue o pristupu tim sposobnostima te mogućnosti upotpunjavanja istih“ (Masterpasqua, 1991, prema Kostović-Vranješ, Ljubetić, 2008). Za ključne kompetencije možemo reći da „predstavljaju prijenosni, višefunkcionalni skup znanja, vještina i stavova potrebnih svakoj osobi za njezino osobno ispunjenje i razvoj, društvenu uključenost i zapošljavanje. Ključne kompetencije treba razviti do kraja obveznog školovanja, a one služe kao osnova za daljnje učenje u okviru cjeloživotnog učenja“ (European Commission, Key Competences, 2004), a to su: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička pismenost i osnovne

kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učiti kako učiti, interpersonalna i građanska kompetencija, poduzetništvo, kulturalna ekspresivnost.

Profesionalnim pedagoškim kompetencijama treba pristupiti holistički jer se njezine sastavnice nalaze u interakciji: spoznajne (kognitivne), funkcionalne, osobne ili ponašajne te vrijednosti ili etičke kompetencije učitelja. Pedagoška kompetentnost učitelja uključuje i elemente metakompetencija kao što su komunikacija, samo-razvoj, kreativnost, analiziranje, rješavanje problema. Kompetentan učitelj je onaj koji doživljava sebe kao osobu koja ima kontrolu nad svojim pedagoškim djelovanjem, odnosom s učenicima i roditeljima te se dobro osjeća u svojoj učiteljskoj ulozi (Kostović-Vranješ, Ljubetić, 2008). Učitelj koji je odabrao učiteljsko zvanje kako bi odgajao i obrazovao učenike često daje prednost odgojno-obrazovnim vrijednostima, ponekad na štetu drugih profesionalnih vrijednosti (Baričević, 1974, prema Hobljaj, 2007:321). No, učitelj ima obvezu provoditi nastavni plan i program te kurikulum u kojima je i komponenta odgoja i obrazovanja za vrijednosti, uključena u sadržajima kulture, umjetnosti, znanosti i religije. Naime, učitelji slijede svoje profesionalne kompetencije kao i osobni sustav vrijednosti za kojeg smatraju da je najbolji za njihove učenike pa škole trebaju postati mjesto zajedničkog i aktivnog samoučenja, samorazvoja i samoodgoja.

Moguće su i druge podjele kompetencija koje učitelj treba posjedovati. Krstović (2007) prema autorima Gonzalesu i Wagenaaru razlikuje: *generičke kompetencije* kao transferabilne sposobnosti nezavisne od znanstvene discipline: a) instrumentalne (kognitivne, metodološke, tehnološke i jezične sposobnosti), b) interpersonalne opće kompetencije kao individualne opće sposobnosti (interakcija, kooperacija), c) sistemske opće kompetencije kojima se znanje primjenjuje u praksi, prilagođavanje novim situacijama, sposobnost samostalnog rada i dr.; te *stručne kompetencije* definirane za svaku struku ili područje studiranja.

Svaki učitelj ima svoj osobni sustav vrijednosti i uvjerenja koja oblikuju njegovu odgojnu i obrazovnu praksu što nazivamo implicitnom teorijom učitelja koja nije uvijek u skladu sa sustavom vrijednosti neke škole ili društva u cjelini. Također treba istaknuti da i svaka društvena grupa, kojoj i učitelj nedvojbeno pripada, također ima i svoje vrijednosti te da nastavnički poziv kao specifična profesija koja za jednu od uloga ima upravo prenošenje vrijednosti, nikako ne može biti neutralna kategorija (Mlinarević, 2014). Osobine ličnosti koje bi trebale krasiti učitelja kao njegove osobne vrijednosti su emocionalna osjetljivost, kreativnost, kooperativnost i etičnost, vrijednosti su i osobine učitelja koje će poslužiti kao pozitivan model iz kojega će učenici i sami učiti poželjne osobine ličnosti.

Uz osobine ličnosti i kompetencije su nastavnika element koji oblikuje implicitnu teoriju nastavnika. Kompetencija nastavnika (Jurčić, 2012) je stručnost koju priznaju oni s kojima nastavnik radi (učenici, roditelji i sustručnjaci), temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima. Te su kompetencije višebrojne i temelje se na načelima cjeloživotnog obrazovanja (formalno i neformalno obrazovanje) te na načelima interdisciplinarnosti i suradničkog poučavanja. Svijest o kompetencijama učitelja iznimno je važna zato što su te kompetencije ujedno i indikatori uspješnosti u poučavanju, učenju i odgojnom partnerstvu roditelja i škole. Jurčić (2012, 2014) je opće ili didaktičke kompetencije učitelja sistematski svrstao u pet područja: kompetencije u području metodologije izgradnje kurikuluma nastave; kompetencije u području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa; kompetencije u području utvrđivanja učenikovih postignuća u školi; kompetencije u području oblikovanja razrednog ozračja i kompetencije u području odgojnog partnerstva s roditeljima. Raspravljajući o dinamičkom odnosu pedagoških i didaktičkih kompetencija nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu Jurčić (2014) navodi i osam pedagoških dimenzija kompetencija učitelja: osobnu, komunikacijsku, analitičku, socijalnu, emocionalnu, interkulturalnu, razvojnu dimenziju te vještine u rješavanju problema.

Za razliku od Jurčića (2012, 2014) koji govori o didaktičkim kompetencijama učitelja, Kyriacou je u temeljna nastavna umijeća ili nastavničke kompetencije ubrojio: planiranje i pripremanje za nastavni sat, izvedbu nastavnog sata, vođenje i tijek nastavnog sata, razredni ugođaj, disciplinu, ocjenjivanje učeničkog napretka, osvrt i prosudbu vlastitog rada. Ovaj koncept u središtu ima nastavu, a Jurčićev nastavnika i cjelokupni kurikulum suvremene škole.

Prema Glasseru (1999, 2005) svaka osoba ima potrebu zadovoljiti pet temeljnih ljudskih potreba (preživljavanje, sloboda, moć, ljubav-pripadanje, zabava) pa će i učenik onog nastavnika koji svojim ponašanjem, stavovima i vrijednostima pruža pozitivan model ugraditi u „svijet kvalitete“ kao prijatelja koji zadovoljava potrebu učenika za sigurnošću i podrškom. Zadaća je učitelja postizanje ugodne i poticajne razredne sredine uz pomoć demokratskog stila vođenja, stvaranja ozračja poštovanja i podrške, suvremenim pristupom medijima, podržavanjem suradničkog učenja i suodlučivanja, čime učitelj ima iznimnu mogućnost da učenik školu u cijelosti drži u svome „svijetu kvalitete“, školu koja se iz tradicionalne transformira u inovativno-kreativnu organizaciju (Pivac, 2009). Previšić (1999b) se također zalaže za humanu školu koja je kvalitetna škola i koja uvažava prirodne potrebe učenika, socijalizira učenike u skladu s osobnim individualitetom svakog pojedinca te je otvorena empatijskom komuniciranju, prijateljstvu i radosti, međusobnom pomaganju i razumijevanju

među svim učenicima, bez obzira na poteškoće koje ih možda prate. Takvu svrhu škola može postići samo s nastavnikom potpuno osviještenim o svojoj implicitnoj teoriji i čije će mu kompetencije pomoći da preskoči barijere i zamke skrivenog kurikulumu te svakome djetetu omogućiti optimalne uvjete za cjeloviti razvoj.

Staničić (2001) pod poželjnim karakteristikama učitelja ističe osobnost ispred stručnosti koja sama po sebi učenicima više nije dovoljna, zatim pravednost, susretljivost i otvorenost. No, učitelj može biti nositelj i negativnih karakteristika kao što su manipulacija, kažnjavanje, stigmatizacija, nepokazivanje brige za uspjeh učenika, isticanje pozicije moći u razredu te u tvorbi i implementaciji kurikulumu. Dobar se učitelj ističe upravo posjedovanjem pedagoškog autoriteta s osobinama pozitivne osobnosti i stručnosti od učitelja autoritarnog stila ponašanja ili vođenja koji nastupa s pozicije jačega. Mlađi učenici zbog veće emocionalne povezanosti s učiteljem ujedno u većem stupnju prihvaćaju i njegove vrijednosti i stavove što nazivamo pozitivnim modelom identifikacije (Ljubetić, 2007). Unatoč ideji pedagoške profesionalne autonomije učitelja, ipak učitelj nije samostalan u svome djelovanju jer na njega utječu i zakoni i odluke prosvjetnih službi te drugi stručni i školski autoriteti (udruženja, sindikati, javnost, zajednica, stručno vijeće).

Osim što je Republika Hrvatska prešla iz socijalističkog u demokratsko društveno uređenje, a njezini stanovnici proživjeli rat i ratna stradanja te se i danas bore s posljedicama globalnih i domaćih ekonomskih kriza, također se pokušavamo prilagoditi zahtjevnim i visokim standardima Europske unije. Suvremeni je svijet jednako tako zadesila i tranzicija iz industrijskog u postindustrijsko društvo ili informatičko doba, što postavlja nove zahtjeve pred sve ljude. Učitelji se također trebaju nositi i s krizom vrijednosti jer unutar novog svjetskog konteksta ne postoji više univerzalna i općeprihvaćena hijerarhija vrijednosti. U interaktivni i interpersonalni odnos učenici i učitelji ulaze tijekom nastave u kojoj treba biti mjesta i za kreativnost, kritičnost i kritičko mišljenje, toleranciju prema drugačijem, za dijalog, razvoj svih sposobnosti učenika i njegovu duhovnu samostalnost.

#### *3.3.4. Istraživanja vrijednosti učitelja*

Do sada su provedena mnogobrojna istraživanja koja za svoj predmet imaju učitelja i njegove vrijednosti i kompetencije, a ovdje navodimo rezultate samo nekih od njih. Istraživanje (Strugar, 2012) koje je za cilj imalo utvrditi prisutne elemente vrijednosti svojstvene učitelju



pokazalo je sljedeće rangove vrijednosti: optimizam, empatija, vjerovanje u uspjeh, međuljudski odnosi i poštivanje učenika (kako to vide učenici).

Staničić (2001) je utvrdio pet skupina kompetencija „idealnog“ pedagoga: 1. osobne kompetencije (iskren i dosljedan u radu, marljiv u izvršavanju svojih zadataka, osoba koja ima povjerenja u svoje suradnike, komunikativan i pristupačan te sklon razumjeti i dopustiti različita gledišta i rješenja u radu), 2. razvojne kompetencije (jasna vizija razvoja škole, sudjelovanje u racionalnom organiziranju odgojno-obrazovnog procesa, pribavljanje i prenošenje stručnih informacija, uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad i poznavanje informatičke tehnologije), 3. stručne kompetencije (razumjeti načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa, znati smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja rada škole, poznavati nastavni plan i program kao i didaktička načela njegova organiziranja, znati oblike i propise iz područja odgoja i obrazovanja), 4. međuljudske kompetencije (razumjeti zakonitosti međuljudskih odnosa, znati demokratski voditi školsko osoblje, znati sudjelovati u rješavanju konflikata, umjeti motivirati svoje suradnike te znati prepoznati individualne kvalitete pedagoških i drugih djelatnika) i 5. akcijske kompetencije (stvora uvjete i otklanja zapreke u radu pedagoškog osoblja, sluša i savjetodavno pomaže u radu, ističe uspjehe i rezultate vrijednih pojedinaca, otvoreno radi sa suradnicima te rješava probleme u školi).

Ovim kompetencijama „idealnog“ pedagoga Turk i Ledić (2013) dodaju šestu kompetenciju potrebnu u radu pedagoških djelatnika koju operacionaliziraju putem sedam različitih indikatora za utvrđivanje *kompetencije europske dimenzije u obrazovanju*: 1. poznavanje postupaka prijave na programe Europske unije, 2. poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament...), 3. poznavanje europskih trendova u obrazovanju, 4. poznavanje minimalno jednog stranog jezika, 5. poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava, 6. osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju, 7. osposobljenost za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti (Turk, Ledić, 2013:190).

No, rezultati istraživanja pokazuju da studenti *kompetenciju europske dimenzije u obrazovanju* procjenjuju manje važnom od ostalih kompetencija u svome profesionalnom angažmanu, percipirajući u isto vrijeme važnost visokoškolskog obrazovanja kao onog koje djelomično doprinosi pripremi za život u europskom obrazovnom prostoru (Turk, Ledić, 2013:197). Rezultati istraživanja znače da budući pedagozi vjerojatno neće biti niti pretjerano zainteresirani za implementaciju sadržaja europskih dimenzija u obrazovanju u svoju praksu.

Collinson (2012) ističe da su izvori vrijednosti učitelja relativno neistraženo područje. Zajednički stavovi učitelja u ovom istraživanju su nada, znatiželja, otvorenost uma i dati sve od sebe, a najčešće (zajedničke) vrijednosti učitelja su skrb, suosjećanje i ljubav, poniznost, poštenje i integritet. Vrijednosti se uče u međusobnoj interakciji i u zajednici te se mijenjaju protekom vremena: u djetinjstvu ih učimo u odnosu s drugima, putem iskustva i prakse, a u kasnijoj dobi često samospoznajom i promišljanjem o vrijednostima (Collinson, 2012:326).

Učitelji su sljedećom učestalošću imenovali četrnaest utvrđenih izvora svojih vrijednosti: 1. *obitelj i bliski suradnici* (roditelji, prijatelji, odraslija djeca, rodbina, skrbnici, susjedi, svećenstvo, bake i djedovi, roditelji prijatelja, svi iz dječjeg svakodnevnog života, kao i supružnici i djeca koji pomažu u razumijevanju postojećih vrijednosti i stavova te ih unaprjeđuju); 2. *životne rutine i iskustvo* (ispitanici ističu kumulativni učinak životnog iskustva na poučavanje, posebice oni koji su prije učiteljskog poziva imali neku drugu karijeru te obitelj i djecu; ambijent u kojem ispitanik odrasta; različiti društveni i ekonomski statusi, obrazovne pozadine odrastanja, kulturne i rasne prakse; provođenje školskih praznika, bavljenje sportom i u dječjoj dobi i kao odrasli te učitelji koji izvode neki izvannastavni program); 3. *učitelji i uzori – modeli ponašanja* (odnos učenika i učitelja – nastavnika, trenera, instruktora...; za učenike je učitelj glavni izvor vrijednosti i stavova jer ga učenik godinama promatra, a mnogi učitelji dolaze iz učiteljskih obitelji; učenik često bira zanimanje po najdražem učitelju što izjavljuju sami učitelji kao ispitanici; učitelji ističu i negativne primjere svojih učitelja koji su im pokazali kako ne valja raditi; kao djeca nisu prepoznali odlike svojih dobrih učitelja, ali ih danas prisjećajući se znaju prepoznati; posebno je važno ponašanje nastavnika izvan nastave, što je sve nastavnik u stanju učiniti za svog učenika, poput odlaska na izlete, natjecanja, vikende...); 4. *eksperimentalna ili slučajna upotreba* (činiti nešto namjerno ili nenamjerno što mijenja vrijednosti i stavove te zatim ponavljati ono što se pokazalo učinkovitim i izbjegavati ono što je neučinkovito; primjena metode uspjeha i pogreške; nužno je da nastavnik bude otvoren za promjene); 5. *intenzivni profesionalni razvoj* (izvanjski motivirano, pitanje dostupnosti cjeloživotnog obrazovanja na seminarima i konferencijama; u području suradničkog učenja ili stručnog usavršavanja s učiteljima sustručnjacima, vještinama komuniciranja, savjetovanja, mirnom rješavanju sukoba; razvoj za razumijevanje sebe i drugih, briga za cjelovit razvoj učenika kao osobe, interdisciplinarno obrazovanje, profesionalizam, etička pitanja, suradnja, dijalogom i slušanjem do međusobnog razumijevanja, uloga emocija u razmišljanju; skrb kao ključ rješavanja problema); 6. *kolege* (članovi profesionalnih udruženja, akademske zajednice, znanstvene zajednice, sustručnjaci, kolege s posla i stručni timovi te

članstvo u različitim komorama, udruženjima, udrugama); 7. *religija ili filozofija* (pomažu u promišljanju o vrijednostima i moralnom razvoju, posebno kako učiniti svijet lijepim i prihvatljivim mjestom za život; vrijednosti kao način rada i bivanja te stvaranje odnosa s drugim ljudima); 8. *refleksija* (promišljanje o vrijednostima poput potrage i istraživanja; promišljanje o pogreškama i neuspjesima u svome životu; suradnja, zajedništvo, dobrotu, poštovanje različitosti); 9. *druga karijera* (prijašnja karijera učitelja nije zadovoljavala); 10. *zamišljeni život* (knjige, priče, televizija, bajke, kazalište, film; učenje od fikcionalnih karaktera iz književnosti); 11. *trauma* (čest je utjecaj negativnih doživljaja na razvoj vrijednosti i stavova kao što su nada, optimizam, ljubav, povjerenje, otvorenost prema riziku; napuštanje, razdvajanje, smrt, alkoholizam, bolesti, neetično i destruktivno radno okruženje); 12. *potraga* (istraživanje; važna za intelektualni i drugi razvoj i učenje; znatiželja, otvorenost uma, intelektualna odgovornost; istraživanje u religiji, psihologiji...); 13. *Vlada* (politika i politički lideri; više ih cijene manjinski učitelji koji imaju uzor u svojim manjinskim predstavnicima i političarima kao što su politički imigranti); 14. *putovanja izvan zemlje* (raditi, studirati, putovati izvan zemlje ili ugostiti nekoga izvana).

Collinson (2012) stoga zaključuje da se učiteljeve vrijednosti i stavovi formiraju u vrijeme djetinjstva i adolescencije, no oni se također i mijenjaju tijekom života u kontekstu cjeloživotnog učenja.

### 3.3.5. *Strategije poučavanja učitelja*

Vrijednosti se u nastavnom procesu poučavaju putem sadržaja, načina poučavanja i primjera koje učitelj bira dok poučava određeni sadržaj. No, isprva učitelj mora osvijestiti vlastiti sustav vrijednosti i vrijednosni sustav koji poučava, vrijednosni sustav kulturalno različite djece jer djeca u školu dolaze sa svim svojim posebnostima i različitostima, tj. učitelj mora poznavati sastavnice vlastite vrijednosne orijentacije ili implicitnu teoriju učitelja te normirani sustav vrijednosti konkretne socijalne i kulturne zajednice. Učenici u procesu odgoja i obrazovanja ne primaju samo vrijednosti, nego u toj interakciji sa svojim okruženjem stvaraju i nove vrijednosti, oblikuju vlastita značenja i vlastiti smisao svijeta. Navedena je ideja o djetetovoj aktivnoj uključenosti u proces stvaranja novih vrijednosti zapravo dio sukonstruktivističke pedagogije.

Sukonstruktivistička pedagogija promišlja o skrivenom kurikulumu kao pogodnom mjestu na kojem učitelj može poticati na internalizaciju pozitivnih vrijednosti što je važno jer socijalnom interakcijom učenik dobiva poruke koje će pamti cijeloga života. Kulturalno osjetljiva pedagogija, koja potiče interkulturalizam u nastavi, odgoj i obrazovanje za vrijednosti, odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo i druge koncepte, stavlja učenika u središte odgojne uloge škole, potičući suradnički odnos učitelja i učenika.

Koncepti učenja i poučavanja usko su povezani jer učitelj poučava sukladno vlastitoj teoriji učenja. Za promjenu paradigme poučavanja prema paradigmi učenja najzaslužnija su teorijska promišljanja Piageta, Brunera, Vygotskog i Bandure (Gallard, Garden, 2012).

Teorija kognitivnog razvoja i učenja Jeana Piageta (1896-1980) tretira dijete kao aktivnog sudionika u svom vlastitom učenju, u konstrukciji znanja, sposobnosti i načina razumijevanja (Smith, 2001). Učitelj je osoba koja olakšava učenje i daje prilike za nova iskustva, a čija praksa uključuje promatranje djetetovih potreba i sposobnosti koje se mijenjaju. Četiri stupnja razvoja prema Piagetu su senzorno-motorički stupanj, predoperacijski stupanj, stupanj konkretnih operacija i stupanj formalnih operacija. Kritika Piagetovog stupnjevito kognitivnog razvoja djeteta propitkuje zanemarivanje značajnosti pomoći odrasle osobe u djetetovom razvoju koji nije samo posljedica biološkog rasta, već i rada nastavnika. No i dalje je Piagetov neosporno najveći doprinos u razumijevanju da „mala djeca grade svoje mentalne modele – *konstruirajući* svoj vlastiti svijet putem svog iskustva. Zbog svog naglaska na individualnoj konstrukciji svijeta, njegov pristup postao je poznat kao *konstruktivizam*“ (Thomas, 2015:80). Piagetov pogled na mentalni razvoj djeteta je gotovo fatalistički, a autori poput Brunera i Vygotskog smatraju da je razvoj varijabilan i promjenjiv te ga je moguće potpomagati i njime upravljati.

Jerome Bruner i Lev Vygotsky predstavnici su sociokonstruktivizma. Bruner smatra da odrasle osobe podupiru razvoj djeteta do sljedeće točke u učenju, što i Vygotsky zove *područjem približnog razvoja* (eng. zone of proximal development) jer se upravo učitelji trebaju usredotočiti na ovo područje potencijalnog razvoja (Thomas, 2015). Za Jukić (2013a) su osnovna načela konstruktivističke i sukonstruktivističke paradigme i koncepcije učenja holističko shvaćanje čovjeka (jedinstvena, cjelovita i neponovljiva osobnost) i subjektivna konstrukcija zbilje.

Za Brunera je učenje aktivan proces u kojem učenici konstruiraju nove ideje ili koncepte temeljene na svom sadašnjem znanju. Učenik bira i preoblikuje informacije, konstruira hipoteze

i donosi odluke, oslanjajući se pritom na kognitivne strukture. Znanje se najbolje stječe osobnim otkrivanjem, putem aktivnih metoda, a nastavnik je voditelj koji pomaže učenicima u konstrukciji znanja (Gallard, Garden, 2012:157-158). Zalažući se za „spiralni kurikulum“ Bruner je smatrao da svatko može naučiti bilo što na određenoj razini složenosti, pod uvjetom da je škola organizirana na primjeren način (Thomas, 2015:81). Nažalost, školska su iskustva dekontekstualizirana jer postoje odvojeno od stvarnih procesa ili onoga o čemu se učilo. Takvo je učenje dijelom posljedica propisanog kurikuluma i veličine razreda koji onemogućuju nastavnika u individualizaciji nastave. Bruner (1999, Gardner, 2001, Smith, 2002) se zalaže za kontekstualizirano učenje putem određenih izravnih iskustava.

Gallard i Garden (2012) smatraju da su ključni termini za razumijevanje obrazovne filozofije Leva Vygotskog *recipročna nastava*, *podupiranje* (eng. scaffolding) i *područje približnog razvoja* (Vygotsky, 1997, Moll, 1990, Ardichvilli, 2001). Nastavnikova uloga u *recipročnoj nastavi* je dopustiti grupama učenika da zajedno rade na rješavanju nekih problema u grupama koje olakšavaju njihov rad, a ne da daju izravne nastavne upute. Termin *podupiranje* upotrebljava se za opisivanje pomoći koja je pružena djetetu kako bi uspješno izvršio zadatak koji inače ne bi mogao obaviti na drugi način. Za tu vrstu nastave ključna je poticajna fizička okolina. *Područje približnog razvoja* označava razliku između onog što učenik može učiniti sam bez pomoći drugih i onoga što može obaviti uz odgovarajuću pomoć. Vygotsky je vjerovao u učenje putem potpomognute izvedbe, kao što je nastavna metoda „pogledaj, učini“. *Podupiranje* je taktika koja pomaže djetetu u njegovom dosezanju *područja približnog razvoja* pri čemu odrasli osiguravaju djeci poticaje na različitim stupnjevima razvoja.

Albert Bandoura (1991) predstavnik je socijalne teorije učenja koja „zastupa stajalište da ljudi uče socijalno ponašanje putem promatranja i oponašanja drugih. Njezini su korijeni u biheviorističkom viđenju klasičnog i operantnog uvjetovanja. Bandoura je naglašavao važnost opserviranja i modeliranja ponašanja, stavova i emocionalnih reakcija drugih“ (Gallard, Garden, 2012:160) ili tzv. opservacijsko učenje ili modeliranje. Bandoura je inaugurirao termin tzv. recipročnog determinizma između svijeta i ponašanja osobe kao pojavu u kojoj djeca imaju aktivnu ulogu u svome razvoju. Ličnost djeteta razvija se pod djelovanjem triju komponenti: okoline, ponašanja i psihologijskih procesa ili sposobnosti zadržavanja predodžbi u umu i u jeziku. U procesu učenja iznimno su važna intrinzična potkrepljenja ili intrinzične nagrade (osjećaj zadovoljstva zbog dobro obavljenog posla). Bandourina *socijalno kognitivna teorija* (eng. social cognitive theory) naglašava mentalne elemente u opservacijskom učenju ili učenju po modelu jer modeliranje može potaknuti učenje apstraktnih znanja, jednako kao i konkretnih

vještina ili informacija. Njime se mogu učiti „pravila“, ali i specifično ponašanje. „Putem modeliranih procesa djeca usvajaju cijeli spektar vrijednosti, stavova i načina rješavanja problema ili teškoća. Vrijednosti i stavovi mogu biti negativni kao i pozitivni i, kao takvi, mogu utjecati na učenje“ (Gallard, Garden, 2012:161).

Kada govorimo o socijalizaciji djece nužno je istaknuti da sastavni dio socijalizacije predstavlja stjecanje socijalnih kompetencija upravo u ranoj dječjoj dobi. „Socijalna kompetencija je sposobnost započinjanja i održavanja zadovoljavajućih odnosa s vršnjacima. Pod time se podrazumijeva sposobnost stvaranja i usklađivanja prilagodbenih reakcija na zahtjeve okoline, te sposobnost stvaranja i iskorištavanja prilika za vlastito djelovanje i zadovoljavanje različitih potreba u fizičkom i humanom okruženju“ (Maleš, Milanović, Stričević, 2003:128). Autorice ističu četiri sastavnice socijalne kompetencije: regulaciju emocija, socijalna znanja i socijalno razumijevanje, socijalna umijeća te socijalne dispozicije (Isto, 2003, 129-130).

Posve je jasno da paradigma učenja od učitelja traži osiguravanje uvjeta za učenikovu aktivnu (su)konstrukciju znanja, ali i vrijednosti i stavova. Modeli učenja ili internalizacije vrijednosti tako mogu biti učenje u mreži ili učenje u timu (ekipi), učenje u zajednici, naglasak na suradnji, razmjeni, skupnim aktivnostima, želji da se radi i živi zajedno; dijalog, pregovaranje, pomirenje, kompromis, prilagođavanje, izbjegavanje sukoba i u konačnici zajedničko rješavanje problema (Hrvatić, 2014:200). To sve može postići učitelj koji je autonoman i emancipiran, koji posjeduje entuzijazam, vještine kreativnog stvaralaštva i slobode, preuzima ulogu akcijskog istraživača i kritičkog intelektualca koji djeluje u skladu sa stručnim profesionalnim standardima i etičkim pravilima učiteljske profesije.

Hawkins i Hughes (2012), propitkujući etiku i vrijednosti u samoj učionici tijekom odgojno-obrazovnog procesa i načina na koji učitelj pristupa poučavanju i učenju, organizaciji razrednog okruženja za učenje, organizaciji različitih aktivnosti te ponašanju obrazovnih dionika, ističu sljedeće strategije u podržavanju učenja: 1. učitelj kao *ekspert učenja* i razumijevanja koristi metode frontalnog rada, kontrole rada i učinaka rada te stavlja jasne zadatke pred učenike; 2. učitelj kao *organizator aktivnosti učenja* koristi zadatke otvorenog tipa, grupni rad, zajedničku diskusiju i stvara prijateljsko ozračje. Navedene strategije dio su implicitne teorije nastavnika te počivaju na onome što učitelj drži vrijednim u svojoj ulozi učitelja i što misli kako učenici uče. Nevidljiva pedagogija učitelja je ona pedagogija koja počiva na implicitnim načinima transmisije etike i vrijednosti s vrlo nejasnim, arbitrarnim i

proizvoljnim kriterijima (na pr. odnos prema djetetu koje nije spremno raditi ili koje je nezainteresirano za učenje, odnos učitelja prema igri i slično).

Učenike emocionalno odbijaju ona ponašanja njihovih učitelja koja su suprotna poželjnim oblicima rada, proklamiranim vrijednostima te ponašanja učitelja koja negativistički, s prizvukom ruganja ili etiketiranja, vrijeđaju integritet i dostojanstvo dječje osobe. Također su važni i stilovi vođenja u razredu jer oni utječu na uspostavljanje kvalitetnog odnosa nastavnika sa svojim učenicima. Stilove vođenja razlikujemo pomoću kriterija kontrole i emotivnog odnosa prema učenicima kao četiri neovisna stila upravljanja ili vođenja (Staničić, 2007): 1. autoritarni stil – visoko nadgledanje, sklonost zabranama i kažnjavanju, emotivna hladnoća u odnosima; 2. autoritativni stil – visoko nadgledanje, sklonost usmjeravanju, hvaljenju i podržavanju, emotivna toplina u odnosima; 3. stihijski stil – nisko nadgledanje, dopuštanje rada prema slobodnom odabiru, indiferentnost i emotivna hladnoća u odnosima; 4. demokratski stil – nisko nadgledanje, omogućavanje rasprava, prihvaćanje ideja i prijedloga, sklonost suradnji, dopuštanje pitanja, emotivna toplina u odnosima. Grgin (2004:195) navodi istraživanje Levina, Whitea i Lippitta u kojem su došli do podataka da relativno najviše rezultate u učenju postižu učenici učitelja s demokratskim stilom vođenja, potom autoritativni, autoritarni, a najniže rezultate postižu učenici učitelja sa stihijskim stilom vođenja. I druga su istraživanja pokazala da upravo učenici vođeni demokratskim stilom postižu najviša postignuća.

Vukasović (1991:55) govoreći o metodičkim postupcima kojima se ostvaruje svrha odgoja, ističe *metodu poučavanja* odgajanja kojom se formira moralna spoznaja, *metodu uvjeravanja ili etičkog vrednovanja* kojom se oblikuju stavovi i uvjerenja, interesi i motivi te *metodu navikavanja* kojom se najučinkovitije oblikuje kulturno ponašanje i djelovanje odgajanja. *Metodom sprečavanja* anuliraju se negativne manifestacije života, stavovi i navike koji nisu u skladu s etičkim kriterijima i vrijednostima jer uz intencionalni postoji i funkcionalni odgoj koji uz pozitivne može donijeti i negativne odgojne utjecaje. Roditelji i nastavnici tako su odgovorni za formiranje čovjeka jer su živi primjeri i uzori ljudskog ponašanja i međusobnih odnosa, pod pretpostavkom da su dosljedni u svome pedagoškom djelovanju kako bi proces moralnog odgajanja i socijalizacije vrijednosti bio uspješan.

Nakraju, spomenimo još da Anđelski i Dunderški (2008:53, prema Mlinarević, 2014:154) donose didaktičku sliku učitelja koja reflektira njegov pedagoški etos i njeguje didaktički koncept povezan s vrijednosnim sustavom učitelja: radost pri uspostavljanju ljudskog kontakata, otvorenost za takve kontakte i dijaloško ponašanje u komunikaciji;

sposobnost odavanja priznanja drugima i poštovanje drugih u toj komunikaciji uz odavanje priznanja za njihove sposobnosti, a ne osobne što ukazuje na visok stupanj samopoštovanja; strpljenje i izdržljivost jer se u pedagoškim procesima ništa ne događa brzo i mehanički; spremnost za osobno cjeloživotno učenje i razvoj budući da se upravo učiteljeve uloge mijenjaju s društvenim promjenama; istraživački i znatiželjni stav prema svemu što se tiče odnosa i sadržaja jer se na taj način može izbjeći mehanička rutina; mašta i kreativnost u koncipiranju zanimljivog i poticajnog okruženja za učenje kako bi bio izazov i učiteljima i učenicima; stručna kompetencija i potreba za istraživanjem, refleksijom i kritičkim promišljanjem svoje osobne prakse.

### *3.3.6. Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja*

Posve je jasno da se pred učitelja stavljaju veliki zadaci koje on neće moći postići bez kvalitetnog inicijalnog obrazovanja, permanentnog stručnog usavršavanja i obrazovanja u područjima općeg znanja i kulture, pedagoških kompetencija, stilova komuniciranja te načina djelovanja i osobne kvalitete (Previšić, 2003). Pritom učitelj mora biti osoba s izrazito visokim stupnjem profesionalne etike, koja doživljava svoju učiteljsku profesiju ne samo kao bazu znanja o predmetu svoga poučavanja, već i autonomnom u odnosu na obavljanje djelatnosti, postavljanje standarda i donošenje odluka (Domović, 2011).

Već je spomenuta profesionalna etika kao skup normi, vrijednosti i ciljeva kojima bi se trebali voditi pripadnici neke profesije u primjeni svog profesionalnog znanja (Cindrić, 1995), a njezin sastavni dio svakako su i vrijednosti cjeloživotnog obrazovanja koje nastavnik stječe širenjem svojih znanja u području filozofije (gnoseologije, logike, etike i estetike), sociologije, pedagogije (didaktike, metodike, povijesti pedagogije i komparativne pedagogije, školske i obiteljske pedagogije te metodologije istraživanja odgoja i obrazovanja), odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama, psihologije, jezičnog i literarnog obrazovanja te školske prakse (Bezić, Strugar, 1998).

Uz profesionalnu etiku nužno je definirati i pedagošku etiku kao etiku svih pedagoških djelatnika ili pedagogijsku disciplinu koja se bavi procesom moralnog prosuđivanja, opisom i objašnjavanjima argumentacijskih shema i uspostavljanjem kriterija moralne prosudbe pedagoške djelatnosti, u smislu dobrog i lošeg u odgoju, ne samo u obliku rezultata pedagoške djelatnosti, već sukladno njezinoj prirodi i u procesima koji su u njoj djelatni (Bašić, Richter, 1999). Za dalji nastavak profesionalizacije učiteljskog i nastavnčkog poziva nužno je utvrditi



*etički kodeks učitelja* koji bi pripomogao i boljem statusu učitelja i drugih pedagoških djelatnika u suvremenoj školi, zajednici i društvu, a koji bi utvrdio kriterije profesionalnog dijaloga, trajnog stručnog usavršavanja, suradnje u školi i u zajednici te stvorio podupiruću klimu u borbi protiv profesionalne izolacije (Domović, 2011).

Kiryakova i dr. (2015) upozoravaju na rastuću važnost aksiološkog razumijevanja sveučilišnog obrazovanja, interaktivnog odnosa učitelja i učenika, nastavnika i studenta koji vodi prema pozitivnim promjenama u studentskim pozicijama prema obrazovanju i istraživanjima (inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika na svim razinama). Suvremeno tehnološko doba i ovdje postavlja mnoge zamke. Primjećuju se promjene u stavovima osoba prema društvenom i materijalnom kontekstu uz pomoć slobode izbora, samoodređenja, podržavanja, heuristike. Društveni kontekst prepun je objektivnih vrijednosti društva i kulture s kojima osoba ulazi u interakciju te bi joj trebalo osigurati alate za suočavanje s prošlošću i budućnošću te vlastitim životnim prilikama.

Sintagmu profesionalni razvoj i obrazovanje učitelja Loeb, Miller i Strunk (2009) koriste kao sinonime koji obuhvaćaju različita razdoblja učiteljske karijere: (1) inicijalno obrazovanje, (2) uvođenje u struku i mentoriranje, (3) profesionalni razvoj te (4) evaluaciju i ishode profesionalnog razvoja. Obrazovna politika treba nuditi programe vezane uz nove kurikulume, razvoj nastavničkih vještina i kurikulumske materijale, a u cilju učinkovitog poučavanja u školi, na zadovoljstvo i učenika i učitelja.

*Inicijalno obrazovanje* ima za cilj pripremiti buduće učitelje za poučavanje putem različitih strategija: stjecanjem znanja i kompetencija u nastavnom predmetu, stjecanjem iskustva u praktičnoj nastavi i svladavanjem metoda poučavanja. *Uvođenje i mentoriranje* kao oblik profesionalnog razvoja olakšava prijelaz novim učiteljima u nastavu te pruža podršku tijekom prvih godina rada u nastavi uz pomoć strategija minimalne dužine participacije, kriterija kvalificiranosti mentora, sredstava osiguranih za učitelje-početnike, sredstava osiguranih za mentore te povezanosti s licenciranjem učitelja. *Permanentni profesionalni razvoj* uključuje programe stručnog usavršavanja koji omogućavaju učitelju da bude u toku s novim saznanjima povezanim s kurikulumom i obrazovnim politikama putem minimalnog broja sati profesionalnog razvoja u određenom vremenskom razdoblju (najčešće u petogodišnjem razdoblju) te praćenjem profesionalnih standarda. *Evaluacija i ishodi profesionalnog razvoja* omogućavaju procjenu učiteljevog profesionalnog rasta i osiguravaju trajnu pomoć, posebno u

područjima koje se procjenom identificiraju kao slaba. Učitelji-početnici uglavnom se češće procjenjuju nego učitelji s iskustvom.

Učiteljev profesionalni život započinje s inicijalnim obrazovanjem, a Korthagen (2004) razlikuje kompetencijski i humanistički model inicijalnog obrazovanja učitelja. *Kompetencijski model* obrazovanja učitelja oblikuje liste poželjnih kompetencija. Model je bio popularan u dvadesetom stoljeću, ali se primjenjuje i danas. Postavlja se pitanje kako konkretna ponašanja i kompetencije učitelja dovesti u vezu s postignućima učenika. U interpretaciju ponašanja učitelja treba uključiti i kontekst u kojem učitelj djeluje. *Humanistički pristup* obrazovanju učitelja počinje se razvijati 1970-ih godina kao nova paradigma obrazovanja učitelja zasnovana na humanističkoj psihologiji koja naglašava jedinstvenost i dignitet osobe učitelja. Pristup nije doživio veliku primjenu, no zato je predstavljao plodan temelj za razvoj novih teorija. Modelom se potiče razvoj fleksibilnosti i entuzijazma u učitelja te potiče ljubav prema svakom djetetu.

Korthagen (2004) smatra da kompetencije, iako iznimno važne, nisu jedino svojstvo *dobrog učitelja* te je uspostavio teorijski model koji prepoznaje šest nivoa u osobnoj promjeni učitelja prema *dobrom učitelju*. (1) *Okruženje* u kojem učitelj djeluje su škola i učionica, ali i učenici koji između sebe te s učiteljem stvaraju socijalne veze. (2) *Ponašanje učitelja* kao manifestacije učiteljevih vjerovanja, vrijednosti i stavova. (3) *Kompetencije učitelja*, ali i znanje, vještine i stavovi koje učitelj posjeduje, a koji su „baza“ za učiteljevo ponašanje. (4) *Vjerovanja* uvelike određuju učiteljeve kompetencije. Ranija iskustva učitelja, dok je i sam bio dijete, određuju i njegova vjerovanja koja se tiču profesionalnog identiteta učitelja. Jedna od osnovnih tema u ovome području svakako je pitanje transfera znanstvenog znanja u osobno praktično znanje. (5) *Profesionalni identitet učitelja* vezan je uz humanistički model obrazovanja učitelja te uz promjenu paradigme znanja iz statičnog u znanje koje se konstruira. Ova promjena paradigme znanja dovela je i do promjene uloge učitelja od osobe koja transferira znanje u osobu koja vodi učenike tijekom procesa konstruiranja znanja. Profesionalni identitet učitelja uvelike određuju događaji i osobe iz učiteljevog života, dakle iz razdoblja djetinjstva, odrastanja i školovanja. Dakako, utjecaj može biti i pozitivan i negativan, a na učitelja su vrlo često utjecali upravo njegovi učitelji. Identitete možemo razlikovati kao osobni i profesionalni identitet učitelja, no treba imati na umu da oni nisu strogo odvojeni. Razvoj profesionalnog identiteta temelji se na vjerovanjima o poučavanju i učenju, zatim na vjerovanjima o sebi kao učitelju te na inicijalnom obrazovanju. Profesionalni identitet često uzima formu *gestalta* (nesvjesni skup potreba, slika, osjećaja, vrijednosti, modela, ranijeg iskustva i ponašajnih tendencija koji zajedno tvore osjećaj identiteta). (6) Razinu *misije* kao duhovnu razinu možemo

definirati kao osobni poziv učitelja da radi svoj posao i odredi što je to što ga pokreće. Učitelj mora biti svjestan vlastite egzistencije u odnosu na drugoga i na svijet u cjelini te postići harmoniju s obitelji, društvenom grupom, kulturom i kozmičkim poretom. Učitelj tako daje smisao vlastitoj egzistenciji.

Korthagen (2004) također ističe da su osobne kvalitete koje treba poticati kod učitelja kreativnost, povjerenje, skrb, hrabrost, osjećajnost, spontanost, predanost, fleksibilnost, ljubaznost i pravednost po uzoru na pozitivnu psihologiju koja se okreće njegovanju čovjekovih kvaliteta, a ne terapiji slabosti i problema. No, Vukasović (2010:113) zamjećuje zanemarivanje odgojne funkcije čak i na nastavničkim i pedagoškim studijima u osposobljavanju odgajatelja, učitelja, nastavnika i pedagoga za specifično odgojne zadaće te za poznavanje svrhe odgoja kao sastavnog dijela pedagoškog inicijalnog osposobljavanja. Stoga zaključuje da u inicijalno obrazovanje treba uključiti spoznaje iz teorije odgoja, metodike odgajanja, pedagogijske teleologije i pedagogijske aksiologije, poznavanje sustava vrijednosti, temeljnih etičkih, duhovnih, kulturnih i odgojnih vrijednosti.

Keller (2002) ističe da je profesionalni razvoj sastavni dio kulture škole i nužan za svakog učitelja i za svaku školu. Odgovornost za stručno usavršavanje leži na prosvjetnim tijelima i školama koje ga organiziraju, ali i na učiteljima koji su motivirani za vlastito usavršavanje. Autor se također zalaže za nove pristupe učiteljskom učenju i stručnom usavršavanju, ali i za nove koncepte škole i učeničkog učenja kao povezanih elemenata cjelovitog sustava učenja. Učitelj je izvrstan učenik za kojeg se očekuje da uči u personaliziranom kontekstu, da razvija svoje vještine u kolegijalnoj zajednici, a čiji se načini učenja vrednuju zajedno s učenjem učenika. Elementi modela cjeloživotnog učenja su: *osobni plan učenja* koji polazi od potreba i interesa učitelja te uspostavlja kriterije uspješnosti; *autentični kontekst učenja* kao kontekst učiteljevog profesionalnog razvoja u kojem se cjeloživotno učenje događa i u kojem se učitelja osnažuje kao cjeloživotnog učenika, a učenje mora biti relevantno za kontekst u kojem se događa i mora biti aktivno (kontekst učenja su i učionica i škola, školski sustav i zajednica); *refleksivni i kolegijalni dijalog* kao sastavni dio procesa učenja koji ga istovremeno unaprjeđuje pa učitelju treba osigurati dovoljno vremena za promišljanje o planiranju, tijeku i rezultatima nastavnog procesa, kako bi učitelj zapravo povećao svoje analitičke kapacitete i preispitao svoja vjerovanja, stavove i svoj mentalni sklop; *permanentna procjena* čije ciljeve i ishode procjene osmišljavaju svi sudionici procesa učenja te stoga mora i vrijediti za sve sudionike procesa, a uključuje osobne ciljeve učitelja, procjenu učinkovitosti razvojnih programa i indikatore uspjeha učenika; sustav podrške školskog sustava

u stvaranju kulture cjeloživotnog učenja: učenje postaje prioritet za sve sudionike u školi te je potrebno identificirati moguće prepreke konceptu i pristupiti rješavanju problema.

Konstruktivistička promjena paradigme učitelja od prijenosnika znanja do osobe koja i sama u procesu uči, traži ujedno i promjenu paradigme izolacije i individualnosti kao modela rada učitelja – vladara učionice jer je znanje društveni konstrukt i nastaje u interakciji svih sudionika procesa učenja. U njemu sudjeluju učenik i učitelj, ali i drugi kolege učitelji. Suradnja s kolegama također je važan dio procesa učenja i stručnog usavršavanja i učitelju pruža mogućnost za interakciju koja pomaže pri rješavanju problema, stvaranju novih znanja, unaprjeđenju nastavničkih umijeća, daje učitelju mogućnost za razmjenu ideja, za kritiku i poticaj za razmišljanje. Posve je jasno da je samo onaj učitelj koji razumije važnost cjeloživotnog učenja i sam spreman kontinuirano učiti te može takvu vrijednost, nova znanja i kompetencije same po sebi, prenijeti novim generacijama. Ono što učenici vide kod svojih učitelja kao modela ponašanja mogu internalizirati i tako i sami postati sudionici globalnog pokreta cjeloživotnog učenja (Keller, 2002).

Vizek Vidović (2005) ističe nužnost osmišljavanja i implementiranja koncepcije cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika u inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje svih struka i to u područjima akademskog (stručnog) obrazovanja, psihološko-pedagoške izobrazbe i metodike praktičnog rada jer se i nužne promjene u sustavu mogu dogoditi samo ako sudionici promjena posjeduju stavove, vrijednosti i očekivanja prema cjeloživotnom obrazovanju koja su minimalno suglasna s tim promjenama.

Pretpostavka je da je kvaliteta obrazovanja učitelja i nastavnika jedan od glavnih čimbenika koji djeluju na razinu učeničkih obrazovnih postignuća (Vizek Vidović, 2005:15-16). Uz učitelja koji je dio *obrazovnog konteksta*, na ishode učenja i učenička postignuća djeluje i *društveni kontekst* u kojem se odvija odgojno-obrazovni proces i *osobni kontekst* učenika pa ishode učenja možemo definirati kao promjene u znanju i vještinama, vrijednostima i stavovima, samopoimanju i slici o sebi. Tako se vrijednosti definiraju kao ishodi učenja (i kurikuluma), ali istovremeno se naglašava činjenica da su u odgojno-obrazovnom kontekstu vrijednosti sveprisutne te da ih učitelj kontinuirano prenosi svojim učenicima. Te vrijednosti učitelj, kao i svaka druga osoba, nosi iz razdoblja svoje osobne povijesti, iz razdoblja vlastite primarne i sekundarne socijalizacije, a potom i iz razdoblja inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja.

Sličnom tematikom u području inicijalnog obrazovanja, profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja učitelja bavi se i grupa autora (Enterline i dr., 2008) koja u svome istraživanju polazi od novih trendova u obrazovanju i teze da obrazovanje učitelja mora imati mjerljive ishode, jednako tako i obrazovanje učitelja o društvenoj pravdi. Društvena se pravda može proučavati implicitno ili eksplicitno (Enterline i dr., 2008), a učitelj ima ključnu ulogu u pomoći društvu oko redistribucije obrazovnih mogućnosti za sve učenike podjednako. U tom je konceptu poučavanje opća aktivnost koja integrira znanja, okvir za njegovu interpretaciju, metode i vještine poučavanja te zastupanje za jednake obrazovne mogućnosti. Autori smatraju da sadržaje vezane uz društvenu pravdu treba integrirati i u više kolegija, ne tretirati ih kao fakultativne sadržaje te ih eksplicitno ugraditi u nastavni program i zbog njihove važnosti i zbog važnosti planiranja syllabusa s mjerljivim ishodima.

U širi društveni kontekst koji oblikuje učiteljev profesionalni identitet svakako ulaze i tijela državne, prosvjetne i lokalne vlasti koja statusno, materijalno i praktično uređuju status učitelja u društvu. Tako Gerrard i Farrell (2014) smatraju da reforme školstva danas često idu u smjeru centralizacije i standardizacije obrazovanja te mjerenja ishoda okrenutih tržišnom gospodarstvu. Standardizacija poučavanja tako utječe na profesionalnu praksu učitelja kao na izradu, razumijevanje i poučavanje kurikuluma te njegovu evaluaciju i ocjenjivanje učenika. No, učitelj bi danas zapravo trebao preuzeti novu ulogu u procesu standardizacije kurikuluma kao profesionalac koji posjeduje profesionalno znanje, autoritet i diskrecijska prava nad službenim kurikulumom. Ova profesionalna borba tek predstoji suvremenom učitelju.

Zaključimo ovu temu konstatacijom da je menadžerski pristup upravljanju procesima, ishodima i ciljevima, učinkovitošću i drugim procesima u suvremenoj školi u bitnome utjecao i na tradicionalne oznake profesionalizma – diskreciju i autonomiju struke. Vlade danas prate poučavanje i učenje te uspoređuju ove procese s kompetitivnim tržišnim reformama te menadžmentom i idejama učinkovitosti i postignuća. U isto vrijeme događaju se procesi centralizacije i standardizacije obrazovnog kurikuluma kao globalni pokreti koji utječu i na razumijevanje prirode posla i autoriteta učitelja, tj. to sve potkopava učiteljev profesionalni identitet (Sahlberg, 2012). Sahlberg ističe (2012) da su obilježja obrazovnih reformi 21. stoljeća preoblikovanje školskog sustava u strogo centralizirani sustav, standardiziran i ustrojen na temelju zakona tržišta (ponude i potražnje), na principima učinkovitosti i kvalitete koji se mjere učestalim općim i standardiziranim vanjskim testiranjem, zatim jednostavniji i brži ulazak u nastavničku struku i otpuštanje neučinkovitih nastavnika i ravnatelja, zapošljavanje neiskusnih

učitelja, centralizirani i jedinstveni strogo propisani kurikulum na nacionalnoj razini baziran na nacionalnim standardima, učenju i poučavanju za test, kao i na konkurenciji i natjecanju među nastavnicima i školama. Novi školski sustavi tako bi trebali biti samoodrživi i profitabilni za privatni interes zainteresiranih grupacija, a najbolje školovanje bilo bi ono uz plaćanje i rezervirano za elite.

U ovaj koloplet tema ulazi i poziv da se svi zainteresirani uključe u reformske procese, što u drugi plan stavlja profesionalne organizacije jer svi postaju gotovo jednakopravni dionici obrazovnih inovacija, promjena i reformi. Istovremeno se učitelje tijekom osmišljavanja i implementacije reformi često proziva kao osobe s nedovoljnim profesionalnim znanjem i nezadovoljavajućom profesionalnom praksom da ispravno implementiraju kurikulumске materijale. Učitelji su zapravo u isto vrijeme i ciljevi i agensi (advokati) promjene koji djeluju u složenom području gdje se presijecaju kurikulum kao dokument, kurikulumski materijali te svakodnevne učiteljeve pedagoške i kurikulumске odluke.

### 3.3.7. Uloga učitelja u akcijskim istraživanjima

Danas je gotovo nemoguće govoriti o profesionalnom razvoju i stručnom usavršavanju nastavnika, a ne spomenuti ulogu i važnost akcijskih istraživanja u tome procesu jer učitelj postaje kreator vlastitog cjeloživotnog obrazovanja ili samogeneriranog stručnog usavršavanja i kao takav učitelj može i učenike senzibilizirati za osobni odnos prema cjeloživotnom učenju. Nova uloga učitelja tako će „zamijeniti hijerarhijski, autoritarni, standardizirani i konformistički odgojno-obrazovni model s *emancipacijskim, osnažujućim i demokratskim procesom*“ (Bognar, 2000:17, prema Bognar, 2011:43-44).

Akcijsko istraživanje posebna je vrsta razvojnog istraživanja, utemeljena u Americi 50-ih godina 20. stoljeća u radu Kurta Lewina, poznatog psihologa njemačkog porijekla. Mužić (1999) akcijsko istraživanje smatra razvojnou inačicom istraživanja sa specifičnim značajkama: sustavni proces promatranja, opisivanja, planiranja, djelovanja, refleksije, evaluacije i modifikacije. Značajka je i iznimna povezanost teorije i prakse, znanstvenika i praktičara. Također je važan naglasak na istraživaču kao sudioniku obrazovnih i istraživačkih aktivnosti koje se provode s ljudima, a ne na ljudima. Istraživanje može biti suradničko jer je često usmjereno na osobni problem sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Radi se o iskustvenom ili empirijskom istraživanju koje uključuje akcije i promjene u samoj neposrednoj

odgojno-obrazovnoj praksi. U akcijsko istraživanje poželjno je uključiti kritičkog prijatelja kao osobu od povjerenja koja preispituje ispravnost odluka akcijskog istraživača.

Za autoricu Markovitz (2011:12) akcijsko istraživanje je „temeljna strategija profesionalnog rasta koju se može općenito definirati kao individualno ili skupno ispitivanje vlastite profesionalne prakse u svrhu samopotvrđivanja, čime se povećava vjerojatnost uspješnijeg učenja učenika. Čak štoviše, ono unaprjeđuje profesionalnost učitelja jer priznaje da su sposobni sami rješavati probleme u nastavi i osnažuje ih da to i čine. Ovaj oblik istraživanja možemo promatrati i kao jasnu metodologiju koja nama praktičarima omogućuje dubinsko promatranje unutarnjeg pitanja poučavanja i učenja: tada, na temelju zaključaka, možemo odlučiti kako poboljšati situaciju i/ili vrednovati učinak obrazovne prakse. Akcijsko istraživanje sadrži nekoliko ključnih obilježja koje ga razlikuju od uobičajenijih oblika tradicionalnog istraživanja. Međutim, te razlike ne mijenjaju vrijednost ovog oblika istraživanja.“

Bognar (2011:50) u strukturi procesa ostvarivanja promjena posredstvom akcijskih istraživanja razlikuje tri etape: *stručno usavršavanje* u okviru zajednica koje uče, *ostvarivanje promjena* posredstvom akcijskih istraživanja te *prezentacija dobre prakse* i objavljivanje postignutih rezultata istraživanja. Pritom su potrebne sljedeće kompetencije za preuzimanje uloge akcijskog istraživača: spremnost na promjene i suradničke odnose, otvorenost za novo, upornost, (samo)kritičnost, stručnost, spremnosti na cjeloživotno učenje, interpersonalne i intrapersonalne sposobnosti, prihvaćanje rizika, radoznalosti, komunikacijske vještine, spremnost na pogreške, vještina pisanja, strpljivost, akcijske kompetencije, intrinzična motivacija, kreativnost, sloboda, empatija, tolerancija, bolja metodološka educiranost. Tome je popisu potrebno pribrojiti i poznavanje stručne literature, stranih jezika te informatičku pismenost.

Huxtable (2011) ističe ulogu akcijskog istraživanja u unaprjeđenju mogućnosti i potpori djeci i mladima da stvaraju, nude i promišljeno prihvaćaju znanje o svijetu, sebi, sebi u svijetu te o sebi kao dijelu svijeta. Neka od tih znanja podrazumijevaju „ontološke vrijednosti koje daju smisao i svrhu životu, kao što su toplina prepoznavanja, uvažavanje i povezanost te obrazovna odgovornost, a društvene vrijednosti u koje vjerujem – vrijednosti poput inkluzivnog, emancipirajućeg i ravnopravnog društva – čine svijet u kojem vrijedi živjeti“ ističe autorica (Isto, 2011:61). Pod sintagmom *životne teorije akcijskog istraživanja* Huxtable (2011) podrazumijeva sposobnost suosjećanja, tolerancije, društvenosti, pozitivnosti, otvorenosti

pogleda, logičkog mišljenja i pozitivnog svjetonazora, a u taj je proces nužno uključiti djecu i mlade kao akcijske istraživače koji stvaraju nova znanja o svijetu i razvijaju svoj utjecaj kao odgovorni građani svoje zajednice i svijeta u cjelini. Učenik si tijekom istraživanja postavlja niz pitanja, a od onih vezanih uz vrijednosti autorica izdvaja: „Što mislim o vlastitim vrijednostima? Gdje izražavam svoje vrijednosti najviše što mogu i time što činim; a gdje osjećam da živim suprotnosti? Kako mi moje vrijednosti omogućuju da objasnim zašto činim to što činim i kako doprinose razvoju moje životne prakse?“ (Isto, 2011:64). Učitelj i sam postaje model cjeloživotnog učenika koji živi vlastite ontološke i društvene vrijednosti. Preuzimanjem uloge akcijskog istraživača učitelj aktivno sudjeluje u kreiranju svog osobnog i profesionalnog razvoja, a učenik sudjeluje u osobnom razvoju, jer uči o sebi i doprinosi svijetu u kojem živi, te u razvoju kompetencija cjeloživotnog učenja.

### 3.3.8. *Europska dimenzija u obrazovanju učitelja*

Učitelj je jedan od ključnih čimbenika u promociji ideje *Europe znanja* kao cjelokupnog kulturološkog i socijalnog obrazovnog sustava ili konteksta (Krstović, 2007:275). Stoga je i područje inicijalnog obrazovanja učitelja od posebnog društvenog interesa te je kao takvo u mnogim europskim zemljama dio razvojno-gospodarske i socijalne politike. Tako *Europska načela za sposobnosti i kvalifikacije učitelja* (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications) posebno ističu potrebu za: 1. visokom stručnom spremom, 2. zanimanjem postavljenim u kontekst cjeloživotnog učenja, 3. mobilnim zanimanjem, 4. zanimanjem temeljenim na partnerstvu. U skladu s *Lisabonskom strategijom* (2007) prioritetni ciljevi nacionalnih reformi obrazovnih sustava postaju: važna uloga učitelja, njihovo cjeloživotno obrazovanje i stručni razvoj. Od tuda i ideje o utemeljenju tzv. *europskog učitelja* unutar europskog prostora obrazovanja ili određenja profesionalizma učiteljske profesije u Europi, o čemu će još biti govora u nastavku.

Nacionalne države stoga poduzimaju različite programe, a pozitivan primjer svakako je promjena u nizozemskom obrazovnom sustavu opisana u *Teaching 2020* (2011) gdje se ističe važnost daljnjeg nastavka profesionalizacije učiteljske struke uz pomoć različitih alata: 1. poučavanje kao poželjan profesionalni izbor s bogatim mogućnostima za profesionalni razvoj i napredovanje u karijeri; 2. podizanje obrazovnog stupnja na magistra struke putem sveučilišnih programa inicijalnog obrazovanja nastavnika različitih profila, u odnosu na nastavni predmet koji poučavaju i dob djeteta koje se poučava; 3. otvaranje registra obrazovnih stručnjaka na



svim razinama (primarnoj, sekundarnoj i strukovnoj te stručno usavršavanje nastavnika), čime će se posebna pozornost posvetiti znanju, vještinama i kompetencijama cijelog stručnog kolektiva; 4. uspostavljanje sustava sustručnjačkog nadzora za kvalitetnije izvođenje nastave i predlaganje poboljšanja. Ovi se ciljevi nizozemske obrazovne politike planiraju provesti uz pomoć niza mjera koje uz spomenuto uključuju povećanje plaća zaposlenima u obrazovnom sektoru.

U cilju ostvarivanja kontinuiranog razvoja profesionalizma učitelja, Vijeće Europe uspostavilo je opći kvalifikacijski okvir (*Key Competences* iz 2002. godine) kao mjere „akademske usporedivosti formalnih i neformalnih značajki pojedinačnih sustava obrazovanja učitelja u kontekstu europskog prostora visokog obrazovanja. Njime se olakšava uzajamna čitljivost stečenih kvalifikacija između različitih visokoškolskih institucija, između institucija i tržišta rada te između različitih razina obrazovanja“ (Krstović, 2007:274). Tako su utvrđene kompetencije koje bi studenti trebali steći tijekom školovanja na pojedinoj kvalifikacijskoj razini (preddiplomska, diplomatska i poslijediplomska razina).

Europski učitelj obrazuje pojedince i pomaže im u njihovoj socijalizaciji u zemlji i na području cijele Europe. Vrijednosti koje se pritom prenose mladima u nacionalnom i europskom kontekstu moraju biti dobro izbalansirane kao nacionalne i transnacionalne vrijednosti prisutne u obrazovnim prilikama. *Europski učitelj* tako je koncept zajedničkih značajki ove profesije na europskom tlu, bez obzira u kojoj se zemlji učitelj nalazi. Europska unija zalaže se i za podizanje atraktivnosti profesije i njezinog društvenog statusa kontinuiranim ulaganjem u programe profesionalnog usavršavanja učitelja, opisujući pritom učiteljsku profesiju kao iznimno složeno zanimanje koje od osobe traži sposobnost reflektivnog razmišljanja, kontinuirani profesionalni razvoj, autonomiju, odgovornost, kreativnost istraživanja i osobnu prosudbu (*The Quality of Teachers 2006*, prema Krstović, 2007:276). S obzirom da europska dimenzija u obrazovanju traži balans između nacionalnih i transnacionalnih vrijednosti u previranju obrazovnih politika, europski učitelj tako je europska šansa za europeizaciju nacionalnih postignuća.

Europska perspektiva u obrazovanju učitelja i nastavnika također traži da obrazovanje učitelja i nastavnika bude kontinuiran te „otvoren i dinamičan sustav koji je povezan s različitim područjima društvenog života (visokim obrazovanjem, školama, lokalnom zajednicom, državom), koji uključuje različite aktere (sveučilišne nastavnike, učitelje, studente, ravnatelje, državnu administraciju, stručne službe)“ (SIGMA, 1995, prema Vizek Vidović, 2005:29).

Europska unija osmislila je niz instrumenata kao konkretnih aktivnosti u cilju harmonizacije europskog prostora visokog obrazovanja, za reformu kurikuluma i za poticanje mobilnosti studenata i nastavnika: SOCRATES/ERASMUS (visoko obrazovanje), DA VINCI (strukovni nastavnici), COMENIUS (trajno usavršavanje nastavnika), TEMPUS (razvoj kurikuluma za inicijalno obrazovanje), LINGUA (obrazovanje nastavnika stranih jezika), EDIL (europski doktorat u obrazovanju), ODL (otvoreno učenje i učenje na daljinu), mreže za proučavanje i razvoj obrazovanja učitelja i nastavnika te za unaprjeđenje njihovog rada (prema Vizek Vidović, 2005). Multikulturalna dimenzija u obrazovanju povezana je s europskom svakodnevicom u kojoj je zbog migracija stanovništva u razredima sve više djece različitog kulturnog podrijetla i višestrukih identiteta.

U okviru projekta SOCRATES za sadržaj ovoga rada važan je projekt *Tuning educational structures in Europe* (European Commission, 2000) sa sedam kurikulumskih područja, od kojih su jedan i europski studiji, upravo u cilju stvaranja jedinstvenog europskog prostora visokog obrazovanja za kojeg su određene generičke te specifične područne kompetencije. Sedamnaest generičkih kompetencija imaju za cilj omogućiti efikasno uključivanje u svijet rada visokokvalificiranih profesionalaca koji su sposobni mijenjati svoja zanimanja uz pomoć kompetencija cjeloživotnog učenja. U većini zemalja Europske unije obrazovanje učitelja sadrži sljedeće četiri komponente: odgojne i obrazovne znanosti (pedagogija i opća didaktika, psihologija obrazovanja, sociologija obrazovanja), akademski sadržaji, sadržaji predmetnih metodika i školska praksa. Kurikulum se može planirati na više razina: europskoj, nacionalnoj, institucijskoj pa se postavlja opravdano pitanje koji su to elementi koji čine „europsku razinu“ u smislu zajedničkih ciljeva i sadržaja predmetnih studija, odnosno što se sve može uključiti u „jezgru europskog kurikuluma“. Ono što se u takav program uključi, učitelji će procesom adaptacije usvojiti i prenositi generacijama svojih učenika jer ti sadržaji postaju dio njihove kulture koju će u procesu enkulturacije nasljedovati njihovi učenici (Mrnjauš i dr., 2013). Upravo istraživanje pod vodstvom Vizek Vidović (2005) ukazuje na činjenicu da je za učitelja i nastavnika proces inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja iznimno bitan kao prostor stjecanja novih znanja u akademskom području vlastite struke te kompetencija vezanih uz područje psihološko-pedagoške izobrazbe i metodike nastave.

Naposljetku možemo reći da europski učitelj posjeduje različite dimenzije svog europskog i nastavničkog identiteta: europski identitet, europsko znanje, europski multikulturalizam, europska jezična kompetencija, europska profesionalnost, europsko građanstvo, europska kvaliteta. Europski identitet naglašava suživot nacionalnog i

nadnacionalnog europskog identiteta, a europski multikulturalizam označava poznavanje i poštovanje svoje i tuđih kultura te otvorenost prema različitostima. Značajna je i dimenzija europskog građanstva koja promiče solidarnost među građanima na zajedničkom europskom prostoru i zajedničke vrijednosti demokracije, ljudskih prava i slobode. Upravo su to sadržaji koji mogu biti zajednički europskim obrazovnim sustavima, konstruirajući pritom one europske vrijednosti koje bi se obrazovnim sustavima dalje prenosile. No, kako se radi o sadržajima koji su deklarativne naravi i propisani su političkim dokumentima, nužno ih je uključiti u inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje ako želimo da postanu dio sustava vrijednosti hrvatskih učitelja.

Sljedeće poglavlje donosi rezultate empirijskog istraživanja provedenog u proljeće 2015. godine pod nazivom *Stavovi učitelja o kurikulumskom oblikovanju sustava europskih vrijednosti*.

### III. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

#### 1. Predmet istraživanja

Vrijednosti se u odgojno-obrazovnom sustavu mogu pojavljivati eksplicitno i implicitno (Miliša, Dević, Perić, 2015). Eksplicitno se upisuju u kurikulum, nastavne planove i programe, posebice kao idejna potka kurikulumu te načela njegove konstrukcije i implementacije. Često ih nalazimo u međupredmetnom ili kroskurikulumskom području koje je pogodno za interdisciplinarno osmišljavanje projekata specifičnih za školu i zajednicu u kojoj škola djeluje.

Europske vrijednosti, iako eksplicitno iznesene u općem dijelu *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* (2011), u neposrednom odgojno-obrazovnom radu učitelja, nastavnika i stručnih suradnika pojavljuju se implicitno kao implicitna teorija nastavnika (Kelly, 2011, Jurčić, 2012, Mlinarević, 2014), a prepoznajemo ih i u udžbenicima i ukupnoj kulturi škole (Keller, 2002, Ellis, 2004, Mlinarević, 2014). Upravo zbog implicitnog karaktera sustava vrijednosti unutar samog kurikuluma nužno je ispitati vrijednosne sustave svih dionika odgojno-obrazovnog sustava (McNeil, 2009, Braslavsky, 2015), pa i drugih socijalizacijskih čimbenika (Domović, Godler, Previšić, 2004) u životu djeteta poput roditeljskog i vršnjačkog utjecaja te medija i drugih institucija u društvu, s kojima se dijete tijekom primarne i sekundarne socijalizacije susreće i tako oblikuje vlastiti sustav vrijednosti (Miliša, Dević, Perić, 2015). Upravo iz tog razloga ne iznenađuje činjenica da se sustavom vrijednosti bave mnoge znanstvene discipline, od filozofije, pedagogije, psihologije, sociologije do antropologije, politologije i religijskih znanosti, svaka od njih dajući svoj doprinos u definiranju i razumijevanja pojma vrijednosti.

Uz korištenje standardnog PVQ upitnika (*Upitnik portretiranja vrijednosti*, Portrait Values Questionnaire) (Schwartz i sur., 2001) te odabranih pitanja iz upitnika *Vrijednosti Europljana* (Values of Europeans, 2012), dodatnim pitanjima pokušali smo dobiti i podatke o uključenosti sadržaja europskih vrijednosti u inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju učitelja i nastavnika te ispitati stavove učitelja i nastavnika o implementaciji europskih vrijednosti u obveznom obrazovanju.

## 2. Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Na početku samog istraživanja, u fazi definiranja istraživačkog problema bilo je nužno voditi se kriterijima relevantnosti ili teorijskog značenja, nedovoljne istraženosti problema, provjerljivosti te preciznosti ili specifičnosti (Milas, 2005:65). Istraživanje sustava vrijednosti učitelja i nastavnika u zagrebačkim osnovnim školama te njihovih stavova o uključenosti europskih vrijednosti u kurikulum obveznog obrazovanja kao prediktora socijalizacije učenika svakako je relevantan problem u nas nedovoljno istražen. Zbog razvijenih i često upotrebljivanih instrumenata u Europi i svijetu ovaj je problem moguće kvalificirano istražiti pa čak i rezultate ovog istraživanja usporediti s rezultatima istraživanja provedenih istim instrumentom ili dijelom instrumenata.

Temeljem navedenoga osnovni cilj istraživanja bio je *opisati i procijeniti izraženost sustava vrijednosti, kao i ispitati stavove učitelja razredne nastave i nastavnika viših razreda osnovne škole s područja Grada Zagreba o europskim građanskim i demokratskim vrijednostima i njihovoj implementaciji u odgojno-obrazovnom sustavu kao prediktoru uspješnog ostvarivanja kurikulumu obveznog obrazovanja u Republici Hrvatskoj u području socijalizacije vrijednosti.*

S obzirom na navedeni cilj istraživanja postavljeni su **istraživački problemi** kojima su zbog preglednosti odmah pridružene i **hipoteze istraživanja**:

1. *Provjeriti postoje li razlike u vrijednostima učitelja temeljem Schwartzove skale ovisno o statusu i zanimanju te o dobi i stažu ispitanika.*

(Pretpostavljamo da postoje razlike između sustava vrijednosti ispitanika vezanih uz *zanimanje* (učitelji razredne nastave, nastavnici engleskog i hrvatskog jezika, povijesti i zemljopisa), *status* (pripravnici, učitelji, savjetnici, mentori i voditelji županijskih vijeća) te uz *dob* i *staž* kao potkategorija ispitanika.)

H1 Ispitanici različitih socio-demografskih karakteristika (godine života, staž u struci, status u struci i zanimanje – nastavni predmet) iskazat će različitu hijerarhiju vrijednosti prema Schwartzovoj skali. Mlađi ispitanici, s manje godina radnoga iskustva te nižeg statusa u profesiji iskazivat će više vrijednosti poticaja, postignuća i hedonizma,

a stariji ispitanici, s više godina radnoga staža te višeg statusa u profesiji više vrijednosti univerzalizma, nezavisnosti i sigurnosti.

2. *Provjeriti postoje li razlike u rangu europskih vrijednosti ispitanika ovisno o zanimanju i statusu te o dobi i stažu ispitanika.*

(Pretpostavljamo da postoje razlike između sustava vrijednosti ispitanika vezanih uz *zanimanje* (učitelji razredne nastave, nastavnici engleskog i hrvatskog jezika, povijesti i zemljopisa), *status* (pripravnici, učitelji, savjetnici, mentori i voditelji županijskih vijeća) te uz *dob* i *staž* kao potkategorija ispitanika.)

H2 Ispitanici različitih socio-demografskih karakteristika (godine života, staž u struci, status u struci i zanimanje – nastavni predmet) iskazat će različitu hijerarhiju europskih vrijednosti. Na hijerarhiju vrijednosti ispitanika utječu socio-demografske karakteristike: *zanimanje* ispitanika (predmet poučavanja) i *status u struci* kao važni prediktori koji utječu na europski sustav vrijednosti ispitanika.

3. *Provjeriti postoje li razlike u sustavu europskih vrijednosti ispitanika s obzirom na njihov stav da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavnom planu i programu / Nacionalnom okvirnom kurikulumu / školskom kurikulumu / nastavi?*

(Pretpostavljamo da se vrijednosni sustav ispitanika koji u većoj mjeri smatraju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u nastavnom planu i programu / NOK / školskom kurikulumu razlikuje od vrijednosnog sustava ostalih ispitanika.)

H3 Ispitanici će iskazati različite rangove europskih vrijednosti s obzirom na stavove da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u kurikulumskim dokumentima (nastavnom planu i programu / Nacionalnom okvirnom kurikulumu / školskom kurikulumu).

4. *Provjeriti postoje li razlike u sustavu europskih vrijednosti ispitanika s obzirom na njihov stav da je program nastavnog predmeta prikladniji za implementaciju europskih vrijednosti od kurikuluma međupredmetnih tema i programa izvannastavnih aktivnosti.*

H4 Ispitanici će iskazati različite rangove europskih vrijednosti s obzirom na stavove da je program nastavnog predmeta prikladniji za implementaciju europskih vrijednosti od kurikuluma međupredmetnih tema i programa izvannastavnih aktivnosti.

5. *Ispitati stavove onih ispitanika koji su se tijekom svog inicijalnog obrazovanja i/ili stručnog usavršavanja susreli s pojmom europskih vrijednosti o prikladnosti dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti: nastavni predmet / međupredmetne teme / program izvannastavnih aktivnosti.*

H5 Ispitanici koji su se tijekom inicijalnog obrazovanja susreli s pojmom europskih vrijednosti smatraju za implementaciju tih vrijednosti najprikladniji program nastavnog predmeta.

6. *Ispitati stavove onih ispitanika koji su se tijekom svog inicijalnog obrazovanja i/ili stručnog usavršavanja susreli s pojmom europskih vrijednosti o prisutnosti načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu kao prisutnijeg u nastavnom planu i programu / NOK / školskom kurikulumu / nastavi.*

H6 Ispitanici koji su se tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog osposobljavanja susreli s pojmom europskih vrijednosti smatraju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu najprisutnije u školskom kurikulumu.

7. *Provjeriti postoje li značajne razlike u stavovima ispitanika da mu je važno da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak sustavu vrijednosti a) ispitanika-učitelja, b) hrvatskom sustavu vrijednosti, c) europskom sustavu vrijednosti s obzirom na stav učitelja da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavnom planu i programu / NOK / školskom kurikulumu / nastavi.*

(Utvrđiti kojim je ispitanicima važnije da sustav vrijednosti učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti. Ako se utvrdi da su to ispitanici koji su stava da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi (nego u nastavnom planu i programu / NOK / školskom kurikulumu) tada je za očekivati da će ispitanik europske vrijednosti i implementirati u nastavu.)

H7 Ispitanici koji smatraju da je program nastavnog predmeta najprikladniji za implementaciju europskih vrijednosti smatraju da je važno da sustav vrijednosti učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.

8. *Provjeriti postoje li značajne razlike u stavovima ispitanika da mu je važno da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak sustavu vrijednosti a) ispitanika-učitelja, b) hrvatskom sustavu vrijednosti, c) europskom sustavu vrijednosti s obzirom na stav učitelja o prikladnosti dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti: nastavni predmet / međupredmetne teme / program izvannastavnih aktivnosti.*

(Utvrđiti kojim je ispitanicima važnije da sustav vrijednosti učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti. Ako se utvrdi da su to ispitanici čiji je stav da je nastavni plan i program najprikladniji za implementaciju europskih vrijednosti (u odnosu na međupredmetne teme / program izvannastavnih aktivnosti) tada je za očekivati da će ispitanik europske vrijednosti i implementirati u nastavu. Ako ispitanici radije biraju međupredmetne teme i program izvannastavnih aktivnosti tada je za očekivati da će ispitanici i dalje poučavati samo svoj nastavni predmet.)

H8 Ispitanici koji smatraju da je načelo osposobljavanja za život u europskom kontekstu najprisutnije u nastavi smatraju da je važno da sustav vrijednosti učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.

Pri postavljanju hipoteza vodili smo se sljedećim načelima: da je hipoteza primjerena istraživačkom problemu, da je jasna, nedvosmislena i da omogućava opovrgavanje, da daje najjednostavniji mogući odgovor na istraživački problem, da je provjerljiva te da je razložna i vjerojatna prije same provjere (Milas, 2005:69).



Hipoteze su postavljene s obzirom na pretpostavku da se sustavi vrijednosti učitelja i nastavnika u osnovnim školama u Gradu Zagrebu s obzirom na njihove profesionalne i socio-demografske karakteristike među sobom razlikuju. Kako se radi o instrumentu (u prvom dijelu upitnika) i dijelu instrumenta (u drugom dijelu upitnika) koji imaju široku međunarodnu upotrebu, također će se moći rezultati dobiveni ovim istraživanjem usporediti s rezultatima međunarodnih istraživanja pa ovo istraživanje može biti temelj za nova istraživanja u području socijalizacije i transfera vrijednosti.

Istraživanje je primijenjeno jer se bavi problemima čije rješavanje donosi neku neposrednu praktičnu korist te se nadovezuju na temeljnu pedagošku znanost, zatim nomotetsko jer se istraživanje vrši na relativno velikom broju ispitanika, podaci se statistički obrađuju, a rezultati razmjerno dobro opisuju ispitivanu populaciju kao cjelinu te je istraživanje naposljetku kvantitativno jer ono daje „brojčani opis istraživane pojave, redovito putem statističke analize i sažimanja izvornih podataka“ (Milas, 2005:47).

### 3. Ispitanici

Jedan od presudnih faktora za kvalitetu istraživanja svakako je utvrditi populaciju i uzorak koji se ispituje (Petz, Kolesarić, Ivanec, 2012:118) jer je pedagoška praksa izrazito varijabilna, a pedagoške pojave izrazito složene i na njih utječe veliki broj zavisnih i nezavisnih varijabli (Kožuh, Maksimović, 2011:13).

Populacija je šira skupina svih osoba koje posjeduju neko svojstvo pa se za provedbu anketiranja utvrđuje uzorak ili podskup ili „dio populacije izdvojen s ciljem njena istraživanja i proučavanja“ (Milas, 2005:399).

Na ovome mjestu potrebno je objasniti da se tijekom obrade rezultata samog istraživanja za učitelja razredne nastave koristi termin *učitelj*, bez obzira na spol ispitanika, a za učitelja predmetne nastave uglavnom se koristi termin *nastavnik*, također bez obzira na spol, iako je zakonom o osnovnom školstvu propisano da nastavnici koji sklapaju ugovor o radu u osnovnim školama to čine za radno mjesto *učitelja*, a ne nastavnika koji su temeljem zakona zaposleni u sustavu srednjeg školstva u Republici Hrvatskoj. To se za potrebe opisa populacije ispitanika čini kako bi se razlikovali učitelji razredne nastave koji sudjeluju u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu u prvome ciklusu (od prvog do četvrtog razreda osnovne škole) od učitelja

predmete nastave koji sudjeluju u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu u drugomu i trećemu ciklusu (peti i šesti te sedmi i osmi razred osnovne škole).

Istraživanje je provedeno na populaciji učitelja u Gradu Zagrebu zato što je to najveći broj učitelja na području jedne hrvatske županije. Presudna je bila dostupnost uzorka, iako smo putem županijskih povjerenika morali više puta animirati ispitanike da popune elektronički upitnik i to u razdoblju od dva mjeseca. Da su u istraživanju sudjelovali i ispitanici iz nekih drugih županija, vjerojatno bi bili dobiveni drugačiji rezultati u hijerarhiji vrijednosti tih ispitanika. To je ujedno i poticaj za nova istraživanja vrijednosnih sustava hrvatskih učitelja. No, pregledom dostupnih istraživanja koja uz pomoć PVQ upitnika procjenjuju vrijednosne sustave učitelja, uočava se da se i u tim istraživanjima radi o relativno malim uzorcima (na pr.: Pudelko i Boon (2014) u svome istraživanju ispitali su 102 školska učitelja). Stoga smatramo da ovo istraživanje donosi relevantne rezultate jer procjenjuje neproporcionalni kvotni uzorak ukupne populacije ispitanika s područja Grada Zagreba, a svi članovi te populacije imali su jednaku dostupnost sudjelovanja u istraživanju tijekom dva mjeseca njegove provedbe. Također trebamo naglasiti da kontekst cjelokupnog rada nije samo procjena sustava vrijednosti učitelja i njegove hijerarhije, već i procjena ukupnog obrazovnog konteksta i europskih dimenzija kurikulumu, kao i oblikovanje europskih vrijednosti putem kurikulumu i jednog od njegovih dionika – učitelja i nastavnika u obveznom obrazovanju.

Navedeni stratumi unutar populacije učitelja razredne nastave i nastavnika pojedinih nastavnih predmeta osnovnih škola u Gradu Zagrebu su: stratum učitelja razredne nastave koji je u školskoj godini tijekom koje se provodilo istraživanje (2014./2015.) brojao oko 1.800 učiteljica i učitelja, stratum nastavnika hrvatskog jezika i književnosti koji je u školskoj godini tijekom koje se provodilo istraživanje brojao oko 450 nastavnica i nastavnika, stratum nastavnika povijesti koji je u školskoj godini tijekom koje se provodilo istraživanje brojao oko 180 nastavnica i nastavnika, stratum nastavnika zemljopisa koji je u školskoj godini tijekom koje se provodilo istraživanje brojao oko 180 nastavnica i nastavnika te stratum nastavnika engleskog jezika koji je u školskoj godini tijekom koje se provodilo istraživanje brojao oko 300 nastavnica i nastavnika (prema podacima Agencije za odgoj i obrazovanje o djelatnicima koji su nastavu izvodili u školskoj godini 2014./2015.). Navedene kategorije učitelja i nastavnika u osnovnim školama u Gradu Zagrebu odabrane su kao one koje trebaju imati saznanja o važnosti europskih vrijednosti kao demokratskih i građanskih vrijednosti koje izgrađuju suvremeno hrvatsko i europsko društvo, dapače trebaju ih i sami posjedovati jer je njihovo posjedovanje važan prediktor socijalizacije učenika u kontekstu europskih vrijednosti.

S obzirom na utvrđenu promatranu populaciju u školskoj godini 2014./2015. u Gradu Zagrebu koja broji 2.910 učitelja i nastavnika do uzorka ispitanika došli smo uvidom u tablicu Okvir 4.1 *Određivanje veličine slučajnog uzorka* Cohena, Maniona i Morrisona (2007:94) koja predlaže da u toj kategoriji veličine populacije (od 3.000 dionika) broj ispitanika bude 341, vodeći se principom da u manjih populacija treba uzeti što veći uzorak (Petz, Kolesarić, Ivanec, 2012:127).

Taj je broj potencijalnih ispitanika stavljen u omjere u odnosu na promatranu populaciju te se došlo do sljedećih poduzoraka za promatrane kategorije: učitelji razredne nastave (1.800) – 211 ispitanika, nastavnici hrvatskog jezika (450) – 53 ispitanika, nastavnici povijesti (180) – 21 ispitanik, nastavnici zemljopisa (180) – 21 ispitanik, nastavnici engleskog jezika (300) – 35 ispitanika. S obzirom da je broj poduzorka nastavnika povijesti i nastavnika zemljopisa ispod 30 ispitanika, što narušava valjanost istraživanja jer bismo baratali s premalim brojem ispitanika u poduzorku, njihov je broj povećan na 30 ispitanika kao minimalnom veličinom uzorka koji se može statistički obraditi (Cohen i dr., 2007:93). Ukupan broj ispitanika tako se popeo na 359, a sam prigodni uzorak stoga je neproporcionalan kvotni uzorak jer se, kako bi postigao dovoljan broj ispitanika u svakom poduzorku, unaprijed utvrdila njihova kvota (Petz, Kolesarić, Ivanec, 2012:124).

Za Milasa (2005:409) kvotni uzorak je „poseban oblik ne-probabilističkog uzorka u kojem se unaprijed odrede potencijalno značajne podgrupe za koje se vjeruje da se razlikuju prema mjerenom svojstvu i pazi se da u uzorku budu zastupljene jednako kao u populaciji. (...) kvotni je uzorak samo ne-probabilistička inačica inače vrlo mnogo korištenog stratificiranog uzorka. Početni korak u izboru kvotnog uzorka jest utvrđivanje podskupova populacije koji se, prema pretpostavci, međusobno razlikuju s obzirom na istraživano svojstvo“. Podskupovi populacije tako su učitelji razredne nastave, nastavnici hrvatskog i engleskog jezika te povijesti i zemljopisa što je prikazano u Tablici 7.

**Tablica 7 Ukupan broj ispitanika**

	<i>Ukupan broj u populaciji</i>	<b>2.910</b>	<b>341</b>
1.	Učitelji razredne nastave	1.800	211
2.	Nastavnici hrvatskog jezika	450	53
3.	Nastavnici povijesti	180	30
4.	Nastavnici zemljopisa	180	30
5.	Nastavnici engleskog jezika	300	35
	<i>Ukupan broj ispitanika</i>		<b>359</b>

Učitelji razredne nastave svakako su najbrojnija nastavnička kategorija u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj jer sudjeluju u neposrednom nastavnom procesu s učenicima u dobi od šest i sedam godina do dobi od devet i deset godina, i to u prvome odgojno-obrazovnom ciklusu, od prvog do četvrtog razreda osnovne škole. U drugom i trećem odgojno-obrazovnom ciklusu (peti i šesti te sedmi i osmi razred osnovne škole) učenik iz razredne prelazi na predmetnu nastavu.

Nastavnici hrvatskog jezika, uz nastavnike matematike, provode najviše školskog vremena s učenicima pojedinog razrednog odjela. Poučavajući materinski jezik te nacionalnu i svjetsku književnosti, nerijetko govore o ulozi vlastitog naroda u događajima iz prošlosti, susretu vlastitog naroda s drugim narodima i njihovim međusobnim odnosima te tako stvaraju čvrste pretpostavke u izgradnji identiteta učenika kao pojedinca, kao člana lokalne zajednice, člana domovinske zajednice te člana europske i globalne zajednice. Nastavnici engleskog jezika odabrani su kao najbrojnija skupina nastavnika stranog jezika u osnovnim školama u Gradu Zagrebu. Na nastavi stranog jezika učenici ne svladavaju samo gradivo iz područja gramatike i komunikacije na stranom jeziku, već uče o drugim kulturama, narodima i običajima. Jednako tako, nastavnici povijesti i zemljopisa, poučavajući o prošlim vremenima, migracijama stanovništva, revolucijama i prijelomnom točkama u povijesti čovječanstva te međuovisnosti čovjeka i njegovog okruženja svojim vlastitim stavovima također oblikuju sustav vrijednosti učenika. Poznavanje vlastitog nacionalnog bića, te razvijanje empatije prema drugom i drugačijem, sastavni je dio odgojno-obrazovnog procesa koji oblikuje pojedinca i određuje njegovu ulogu u društvu.

S obzirom na izneseno obrazloženje o odabiru stratumata unutar populacije učitelja i nastavnika u zagrebačkim osnovnim školama, također treba istaknuti da u istraživanje nisu uključeni i nastavnici vjeronauka jer se radi o izbornom nastavnom predmetu čije pohađanje

nije obvezno, a ovaj je rad koncentriran na obvezno obrazovanje, ne samo kao obvezno osnovno školovanje u Republici Hrvatskoj, već i na obvezni dio kurikuluma za sve učenike polaznike obveznog obrazovanja. Naravno da su vjeroučiteljice i vjeroučitelji važan čimbenik u oblikovanju sustava vrijednosti učenika, ali ovo istraživanje nema sveobuhvatan karakter jer ne uključuje niti neke druge važne čimbenike poput roditelja, vršnjaka i medija čiji je utjecaj na formiranje sustava vrijednosti čak i veći od nastavnčkog utjecaja kojem su učenici izloženi u školi.

U prvotnom uzorku istraživanja obuhvaćeno je ukupno 387 ispitanika. Nakon pregleda i osnovne obrade unesenih podataka iz daljnje obrade su izbačeni oni ispitanici koji su neispravno ispunili upitnike (ili nisu popunili skale na svim tvrdnjama ili su zaokružili iste odgovore na skali za gotovo sve tvrdnje). Takve je preporuke dao i sam autor skale te je uputio na to da je u prosjeku uvijek oko 2% takvih ispitanika (Schwartz, Sagie, 2000, Schwartz i sur., 2001). U ovom istraživanju je takvih ispitanika bilo 6 ili 1,6% od ukupnog uzorka. Radi nedostatnog broja ispunjenih upitnika u nekim skupinama naknadno su napravljene dodatne ankete. Krajnji broj prikupljenih ispitanika odgovara početnom planu o veličini uzorka te veličini pojedinih poduzoraka.

U Tablici 8 nalaze se deskriptivna obilježja uzorka ispitanika korištenog u ovom istraživanju. Uočavamo da uzorak sačinjavaju većinom učiteljice (99%), do 55 godina (92%) s 30 ili manje godina iskustva (90%) koje su u statusu učitelja (bez statusa mentora, savjetnika te voditelja županijskog vijeća) i to razredne nastave. Podjednaki broj učiteljica nalazi se u tri dobne skupine (do 35 godina, 36-45 godina i 46-55 godina) te u tri skupine ovisno o stažu (do 10 godina, 11-20 godina i 21-30 godina).

Važno je naglasiti da su provedena mnogobrojna istraživanja u području odgoja i obrazovanja s učiteljskom populacijom, što ne čudi s obzirom da udio učitelja u aktivnom stanovništvu EU iznosi 2,5% ili više od 6.000.000 aktivnih učitelja (*Key data on education* (2005), prema Vizek Vidović, Domović, 2013).

U istraživanju (Diković, 2013:331) na sličnoj populaciji (N=225) također je muških ispitanika bilo neznatno (N=4 ili 2%). No, najviše je učitelja imalo između 11 i 20 godina radnog staža (N=88 ili 39,11%), a najmanje ih je bilo sa 41 godinom radnoga staža i više (N=3 ili 1,33%).

U istraživanju kojeg su na populaciji učitelja poduzele Sablić i Blažević (2015), procjenjujući stavove učitelja prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama *Nacionalnog*

*okvirnog kurikulumu* (2011), ispitanici (N=103) su također bile ženske osobe mlađe životne dobi (18%), srednje (57%) i najstarije životne dobi (25%). Također je ispitanica s manje od 5 godina radnoga staža bilo 16%, od 6 do 20 godina radnoga staža 47% te s više od 20 godina radnoga staža 37%.

Istraživanje autora Vlah i Pinoza-Kukurin (2012) imalo je za cilj osvijestiti vlastite vrijednosti, stavove i manifestiranje ponašanja (obrasci ponašanja u socijalnim sukobima) ispitanika (studenti Učiteljskog fakulteta u Rijeci) u različitim socijalnim situacijama, stoga što su učitelji uzori socijalnog ponašanja svojim učenicima koji prihvatljive oblike ponašanja uče prema modelu. I ovdje je zamjetan disbalans ženskih (N=117 ili 96,7%) i muških ispitanika (N=4 ili 3,3%).

Horvat i Lapat (2012) poduzeli su istraživanje o spremnosti studenata pete godine Učiteljskog fakulteta te učitelja razredne nastave (u Međimurskoj županiji) na uključivanje u programe cjeloživotnog obrazovanja, tj. u programe stručnog usavršavanja koji započinju ulaskom učitelja u razred i realizacijom pripravničkog staža, i to u obliku stručnih, pedagoško-psiholoških i metodičkih usavršavanja. Ukupan broj ispitanika bio je 60, od čega je većina bila ženskih ispitanika (58 učiteljica i 2 učitelja).

Istraživanje učiteljevog zadovoljstva temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti (Jurčić, 2008) provedeno je sa 132 ispitanika, a među njima je bilo samo 7 učitelja i 125 učiteljica.

U promatranim istraživanjima ispitanici su uglavnom bile žene, što se može smatrati metodološkim nedostatkom jer su razlike u vrijednosnim sustavima prema spolu ispitanika ipak prisutne. No, razlog tome je što je nastavnički poziv visoko feminizirano zanimanje. Mrnjauš (2008) nakon provedenog istraživanja zaključuje da se osobne vrijednosti ispitanika razlikuju prema spolu: ženski ispitanici tako su na primjer relativno skloniji tradicionalizmu i altruizmu, a muški hedonizmu.

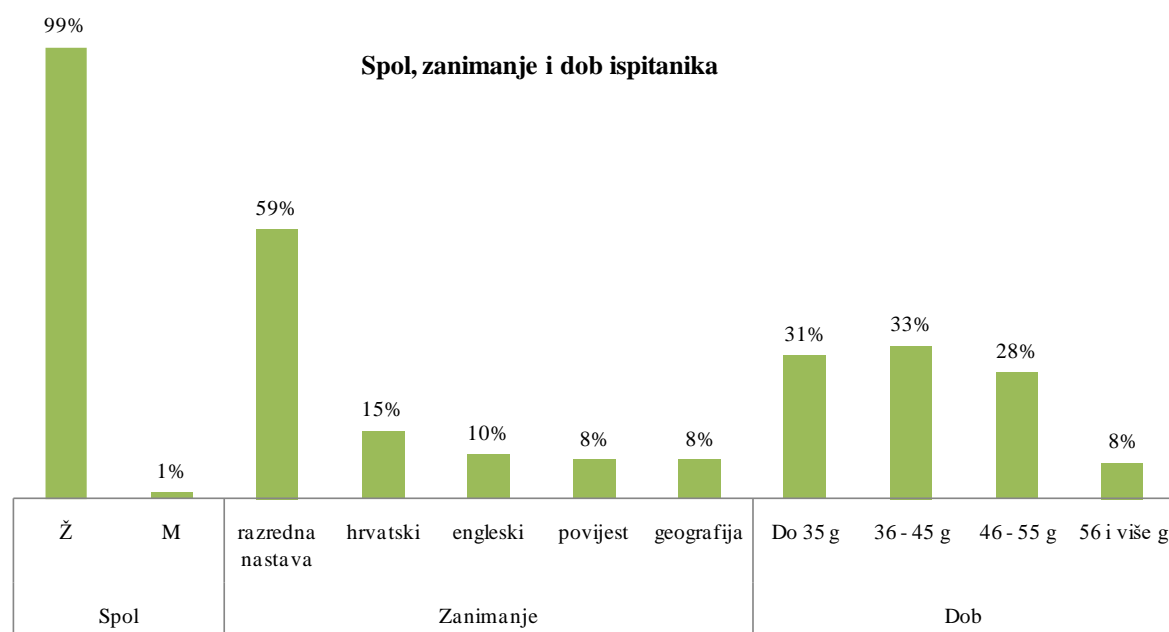
Zamjećuje se i neravnomjerna zastupljenost različitih dobnih skupina. U primarnom je obrazovanju više osoba srednje životne dobi, a u srednjoškolskim ustanovama zaposlen je znatan udio nastavnika u dobi iznad 50 godina. Tim se učiteljima bliži umirovljenje, u čemu autorice Vizek Vidović i Domović (2013:242) prepoznaju zabrinjavajući trend.

**Tablica 8 Uzorak istraživanja prema deskriptivnim obilježjima (N=359)**

VARIJABLA	RAZINA	N	UDIO
Spol	Žensko	354	98,61%
	Muško	5	1,39%
Zanimanje	Učitelj razredne nastave	211	58,77%
	Učitelj hrvatskog jezika i književnosti	53	14,76%
	Učitelj engleskog jezika	35	9,75%
	Učitelj povijesti	30	8,36%
	Učitelj geografije	30	8,36%
Dob	Do 35 godina	112	31,20%
	Od 36 do 45 godina	120	33,43%
	Od 46 do 55 godina	99	27,58%
	56 i više godina	28	7,80%
Radno iskustvo u odgojno - obrazovnom sustavu	Do 10 godina	124	34,54%
	Od 11 do 20 godina	103	28,69%
	Od 21 do 30 godina	97	27,02%
	31 i više godina	35	9,75%
Status	Učitelj pripravnik	26	7,24%
	Učitelj	240	66,85%
	Učitelj mentor	48	13,37%
	Učitelj savjetnik	28	7,80%
	Učitelj voditelj županijskog stručnog vijeća	17	4,74%

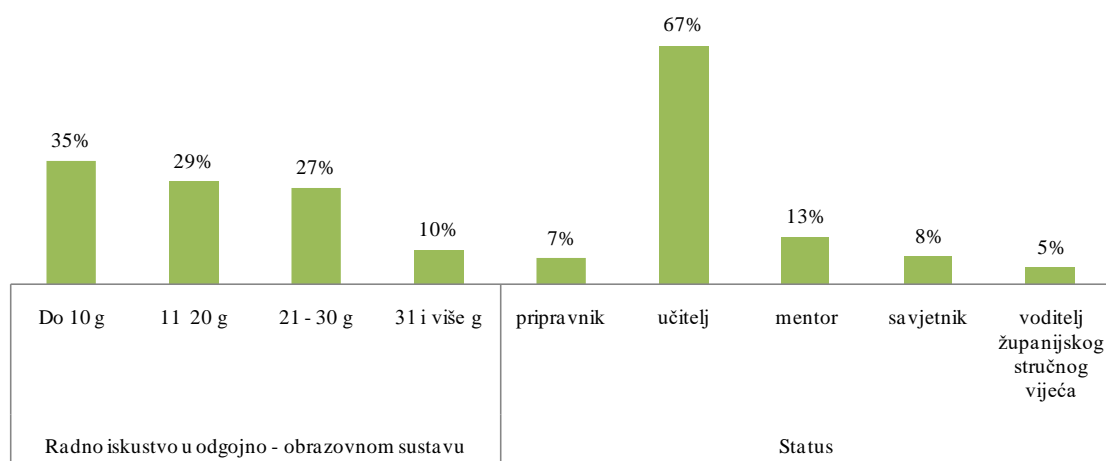
LEGENDA:  
N-broj ispitanika

Uzorak je prikazan i na dva grafa koji slijede.



*Slika 4. Uzorak ispitanika: spol, zanimanje i dob*

### Radno iskustvo i status ispitanika



Slika 5. Uzorak ispitanika: radno iskustvo i status

#### 4. Instrument istraživanja

Upitnik se sastoji od dva veća dijela. Prvi dio upitnika je *Upitnik portretiranja vrijednosti* (Portrait Values Questionnaire, PVQ) Shaloma Schwartza, a u drugom dijelu upitnika dio smo pitanja preuzeli iz istraživanja Europske komisije *Vrijednosti Europljana* (The Values of Europeans, 2008, 2010, 2012, 2014) te smo dio pitanja samostalno kreirali ispitujući stavove učitelja i nastavnika o europskim građanskim i demokratskim vrijednostima i njihovoj implementaciji u odgojno-obrazovnom sustavu kao prediktoru uspješnog ostvarivanja kurikulumu obveznog obrazovanja u Republici Hrvatskoj u području socijalizacije vrijednosti. Upitnik je napisan u muškom rodu jer je diseminiran putem Interneta pa nije bilo mogućnosti razlikovati ispitanice i ispitanike.



## 1. *Upitnik portretiranja vrijednosti* (Portrait Values Questionnaire, PVQ upitnik)

Shalom Schwartz osmislio je *Upitnik portretiranja vrijednosti* (Portrait Values Questionnaire, PVQ) 2001. godine kao manje apstraktnu metodu mjerenja vrijednosti od prvotnog upitnika *Schwartzovo istraživanje vrijednosti* (Schwartz Value Survey, SVS).

PVQ upitnik (Schwartz i sur., 2001) sastoji se od ukupno četrdeset kratkih opisa različitih osoba koji se nazivaju „portretima“, a kojima se opisuju ciljevi, želje, nastojanja pojedinih (zamišljenih osoba) i koji implicitno upućuju na važnost pojedinih vrijednosti. Na početku upitnika postavlja se pitanje *koliko je ova osoba vama slična*, a odgovori na (obrnutoj) šestostupanjskoj skali idu od *jako poput mene* (1), *poput mene* (2), *nešto poput mene* (3), *malo poput mene* (4), *nije poput mene* (5), *uopće nije poput mene* (6). Ovaj instrument polazi od načela da se pri uspoređivanju drugih osoba sa sobom usmjeravamo isključivo na opisane osobine te druge osobe, a obrnuto bi naša pozornost bila raspršena na veći broj vlastitih osobina koje kod sebe prepoznajemo. Portreti osoba sastavljeni su na temelju definicija pojedinih vrijednosnih tipova, a specifične vrijednosti iz SVS upitnika predstavljene su u konkretnijim rečenicama.

Schwartz je istražujući putem SVS upitnika konstatirao da kod 5% ispitanika struktura univerzalnog vrijednosnog sustava odudara od očekivanog uzorka, i to kod ispitanika koji nisu školovani u zapadnjačkom obrazovnom sustavu koji potiče sposobnost razmišljanja izvan konteksta i zahtijeva visoku razinu apstraktnog mišljenja pa i kod slabije obrazovane populacije (Döring, 2010:566). Schwartz je stoga i krenuo u osmišljavanje novog instrumenta (PVQ) kao konkretnijeg i kognitivno manje zahtjevnog te se ovaj instrument primjenjuje u velikim kros-nacionalnim istraživanjima.

Schwartz i sur. (2001) su u ovome upitniku zadržali strukturu deset motivacijskih tipova vrijednosti. Upitnici u prijevodu na druge jezike imaju mušku i žensku inačicu. Vrijednosti se mjere indirektnim putem kao izravna procjena apstraktnih vrijednosti i usmjeravajućih načela u životu. Ovaj konkretniji upitnik vezan je uz kontekst te za razliku od SVS upitnika koji ima devet stupnjeva, PVQ upitnik ih ima šest. PVQ upitnik primjenjiv je čak i za telefonsko anketiranje. Radi se o instrumentu dobrih metrijskih karakteristika (Schwartz, Rubel, 2005), o pouzdanom instrumentu, odlične konvergentne i diskriminatorne valjanosti, s Cronbach alfa koeficijentima unutarnje konzistencije od 0,61 (za vrijednosni tip „tradicija“) do 0,83 (za tip „postignuća“). Ovaj je upitnik primjenjiv ne samo za utvrđivanje vrijednosnog sustava odraslih ispitanika i adolescenata, već i u istraživanju vrijednosti dječje populacije. Döring (2010) u

svojoj studiji istražuje prikladnost instrumenta PVQ upitnika za djecu u dobi od 8 do 11 godina (kasno srednje djetinjstvo). Ispitanicima u ovoj dobi bilo je potrebno 16 do 20 minuta (10 i 11 godina) te čak do 30 minuta (ispitanici od 8 i 9 godina) za popunjavanje upitnika, dok odrasli ispitanici upitnik popunjavaju za 7 do 10 minuta (N 191; 94 dječaka i 97 djevojčica, Döring: 2010).

Detaljan opis Schwartzovog instrumenta PVQ u svome radu donose i Sevgili i Cesur (2014:2087) koji su se bavili posredničkom ulogom materijalizma u odnosu između vrijednosti i potrošnje. U istraživanju je sudjelovalo 485 ispitanika (Ž 314, M 171), a ispitanici su bili starosti između 18 i 66 godina. To svjedoči o širokom spektru mogućnosti primjene ovog mjernog instrumenta.

Pudelko i Boon (2014) u svome istraživanju s PVQ upitnikom bave se odnosom vrijednosti učiteljske populacije i njihovih ciljeva u nastavi. Istraživanje je interesantno jer su vrijednosti i ciljevi učitelja ujedno i dvije varijable koje najviše utječu na učenikovu motivaciju za postignućem. Sudionici su školski učitelji (N=102).

Upitniku smo dodali još tri portreta, s istom skalom odgovora, koja tematiziraju stavove učitelja i nastavnika o dimenzijama učenikovih sustava vrijednosti (*Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak* (1) njegovom / (2) hrvatskom / (3) europskom sustavu vrijednosti).

## 2. *Europski upitnik*

### a. *Vrijednosti Europljana* (Public opinion in the European Union, 2007, The Values of Europeans, 2008, 2010, 2012, Europeans in 2014, 2014)

Europska komisija svake dvije godine ispituje u okviru većih istraživanja i europske vrijednosti, fokusirajući se pri tome uglavnom na populaciju zemalja Europske unije stariju od 15 godina, no često istražujući i sustave vrijednosti u europskim zemljama kandidatkinjama za pristupanje Europskoj uniji. Udio ispitanika svake zemlje u istraživanju jednak je udjelu populacije pojedine zemlje (starije od 15 godina) u ukupnoj populaciji Europske unije ili svih promatranih zemalja koje sudjeluju u istraživanju. Populacija starijih od 15 godina u Republici Hrvatskoj tako je npr. 2014. godine brojala 3.749.400 ili 0,9% ukupne populacije zemalja Europske unije (412.963.943) pa je u tom postotku sudjelovala i u ukupnom broju ispitanika

ovog vala istraživanja (*Europeans in 2014*, 2014). U istraživanje su uključeni podaci kojima raspolaže EUROSTAT te nacionalni statistički zavodi.

Uzorak na razini svake zemlje je probabilistički slučajni uzorak, a stratificirano uzorkovanje se odvija na više razina: prema spolu, dobi, dobi završetka školovanja te na razini administrativnih jedinica regionalne samouprave koja u pravilu odgovara EUROSTAT-ovim NUTS II (statističkim) regijama. Uzorak se stratificira i sukladno distribuciji stanovništva u metropolitanskim, urbanim i ruralnim područjima. Ispitanici su anketirani u svojim domovima, na materinskom jeziku. Prilikom anketiranja koristio se sustav CAPI (Računalno potpomognuti osobni intervju, Computer Assisted Personal Intervju) gdje god je to bilo tehnički moguće. Istraživanja Europske komisije u okviru *Standardnih Eurobarometer istraživanja (Standard Eurobarometer Survey)* provode se od 1973. godine, isprva samo u zemljama članicama Europske unije.

Istraživanje *Javno mnijenje u Europskoj uniji (Public opinion in the European Union, EB 66, 2007)* provedeno je između 6. rujna i 10. listopada 2006. godine i obuhvaćalo je ispitanike iz 30 zemalja: 25 zemalja Europske unije, zatim Bugarska i Rumunjska koje su u EU ušle s 1. siječnjem 2007. godine, zemlje kandidatkinje Hrvatska i Turska te turski dio Cipra.

Istraživanje *Vrijednosti Europljana (The Values of Europeans, EB 69, 2008)* provedeno je između 25. ožujaka i 4. svibnja 2008. godine te je obuhvaćalo ispitanike iz ukupno 31 zemlje: 27 zemalja članica Europske unije, tri zemlje kandidatkinje (Hrvatska, Turska i FRY Makedonija) te iz turskog dijela Cipra.

Istraživanje *Vrijednosti Europljana (The Values of Europeans, EB 74, 2011)* provedeno je 2010. godine i obuhvaćalo je ispitanike iz 32 zemlje: 27 zemalja Europske unije, iz zemalja kandidatkinja (Hrvatska, FRY Makedonija, Turska, Island) te turskog dijela Cipra.

Istraživanje *Vrijednosti Europljana (The Values of Europeans, EB 77, 2012)* provedeno je između 12. i 27. svibnja 2012. godine i obuhvaćalo je 32.728 ispitanika iz 34 zemlje: 27 zemalja Europske unije, iz zemalja kandidatkinja (Hrvatska, FRY Makedonija, Turska, Island, Crna Gora i Srbija) te turskog dijela Cipra.

Istraživanje *Europljani u 2014 (Europeans in 2014, EB 81.2, 2014)* provedeno je između 15. i 24. ožujka 2014. godine i obuhvaćalo je ispitanike iz 28 zemalja Europske unije.

Preuzeta su dva pitanja iz promatranih upitnika (*Public opinion in the European Union, 2007, The Values of Europeans, 2008, 2010, 2012, Europeans in 2014, 2014*). Ona tematiziraju

osobni sustav vrijednosti ispitanika te mišljenje ispitanika o sustavu vrijednosti koji najbolje predstavlja Europsku uniju.

Pitanja su preuzeta iz opsežnih krosnacionalnih istraživanja, a kroz istraživačke valove pitanja su se tek neznatno mijenjala. Za potrebe ovog istraživanja odabrana su ona pitanja koja su tematski povezana s ovim radom. Navedena pitanja preuzeli smo zbog mogućnosti usporedbe njihovih rezultata s rezultatima istraživanja na populaciji učitelja i nastavnika iz zagrebačkih osnovnih škola, a radi se o pitanjima opisanima u nastavku:

1. *S ponuđenog popisa označite tri za sebe osobno najvažnije vrijednosti. Rangirajte vrijednosti na način tako da ispred odabranih vrijednosti upišete brojeve od 1 do 3, s time da brojem 1 označite za Vas najvažniju vrijednost, a brojem 3 najmanje važnu od odabranih vrijednosti!*

Pitanje obuhvaća 12 vrijednosti: mir, demokraciju, ljudska prava, vladavinu prava, poštivanje drugih kultura, solidarnost, poštivanje ljudskog života, osobnu slobodu, jednakost, toleranciju, samoispunjenje i religiju. Za vrijednosti koje ispitanici smatraju najvažnijima za očekivati je i da će ih ispitanici implementirati u nastavu.

Ovo se pitanje nalazi u svim promatranim upitnicima (Public opinion in the European Union, 2007, The Values of Europeans, 2008, 2010, 2012, Europeans in 2014, 2014).

I drugo je pitanje iz promatranih upitnika (Public opinion in the European Union, 2007, The Values of Europeans, 2008, 2010, 2012, Europeans in 2014, 2014) te поближе opisuje stavove ispitanika o europskim vrijednostima za koje ispitanici smatraju da najbolje predstavljaju Europu. Pretpostavka je da će ispitanici koji imaju pozitivne stavove prema europskim vrijednostima i europskom kontekstu implementirati takve stavove u svakodnevnu interakciju s učenicima, na nastavi i izvan nje. Radi se o sljedećem pitanju:

2. *S ponuđenog popisa odaberite tri vrijednosti za koje smatrate da najbolje predstavljaju Europsku uniju. Rangirajte vrijednosti na način tako da ispred odabranih vrijednosti upišete brojeve od 1 do 3, s time da brojem 1 označite po Vama najvažniju vrijednost, a brojem 3 najmanje važnu od odabranih vrijednosti!*

Ovo pitanje obuhvaća istih 12 vrijednosti kao i prethodno pitanje i preuzeto je iz promatranih upitnika (Public opinion in the European Union, 2007, The Values of Europeans, 2008, 2010, 2012, Europeans in 2014, 2014).

*b. Stavovi ispitanika o europskoj dimenziji u obrazovanju*

S obzirom na temu disertacije procijenili smo da su nam potrebne dodatne informacije vezane uz inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja i nastavnika te stavove učitelja i nastavnika o stvarnoj implementaciji europskih vrijednosti u obveznom obrazovanju. Stoga smo postavili sljedeća posebno oblikovana pitanja zatvorenog tipa:

3. *Jeste li se tijekom svoga inicijalnoga obrazovanja susreli s pojmom europskih vrijednosti u kurikulumu? Označite!*

Skala odgovora na ovo pitanje je: *da, ne, ne znam.*

4. *Jeste li se tijekom stručnog usavršavanja susreli s pojmom europskih vrijednosti u kurikulumu? Označite!*

Skala odgovora na ovo pitanje je: *da, ne, ne znam.*

5. *Je li po Vašem mišljenju prisutno načelo osposobljavanja pojedinaca za suživot u europskom kontekstu (Označite odgovor znakom x!):*

Za sve tvrdnje (u nastavnom planu i programu, u NOK-u, u školskom kurikulumu, u nastavi) ponuđena je skala odgovora: *u potpunosti je prisutno, uglavnom je prisutno, ne znam je li prisutno ili ne, uglavnom nije prisutno, nije uopće prisutno.*

6. *Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer Vašim učenicima? Ovisno o prikladnosti označite odgovor znakom x!*

Za sve tvrdnje (*program nastavnog predmeta, međupredmetne teme, program izvannastavnih aktivnosti*) ponuđena je skala odgovora: *izrazito prikladan, prikladan, niti prikladan, niti neprikladan, neprikladan, izrazito neprikladan*.

## 5. Postupak i obrada podataka

Za istraživanje smo odabrali ne-eksperimentalnu metodu anketnog istraživanja, s obzirom na vrstu podataka koja se prikuplja anketnim upitnikom, tj. ispitivanje sustava vrijednosti te stavova i mišljenja. Svrha istraživanja anketom kao istraživačkom metodom je prikupljanje statističkih podataka koji opisuju neku karakteristiku ispitivane populacije, dok se podaci prikupljaju na uzorku ili dijelu promatrane populacije (šire skupine osoba ili zajednica) (Milas, 2005:397). Anketom se istražuju stavovi i mišljenja populacije o određenim važnim pitanjima za znanost i društvo u cjelini. Cohen i sur. (2007:78) slično svrhu anketnog ispitivanja vide u prikupljanju opsežnih podataka uz pomoć kojih se izrađuju generalizacije, zatim prikupljanju podataka koji se statistički mogu obrađivati te u prikupljanju podataka oslobođenih konteksta. Prema Cohenu i sur. (Isto, 2007:78) anketa za predmet istraživanja postavlja mišljenja, postignuća, ishode, uvjete i procjene, a obilježja ankete su sposobnost opisivanja i objašnjavanja, predstavljanje široke populacije, prikupljanje brojčanih podataka te česta upotreba upitnika i podataka testiranja i(li) procjenjivanja.

Tehnika prikupljanja podataka anketnim upitnikom je elektronsko anketiranje. Populaciji učitelja i nastavnika dostupna je anketa ovog tipa zbog dostupnosti Interneta u školi i u vlastitom domu. Elektronsko anketiranje ovog tipa jamči povjerljivost i anonimnost kao važne faktore u osobnoj odluci potencijalnog ispitanika hoće li popuniti anketu. No, ovaj pristup ima i mnoge nedostatke od kojih izdvajamo: kvalitetu ispunjavanja upitnika, nemogućnost nadzora nad time tko zapravo ispunjava anketu, pristranost zbog selektivnog odziva koja je donekle ublažena činjenicom da se radi o dovoljnom broju ispitanika u odnosu na opću populaciju. Cohen i sur. (2007:128-129) u kontekstu valjanosti i pouzdanosti upitnika ističu sljedeće pozitivne i negativne karakteristike upitnika. Pozitivne karakteristike su: pouzdanost, anonimnost koja potiče iskrenost, ekonomičnost utrošenog vremena i financijskih sredstava. Negativne karakteristike su: mali broj ispitanika sudjeluje u ispitivanju, zapravo oni koji imaju neki emotivni odnos prema istraživačkom problemu (bilo da je taj odnos pozitivan ili

negativan), pogrešno razumijevanje istog pitanja na različite načine od strane različitih ispitanika, nedostatak širine i autentičnosti kod upitnika s isključivo pitanjima zatvorenog tipa, a kod pitanja otvorenog tipa ispitanici često izbjegavaju upisivanje istinitog odgovora, ispitanici također imaju različito obrazovanje što utječe na kvalitetu njihovog razumijevanja pitanja i davanja odgovora.

Istraživanje je deskriptivno jer opisuje vrijednosti učitelja, njihove stavove i vjerovanja vezana uz opće ljudske i europske vrijednosti. Istraživanje opisuje i stavove ispitanika o europskoj dimenziji u obrazovanju te o implementaciji europskih vrijednosti u svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu.

Provedbu istraživanja prvotno smo planirali za travanj 2015. godine, tijekom proljetnih praznika i početka nastave u trećem kvartalu školske godine, no zbog nedovoljnog broja prikupljenih anketa provedbu istraživanja produžili smo i na svibanj 2015. godine. Uz pomoć besplatnog internetskog programa uredili smo upitnik za elektroničku upotrebu te ga poslali na adrese elektroničke pošte voditeljima županijskih stručnih vijeća učitelja razredne nastave i nastavnika hrvatskog jezika i književnosti, engleskog jezika te povijesti i zemljopisa sa zamolbom da diseminiraju poveznicu na elektronički upitnik svim svojim članovima. Iako je odaziv bio zadovoljavajući, istraživanje smo zbog utvrđenih poduzoraka produljili za još mjesec dana te smo u tome periodu prikupili sve ankete prema planu istraživanja. Također su i Pudelko i Boon (2014) svoje istraživanje s PVQ upitnikom proveli putem *Survey Monkey*-a, u roku od dva tjedna, s podsjetnikom nakon tjedan dana.

Ovakav način prikupljanja podataka elektroničkim putem brz je i efikasan jer automatski vrši unos podataka u bazu podataka, pri čemu ne može doći do pogreški koje su česte prilikom naknadnog upisa anketa u bazu podataka te štedi vrijeme, a podaci su odmah spremni za daljnju statističku obradu.

Zbog nemogućnosti upisa vlastitog komentara na upitnik, što je čest slučaj u tiskanim anketama, ispitanici ga nisu mogli komentirati, niti dati svoju sugestiju i prijedlog kojim bi usmjeravali daljnja istraživanja.

Podaci su obrađeni primjenom statističkog programa za računalnu obradu podataka (SPSS). Prije rasprave koja sagledava istraživačke probleme i hipoteze istraživanja, izvršena je statistička obrada podataka po pojedinim skalama i česticama upitnika.

## 6. Metodološki nedostaci istraživanja

U završnim fazama istraživački rad na projektu *Stavovi učitelja o kurikulumskom oblikovanju sustava europskih vrijednosti* ukazao je na određene metodološke nedostatke.

U istraživačkom projektu sudjelovali su kao ispitanici samo učitelji i nastavnici s područja Grada Zagreba. Veći broj ispitanika iz drugih hrvatskih županija, biranih istom metodom kao ispitanici s područja Grada Zagreba, donio bi veću reprezentativnost samog istraživanja. Reprezentativni broj ispitanika za Republiku Hrvatsku donio bi mogućnost generalizacije na cijelu populaciju učitelja i nastavnika u zemlji. To je ujedno i poticaj za daljnja istraživanja. No, svakako treba naglasiti da je procjenjivanje vrijednosnih sustava ispitanika (univerzalne ljudske vrijednosti i europske vrijednosti) tek dio ovoga istraživanja koje propitkuje i mišljenja i stavove ispitanika o europskoj dimenziji u obrazovanju. I neka druga istraživanja provedena su s ispitanicima unutar jedne županije, na pr. Istarske županije s ispitanicima učiteljima razredne nastave (N=225) (Diković, 2013). Isto je i s istraživanjem kojeg su u Međimurskoj županiji poduzeli Horvat i Lapat (2012) (N=120). Istraživanje Sablić i Blažević (2015) bilo je na populaciji učitelja razredne nastave iz Osijeka i Splita (N=103).

Slična su i međunarodna iskustva. Pudenko i Boon (2014) svoje su istraživanje s PVQ upitnikom također proveli s učiteljima iz pokrajine Cairns u Far North Queensland, Australia, s populacijom od 148.000 stanovnika.

Rijavec, Pečjak, Jurčec i Gradišek (2016) proveli su istraživanje o intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motivaciji s populacijom od 345 ispitanika, populacijom koja je svojom veličinom slična populaciji ispitanika iz ovog istraživanja, no radilo se o učiteljima razredne nastave iz Republike Hrvatske (N/RH=171) te iz Republike Slovenije (N/RS=176).

Prije samog postupka provođenja istraživanja nije provedeno pilot istraživanje. Prvi je razlog što su se u upitniku većinom koristili standardizirani mjerni instrumenti s izrazito širokom primjenom (Schwartz: *Portrait Values Questionnaire*, 2001; *Public opinion in the European Union*, 2007, *The Values of Europeans*, 2008, 2010, 2012, *Europeans in 2014*, 2014). Drugi je razlog što je broj potencijalnih ispitanika (ukupna populacija) ili učitelja i nastavnika u Gradu Zagrebu ograničen, i nije velik, pa bi se provođenjem pilot istraživanja smanjila veličina cjelokupnog uzorka. Također valja naglasiti da je dio pitanja informativnog karaktera



te daju uvid u mišljenje ili stavove učitelja o europskom kontekstu odgojno-obrazovnog sustava.

Za najznačajniji metodološki nedostatak smatramo pitanje ispitanicima o osobnom doživljaju ispitivanih europskih vrijednosti. Naime, sukladno pitanju iz upitnika *Europeans in 2014* (2014) europske vrijednosti ispitivale su se na način da je ispitanik odredio osobno najvažnije tri vrijednosti i tako ih rangirao. Prilikom analize rezultata na tome pitanju, u poglavlju V. *Rasprava*, pokazalo se da bi bilo jasnije da je ispitanik odgovarajući na pitanje rangirao svih dvanaest promatranih europskih vrijednosti brojevima od jedan do dvanaest. Tako nitko od ispitanika nije odabrao *demokraciju* kao osobno najvažniju vrijednost, a tu su vrijednost ispitanici odabrali kao europsku vrijednost koja najbolje predstavlja Europu. No, da smo rangirali svih dvanaest vrijednosti, tada rezultati ne bi bili usporedivi s rezultatima krosnacionalnog istraživanja. Procjenjujemo da je bilo ispravnije preuzeti pitanje iz krosnacionalnog istraživanja.

#### IV. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ovom dijelu rada prikazani su rezultati dobiveni u kvantitativnom istraživanju. U prvom dijelu prikazani su normaliteti distribucija, zatim slijedi pouzdanosti Schwartzove skale vrijednosti, treći dio obuhvaćaju rezultati na Schwartzovoj skali vrijednosti, a četvrti se dio odnosi na rezultate na europskim vrijednostima i to na (1) rangove osobnih europskih vrijednosti ispitanika i (2) europskih vrijednosti koje ispitanici procjenjuju važnima za Europu te na (3) stavove ispitanika vezanima uz europsku dimenziju kurikuluma.

Rezultati Schwarzove skale ponajprije su agregirani na način da su izračunati skupni rezultati svakog ispitanika na svih 10 vrijednosti. Potom su dobiveni rezultati rekodirani prema uputi od strane autora (Schwartz i sur., 2001). U daljnjem prikazu rezultata sve će biti prikazano na 10 vrijednosti: konformizam, tradicija, dobrohotnost, univerzalizam, nezavisnost, poticaj, hedonizam, postignuće, moć i sigurnost (Tablica 9).

Tablica 9 Čestice koje čine pojedine dimenzije Schwarzove skale.

VARIJABLA	ČESTICE KOJE FORMIRAJU VARIJABLU
Schwarz – konformizam	7. Vjeruje da ljudi trebaju činiti ono što im se kaže. Misli da ljudi trebaju stalno slijediti pravila, čak i onda kada ih nitko ne gleda. 16. Važno mu je da se uvijek ponaša prikladno. Želi izbjeći činiti bilo što za što bi ljudi rekli da je krivo. 28. Vjeruje da uvijek treba pokazivati poštovanje prema svojim roditeljima i starijim ljudima. Važno mu je da bude poslušan. 36. Važno mu je da stalno bude učtiv prema drugim ljudima. Nastoji nikada ne uznemiriti ili iritirati druge.
Schwarz – tradicija	9. Misli da je važno ne tražiti više od onoga što se ima. Vjeruje da ljudi trebaju biti zadovoljni s onim što imaju. 20. Religijsko vjerovanje mu je važno. Jako se trudi činiti ono što njegova religija zahtijeva. 25. Misli da je najbolje činiti stvari na tradicionalne načine. Važno mu je održati običaje koje je naučio. 38. Važno mu je biti ponizan i skroman. Nastoji ne privući pažnju na sebe.
Schwarz – dobrohotnost	12. Vrlo mu je važno pomoći ljudima oko sebe. Želi se brinuti za njihovu dobrobit. 18. Važno mu je da bude odan/lojalan svojim prijateljima. Želi se posvetiti ljudima koji su mu bliski. 27. Važno mu je odgovoriti potrebama drugih. Pokušava podupirati one koje zna. 33. Važno mu je oprostiti ljudima koji su ga povrijedili. Pokušava vidjeti što je dobro u njima i ne ostati ljutit.

Schwarz – univerzalizam	<p>3. Misli da je važno da se svaku osobu na svijetu tretira jednako. Vjeruje da svi trebaju imati jednake šanse u životu.</p> <p>8. Važno mu je da sluša ljude koji su različiti od njega. Čak i kada se ne slaže s njima, ipak ih želi razumjeti.</p> <p>19. Jako vjeruje da se ljudi trebaju brinuti za prirodu. Važna mu je briga o okolišu.</p> <p>23. Vjeruje da bi svi ljudi svijeta trebali živjeti u harmoniji. Važna mu je promocija mira među svim grupama u svijetu.</p> <p>29. Želi da se svi tretiraju pravedno, čak i ljudi koje ne zna. Važno mu je zaštititi slabe u društvu.</p> <p>40. Važno mu je prilagoditi se prirodi i uskladiti se s njom. Vjeruje da ljudi ne trebaju mijenjati prirodu.</p>
Schwarz – nezavisnost	<p>1. Važno mu je smišljati nove ideje i biti kreativan. Voli raditi stvari na svoj originalan način.</p> <p>11. Važno mu je da donosi vlastite odluke o onome što čini. Voli biti slobodan, sam planirati i izabrati svoje aktivnosti.</p> <p>22. Misli da je važno biti zainteresiran za stvari. Voli biti znatiželjan i pokušava razumjeti sve moguće stvari.</p> <p>34. Važno mu je biti neovisan. Voli se oslanjati na samog sebe.</p>
Schwarz – poticaj	<p>6. Misli da je važno činiti puno različitih stvari u životu. Uvijek traži nove stvari da ih isproba.</p> <p>15. Voli riskirati. Uvijek traži avanture.</p> <p>30. Voli iznenađenja. Važno mu je imati uzbudljiv život.</p>
Schwarz – hedonizam	<p>10. Traži svaku moguću priliku da se zabavi. Važno mu je da čini stvari koje mu pružaju zadovoljstvo.</p> <p>26. Uživanje u životnim zadovoljstvima mu je važno. Voli 'razmaziti' samog sebe.</p> <p>37. Stvarno želi uživati u životu. Vrlo mu je važno dobro se zabavljati.</p>
Schwarz – postignuće	<p>4. Vrlo mu je važno da pokazuje svoje sposobnosti. Želi da se ljudi dive onome što čini.</p> <p>13. Važno mu je biti vrlo uspješan. Voli impresionirati druge ljude.</p> <p>24. Misli da je važno biti ambiciozan. Želi pokazati koliko je sposoban.</p> <p>32. Važno mu je napredovati u životu. Teži biti bolji od drugih.</p>
Schwarz – moć	<p>2. Važno mu je da bude bogat. Želi imati puno novca i skupe stvari.</p> <p>17. Važno mu je da bude zadužen za nešto i kaže drugima što da čine. Želi da ljudi čine ono što on govori.</p> <p>39. Uvijek želi biti onaj koji donosi odluke. Voli biti vođa.</p>
Schwarz – sigurnost	<p>5. Važno mu je da živi u sigurnim okruženjima. Izbjegava sve što bi moglo ugroziti njegovu sigurnost.</p> <p>14. Vrlo mu je važno da je njegova zemlja sigurna. Misli da država mora biti na oprezu protiv unutarnjih i vanjskih prijetnji.</p> <p>21. Važno mu je da stvari budu organizirane i čiste. Stvarno ne voli da stvari budu u neredu.</p> <p>31. Jako se trudi izbjeći da se razboli. Ostati zdrav mu je jako važno.</p> <p>35. Važno mu je imati stabilnu vlast. Brine se o tome da socijalni poredak bude zaštićen.</p>

Prije ostatka obrade podataka prikazani su rezultati testiranja normaliteta distribucija rezultata.

### **1. Normaliteti distribucija**

U svrhu usmjerenja daljnje statističke obrade podataka provjerili smo normalitete svih kontinuiranih varijabli, a dobiveni rezultati na Kolmogorov Smirnov testu (vrijednost  $Z$ ) prikazani su u Tablici 10.

Rezultati testiranja normaliteta distribucija pokazuju da se većina distribucija mjerenih varijabli razlikuje od normalne raspodjele ( $P < 0,05$ ). Jedino vrijednosti iz Schwarzove skale ne odstupaju značajno od normalne raspodjele. S obzirom na dobivene rezultate u daljnjoj obradi podataka koristit ćemo parametrijske statističke postupke pri obradi rezultata na deset vrijednosti Schwarzove skale i neparametrijske statističke postupke pri obradi ostalih podataka u istraživanju.

**Tablica 10 Normaliteti distribucija mjerenih varijabli (N=359)**

VARIJABLA	M	SD	Z	P
1. Schwarz – konformizam	0,15	0,65	0,64	0,805
2. Schwarz – tradicija	0,72	0,94	0,89	0,402
3. Schwarz – dobrohotnost	-0,74	0,52	1,12	0,161
4. Schwarz – univerzalizam	-0,78	0,55	0,61	0,857
5. Schwarz – nezavisnost	-0,76	0,54	0,86	0,449
6. Schwarz – poticaj	0,44	0,72	0,71	0,692
7. Schwarz – hedonizam	0,30	0,89	0,79	0,565
8. Schwarz – postignuće	0,52	0,80	0,69	0,721
9. Schwarz – moć	1,42	0,83	1,03	0,234
10. Schwarz – sigurnost	-0,27	0,55	1,34	0,054
11. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak njegovom sustavu vrijednosti.	3,15	1,23	3,71	0,000
12. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak hrvatskom sustavu vrijednosti.	3,11	1,27	3,61	0,000
13. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.	2,77	1,14	3,75	0,000
14. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u nastavnom planu i programu	3,01	0,97	5,06	0,000
15. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u nacionalnom okvirnom kurikulumu	2,67	0,94	5,60	0,000
16. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u školskom kurikulumu	2,72	0,97	6,47	0,000
17. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u nastavi	2,76	0,96	6,22	0,000
18. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - program nastavnog predmeta	2,64	0,81	4,84	0,000
19. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - međupredmetne teme	2,42	0,77	6,41	0,000
20. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - program izvannastavnih aktivnosti	2,46	0,85	6,02	0,000

LEGENDA:

M - aritmetička sredina

SD - standardna devijacija

Z - vrijednost Kolmogorov Smirnov testa za testiranje normaliteta distribucija

P - vjerojatnost pogreške

## 2. Pouzdanost Schwarzove skale vrijednosti

Prije obrade rezultata Schwarzove skale provjerena je pouzdanost ovog mjernog instrumenta na način da je izračunata pouzdanost tipa Cronbach Alpha, a rezultati testiranja za svaku pojedinu vrijednost prikazani su u Tablici 11.

Tablica 11 *Rezultati testiranja pouzdanosti tipa Cronbach Alfa na deset vrijednosti Schwarzove skale (N=359)*

Varijabla	A	Broj čestica
1. Schwarz – konformizam	0,67	4
2. Schwarz – tradicija	0,69	4
3. Schwarz – dobrohotnost	0,70	4
4. Schwarz – univerzalizam	0,78	6
5. Schwarz – nezavisnost	0,68	4
6. Schwarz – poticaj	0,69	3
7. Schwarz – hedonizam	0,82	3
8. Schwarz – postignuće	0,85	4
9. Schwarz – moć	0,73	3
10. Schwarz – sigurnost	0,67	5

### LEGENDA:

$\alpha$ –pouzdanost tipa Cronbach Alpha

Dobivene vrijednosti ukazuju na visoku pouzdanost ovog mjernog instrumenta. Najviši koeficijenti pouzdanosti (>0,80) dobiveni su kod vrijednosti *postignuća* i *hedonizma*, a najniži no ipak relevantni (0,67 do 0,69) kod vrijednosti *konformizma*, *sigurnosti*, *nezavisnosti*, *tradicije* i *poticaja*.

### 3. Rezultati na vrijednostima Schwarzove skale

U ovom su dijelu prikazana deskriptivna obilježja rezultata Schwarzove skale. Kako su distribucije rezultata vrijednosti podjednake normalnoj distribuciji, prikazani su između ostaloga i parametrijski statistički pokazatelji (aritmetička sredina i standardna devijacija).

Dobivene vrijednosti nalaze se u Tablici 12.

Važno je napomenuti da je skala mjerenja na Schwartzovoj skali obrnuta, odnosno da niža vrijednost znači veće slaganje s tvrdnjom, a niža srednja vrijednost znači i viši rezultat na skali. Prema gornjoj tablici uočava se da se kao najviše vrijednosti među nastavnicima izdvajaju: *univerzalizam* (M=-0,8), *nezavisnost* (M=-0,8) i *dobrohotnost* (M=-0,7). Slijedi *sigurnost* (M=-0,3), *konformizam* (M=0,1), *hedonizam* (M=0,3), *poticaj* (M=0,4) pa *postignuće* (M=0,5). Kao manje izražene vrijednosti pojavljuju se *tradicija* (M=0,7) i *moć* (M=1,4).

Tablica 12 *Deskriptivna obilježja deset vrijednosti Schwarzove skale (N=359)*

VARIJABLA	M	C	D	Min	Max	SD
1. Schwarz – konformizam	0,15	0,15	0,53	-1,93	2,05	0,65
2. Schwarz – tradicija	0,72	0,63	-0,05	-2,18	3,25	0,94
3. Schwarz – dobrohotnost	-0,74	-0,73	-0,58	-2,20	1,30	0,52
4. Schwarz – univerzalizam	-0,78	-0,79	-0,49	-2,25	1,68	0,55
5. Schwarz – nezavisnost	-0,76	-0,75	-0,68	-2,10	1,08	0,54
6. Schwarz – poticaj	0,44	0,44	0,51	-1,42	2,48	0,72
7. Schwarz – hedonizam	0,30	0,28	-0,16	-2,12	2,62	0,89
8. Schwarz – postignuće	0,52	0,50	0,68	-1,45	3,30	0,80
9. Schwarz – moć	1,42	1,38	2,08	-1,35	3,55	0,83
10. Schwarz – sigurnost	-0,27	-0,28	-0,28	-1,83	1,68	0,55

LEGENDA:

M – aritmetička sredina

C – centralna vrijednost

D – dominantna vrijednost

Min – najmanja vrijednost

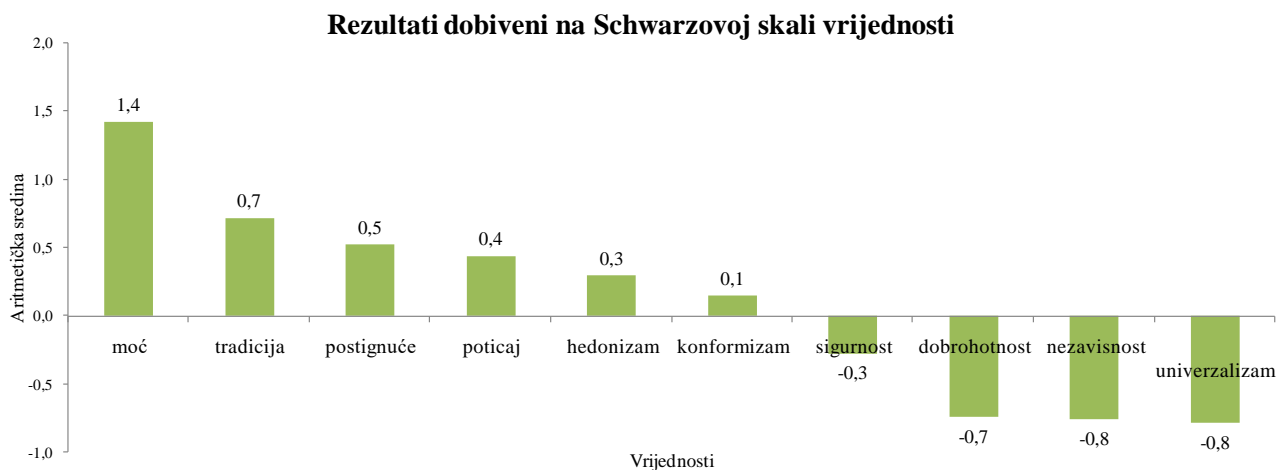
Max – najveća vrijednost

SD – standardna devijacija

Dobiveni rezultati će se u poglavlju **V. Rasprava** usporedno prikazati s onima iz Schwartzovog istraživanja (2012) koji je utvrdio hijerarhiju vrijednosti u njihovoj

pankulturalnoj dimenziji koja Schwartzovoj teoriji i priskrbuje naziv *univerzalne teorije vrijednosti*.

Isti rezultati su, da bi bili zorniji, prikazani i na grafu koji slijedi.



*Slika 6.* Rezultati dobiveni na Schwarzovoj skali vrijednosti (niža brojčana vrijednost znači viši rezultat na skali)

### *3.1. Razlike u vrijednostima učitelja i nastavnika temeljem Schwartzove skale ovisno o statusu*

Kako bi se odgovorilo na prvi problem istraživanja, odnosno da bi se provjerilo postoji li statistički značajna razlika u vrijednostima učitelja i nastavnika temeljenim na Schwarzovoj skali ovisno o statusu i zanimanju te dobi i godinama iskustva ispitanika, provedena je jednostavna analiza varijance posebno za svaku od nezavisnih varijabli.

U Tablici 13 nalaze se rezultati analize varijance za nezavisne uzorke za razliku u vrijednostima na Schwarzovoj skali ovisno o statusu učitelja i nastavnika.



Tablica 13 Rezultati jednostavne analize varijance za razlike na deset vrijednosti Schwarzove skale ovisno o statusu učitelja i nastavnika (N=359)

VARIJABLA	F	P
1. Schwarz – konformizam	0,15	0,965
2. Schwarz – tradicija	0,68	0,608
3. Schwarz – dobrohotnost	1,31	0,265
4. Schwarz – univerzalizam	1,37	0,244
5. Schwarz – nezavisnost	3,10	0,016
6. Schwarz – poticaj	1,77	0,135
7. Schwarz – hedonizam	2,03	0,090
8. Schwarz – postignuće	2,36	0,053
9. Schwarz – moć	1,93	0,105
10. Schwarz – sigurnost	3,48	0,008

LEGENDA:

F – vrijednost iz jednostavne analize varijance

P – vjerojatnost pogreške

Prema rezultatima iz Tablice 13 uočava se da postoji statistički značajna razlika u vrijednostima: *nezavisnost* ( $F=3,10$ ;  $df=358$ ;  $P<0,05$ ) i *sigurnost* ( $F=3,48$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ). Da bismo vidjeli između kojih skupina učitelja i nastavnika ovisno o obilježju statusa postoje statistički značajne razlike, provedeni su zasebni testovi između svih parova (Scheffe-ov test).

Što se tiče varijable *nezavisnosti*, jedina statistički značajna razlika među skupinama pronalazi se kod pripravnika i savjetnika ( $P<0,05$ ) i to u smjeru više vrijednosti za učitelja savjetnika ( $M=-0,96$ ;  $SD=0,538$ ) u odnosu na pripravnika ( $M=-0,46$ ;  $SD=0,435$ ). Drugim riječima savjetnici postižu statistički značajno viši rezultat na varijabli *nezavisnost* u odnosu na pripravnike.

Kod varijable *sigurnosti* dvije razlike su se pokazale statistički značajnima. To su razlika između pripravnika i savjetnika ( $P<0,05$ ) te između pripravnika i učitelja ( $P<0,05$ ). Učitelji ( $M=-0,29$ ;  $SD=0,563$ ) i savjetnici ( $M=-0,43$ ;  $SD=0,463$ ) iskazuju višu vrijednost za varijablu *sigurnost* u odnosu na pripravnike ( $M=0,08$ ;  $SD=0,508$ ). Dakle pripravnici postižu značajno niže rezultate na vrijednosti *sigurnost* u odnosu na učitelje i savjetnike.

### 3.2. Razlike u vrijednostima učitelja i nastavnika temeljem Schwartzove skale ovisno o zanimanju

Isto smo izračunali i za varijablu zanimanja. U Tablici 14 nalaze se rezultati analize varijance za nezavisne uzorke za razliku u vrijednostima na Schwarzovoj skali ovisno o zanimanju nastavnika.

Tablica 14 Rezultati jednostavne analize varijance za razlike na deset vrijednosti Schwarzove skale ovisno o zanimanju učitelja i nastavnika (N=359)

VARIJABLA	F	P
1. Schwarz – konformizam	1,80	0,128
2. Schwarz – tradicija	3,44	0,009
3. Schwarz – dobrohotnost	3,98	0,004
4. Schwarz – univerzalizam	1,80	0,129
5. Schwarz – nezavisnost	1,06	0,376
6. Schwarz – poticaj	2,78	0,027
7. Schwarz – hedonizam	1,39	0,235
8. Schwarz – postignuće	2,61	0,036
9. Schwarz – moć	1,01	0,402
10. Schwarz – sigurnost	0,77	0,543

Prema rezultatima iz Tablice 14 vidi se da postoji statistički značajna razlika u vrijednostima: *tradicija* (F=3,44; df=358; P<0,01), *dobrohotnost* (F=3,98; df=358; P<0,01), *poticaj* (F=2,78; P<0,05) i *postignuće* (F=2,61; P<0,05). Da bismo vidjeli između kojih skupina učenika i nastavnika ovisno o njihovom zanimanju postoje statistički značajne razlike provedeni su zasebni testovi između svih parova (Scheffe-ov test).

Što se tiče varijable *tradicije*, jedina statistički značajna razlika među skupinama pronalazi se kod učitelja engleskog jezika i učitelja povijesti (P<0,05) i to u smjeru više vrijednosti na varijabli *tradicije* za učitelje povijesti (M=0,24; SD=0,799) u odnosu na učitelje engleskog jezika (M=1,07; SD=1,093). Drugim riječima učitelji povijesti postižu statistički značajno viši rezultat na vrijednosti *tradicije* u odnosu na učitelje engleskog jezika.

Kod varijable *dobrohotnosti* pokazalo se da se učitelji geografije razlikuju statistički značajno u odnosu na učitelje povijesti, hrvatskog jezika i književnosti te učitelje razredne nastave (P<0,05). Ne razlikuju se jedino od učitelja engleskog jezika, no i tu je razlika gotovo postignuta (P<0,06). Učitelji geografije iskazuju statistički značajno nižu vrijednost (M=-0,41; SD=0,589) na varijabli *dobrohotnosti* u odnosu na učitelje razredne nastave (M=-0,74;

SD=0,498), hrvatskog jezika i književnosti (M=0,82; SD=0,565) i učitelje povijesti (M=0,85; SD=0,462). Dakle učitelji geografije imaju manje izraženu vrijednost *dobrohotnosti* u odnosu na učitelje razredne nastave, hrvatskog jezika i književnosti te učitelje povijesti.

Za varijable *poticaj* i *postignuće* nije pronađena razlika među pojedinim skupinama, iako je analiza varijance pokazala da postoji statistički značajna razlika među skupinama. Takav rezultat je dobiven radi činjenice da je Scheffeo test vrlo strog pa neke manje razlike odbacuje. Kako bismo vidjeli koje su to eventualne razlike koje bismo dobili, upotrijebili smo dodatno i blaži test za testiranje razlike među pojedinim skupinama – Turkeyov test. Ovaj test je pokazao postojanje razlike u vrijednostima *poticaj* i *postignuće* kod učitelja geografije u odnosu na učitelje povijesti. Tako se kod obje vrijednosti pokazalo da su statistički značajno izraženije (postizanje više vrijednosti) ( $P < 0,05$ ) kod učitelja geografije (M=0,19; SD=0,824 i M=0,15; SD=0,739) nego kod učitelja povijesti (M=0,70; SD=0,730 i M=0,75; SD=0,850).

### 3.3. Razlike u vrijednostima učitelja i nastavnika temeljem Schwarzove skale ovisno o dobi

Kako bi se odgovorilo na istraživački problem i provjerilo postoji li statistički značajna razlika u vrijednostima učitelja i nastavnika (Schwarzova skala) ovisno o dobi ispitanika, provedena je jednostavna analiza varijance posebno za svaku od nezavisnih varijabli.

U Tablici 15 nalaze se rezultati analize varijance za nezavisne uzorke za razliku u vrijednostima na Schwarzovoj skali ovisno o dobi učitelja i nastavnika.

Tablica 15 Rezultati jednostavne analize varijance za razlike na deset vrijednosti Schwarzove skale ovisno o dobi učitelja i nastavnika (N=359)

VARIJABLA	F	P
1. Schwarz – konformizam	0,08	0,972
2. Schwarz – tradicija	0,69	0,558
3. Schwarz – dobrohotnost	0,44	0,722
4. Schwarz – univerzalizam	4,48	0,004
5. Schwarz – nezavisnost	2,79	0,040
6. Schwarz – poticaj	2,72	0,045
7. Schwarz – hedonizam	5,93	0,001
8. Schwarz – postignuće	5,01	0,002
9. Schwarz – moć	0,97	0,408
10. Schwarz – sigurnost	10,54	0,000

Prema rezultatima iz Tablice 15 pronalazimo da se čak šest od deset vrijednosti statistički značajno razlikuje ovisno o dobi učitelja i nastavnika: *univerzalizam* ( $F=4,48$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ), *nezavisnost* ( $F=2,79$ ;  $df=358$ ;  $P<0,05$ ), *poticaj* ( $F=2,72$ ;  $df=358$ ;  $P<0,05$ ), *hedonizam* ( $F=5,93$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ), *postignuće* ( $F=5,01$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ) i *sigurnost* ( $F=10,54$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ). Da bismo vidjeli između kojih skupina učitelja i nastavnika ovisno o njihovoj dobi postoje statistički značajne razlike, provedeni su zasebni testovi između svih parova (Scheffe-ov test).

Kod varijable *univerzalizam* dvije razlike su se pokazale statistički značajnima. To su razlike između skupine od 46 do 55 godina i druge dvije mlađe skupine ispitanika. U oba slučaja razlika je značajna uz 5% rizika. Učitelji i nastavnici u dobi od 46 do 55 godina imaju više izraženu vrijednost *univerzalizma* ( $M=-0,94$ ;  $SD=0,551$ ) u odnosu na učitelje u dobi od 36 do 45 godina ( $M=-0,72$ ;  $SD=0,564$ ) i one u dobi do 35 godina ( $M=-0,69$ ;  $SD=0,505$ ).

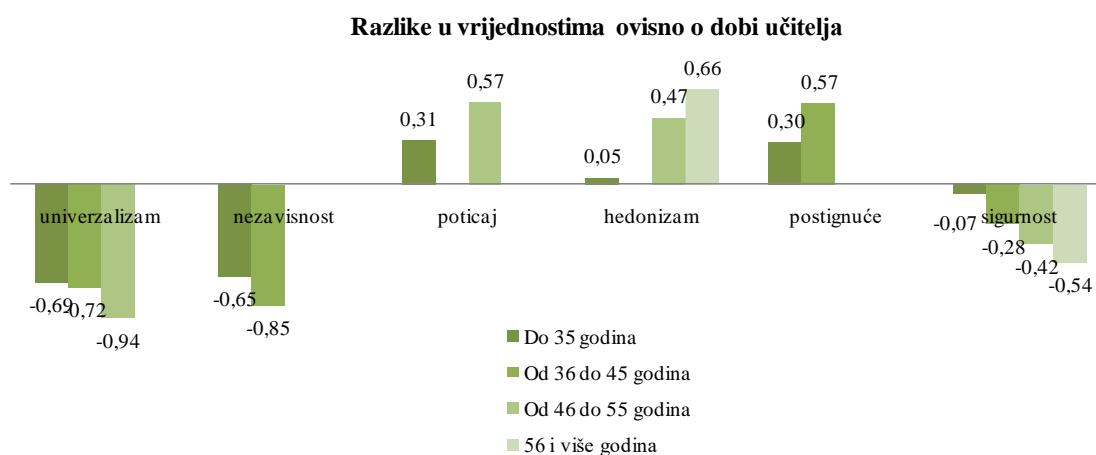
Što se tiče varijabli *nezavisnosti* i *postignuća*, jedina statistički značajna razlika među skupinama pronalazi se kod učitelja u dobi do 35 godina i onih u dobi od 36 do 45 godina ( $P<0,05$ ) gdje stariji ispitanici procjenjuju varijablu *nezavisnosti* višom vrijednošću ( $M=-0,85$ ;  $SD=0,547$ ) u odnosu na mlađe ispitanike ( $M=-0,65$ ;  $SD=0,526$ ). Drugim riječima stariji učitelji postižu statistički značajno viši rezultat na vrijednosti *nezavisnost* u odnosu na mlađe. Kod varijable *postignuće* je razlika obrnuta pa su mlađi učitelji u dobi od 36 do 45 godina više orijentirani ka *postignuću* ( $M=0,30$ ;  $SD=0,770$ ) u odnosu na starije ( $M=0,57$ ;  $SD=0,718$ ).

Varijabla *hedonizma* pokazuje statistički značajne razlike između najmlađe i dvije najstarije skupine ispitanika i to uz rizik od 1%. Razlike idu u smjeru viših vrijednosti za varijablu *hedonizma* kod najmlađe skupine ispitanika do 35 godina ( $M=0,05$ ;  $SD=0,819$ ) u odnosu na skupinu od 46 do 55 godina ( $M=0,47$ ;  $SD=0,940$ ) i onu stariju od 56 godina ( $M=0,66$ ;  $SD=0,804$ ).

Kod varijable *sigurnost* imamo statistički značajnu razliku između najmlađe skupine i svih ostalih skupina nastavnika. Mlađa skupina ispitanika iskazala je nižu vrijednost za varijablu *sigurnost* ( $M=-0,07$ ;  $SD=0,535$ ), nego skupina od 36 do 45 godina ( $M=-0,28$ ;  $SD=0,520$ ) i od 46 do 55 godina ( $M=0,42$ ;  $SD=0,491$ ) te kod skupine od 56 i više godina ( $M=0,54$ ;  $SD=0,610$ ). Pregledom ovih rezultata možemo reći da s porastom dobi ispitanika raste važnost vrijednosti *sigurnost*.

Kod vrijednosti *poticaj* dobili smo sličnu situaciju kao i pri razlikama na vrijednostima *poticaj* i *postignuće* ovisno o zanimanju učitelja, pa smo i ovdje u svrhu postizanja značajne razlike na poduzorcima koristili Turkeyev test. Pokazalo se da postoji jedna razlika među skupinama i to između skupine do 35 godina i one u dobi između 46 i 55 godina. Razlika je značajna uz 5% rizika i to u smjeru iskazivanja više vrijednosti na varijabli *poticaj* kod mlađih ( $M=0,31$ ;  $SD=0,662$ ) u odnosu na starije ispitanike ( $M=0,57$ ;  $SD=0,787$ ).

Statistički značajne razlike u vrijednostima ovisno o dobi prikazane su na Slici 7.



Slika 7. Razlike u univerzalizmu, nezavisnosti, poticaju, hedonizmu, postignuću i sigurnosti između učitelja i nastavnika ovisno o dobi (niža brojčana vrijednost znači viši rezultat na skali)

### 3.4. Razlike u vrijednostima učitelja i nastavnika temeljem Schwartzove skale ovisno o stažu

Nakon razlika po dobi provjerili smo i postojanje razlika ovisno o stažu ispitanika.

U Tablici 16 nalaze se rezultati analize varijance nezavisnih uzoraka za razliku u vrijednostima na Schwarzovoj skali ovisno o stažu učitelja i nastavnika.

Tablica 16 Rezultati jednostavne analize varijance za razlike na deset vrijednosti Schwarzove skale ovisno o stažu učitelja i nastavnika (N=359)

VARIJABLA	F	P
1. Schwarz – konformizam	0,20	0,893
2. Schwarz – tradicija	0,30	0,823
3. Schwarz – dobrohotnost	1,67	0,173
4. Schwarz – univerzalizam	5,57	0,001
5. Schwarz – nezavisnost	2,38	0,069
6. Schwarz – poticaj	4,45	0,004
7. Schwarz – hedonizam	7,04	0,000
8. Schwarz – postignuće	6,53	0,000
9. Schwarz – moć	2,00	0,114
10. Schwarz – sigurnost	10,57	0,000

Prema rezultatima iz Tablice 16 pronalazimo da se pet od deset vrijednosti statistički značajno razlikuje ovisno o stažu nastavnika: *univerzalizam* ( $F=5,57$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ), *poticaj* ( $F=4,45$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ), *hedonizam* ( $F=7,04$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ), *postignuće* ( $F=6,53$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ) i *sigurnost* ( $F=10,57$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ). Da bismo vidjeli između kojih skupina nastavnika ovisno o njihovom stažu postoje statistički značajne razlike, provedeni su zasebni testovi između svih parova (Scheffe-ov test).

Kod varijabli *univerzalizam* i *hedonizam* pokazalo se postojanje statistički značajne razlike između skupine s najmanje staža (do 10 godina) i dvije najstarije skupine (21 do 30 te 31 i više godina). Razlike idu u smjeru nižih vrijednosti na varijabli *univerzalizma* kod skupine s najmanje staža ( $M=-0,68$ ;  $SD=0,520$ ) u odnosu na skupinu nastavnika s 21 do 30 godina staža ( $M=-0,92$ ;  $SD=0,519$ ) te one s preko 31 godinom staža ( $M=-0,98$ ;  $SD=0,561$ ). S vrijednošću *hedonizam* je situacija obrnuta jer na toj varijabli niže vrijednosti postižu skupine s 21 do 30 godina staža ( $M=0,54$ ;  $SD=0,909$ ) te one s 31 i više godina staža ( $M=0,57$ ;  $SD=0,813$ ) u odnosu na skupinu do 10 godina staža ( $M=0,05$ ;  $SD=0,869$ ).

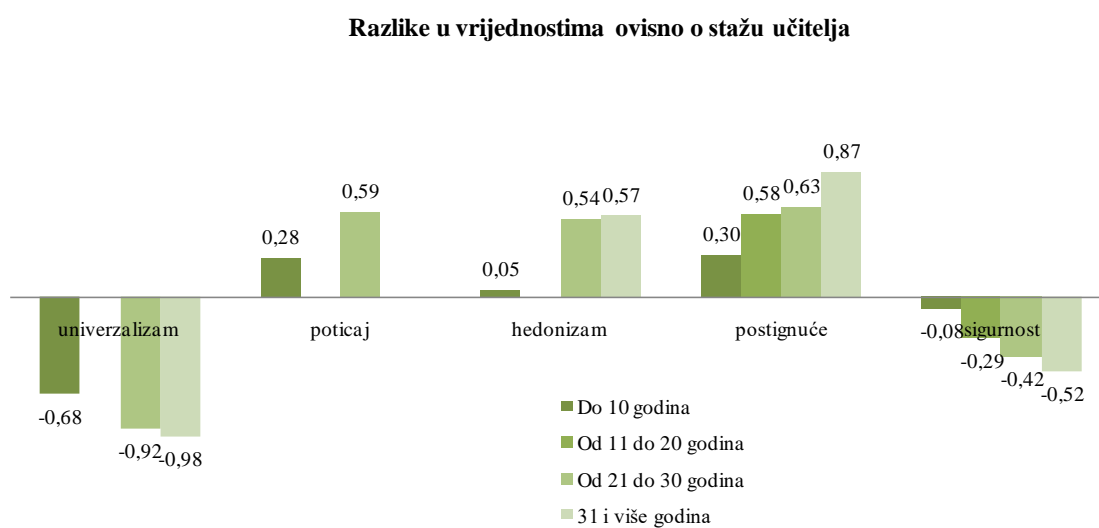
Kod varijable *poticaj* dobila se samo jedna statistički značajna razlika i to između skupine do 10 godina staža i one s 21 do 30 godina staža. Razlika ide u smjeru nižih vrijednosti na varijabli *poticaj* kod skupine učitelja i nastavnika s više staža ( $M=0,59$ ;  $SD=0,744$ ) u odnosu na one do 10 godina staža ( $M=0,28$ ;  $SD=0,643$ ).

Za *postignuće* i *sigurnost* pokazalo se postojanje razlike između skupine ispitanika s najmanje staža (do 10 godina) i sve tri ostale skupine ispitanika. I dok se na varijabli *postignuće* postižu više vrijednosti kod skupine s najmanje staža ( $M=0,30$ ;  $SD=0,753$ ) u odnosu na ostale tri skupine ( $M=0,58$ ,  $SD=0,747$ ;  $M=0,63$ ,  $SD=0,872$  i  $M=0,87$ ,  $SD=0,729$ ), na varijabli

*sigurnost* postižu se niže vrijednosti kod ispitanika s najmanje staža ( $M=-0,08$ ;  $SD=0,547$ ) u odnosu na ostale tri skupine ispitanika ( $M=-0,29$ ;  $SD=0,513$ ;  $M=-0,42$ ;  $SD=0,505$  i  $M=-0,52$ ;  $SD=0,528$ ).

S obzirom na iznesene rezultate važno je napomenuti da su skupine učitelja i nastavnika s najmanje staža (do 10 godina) ujedno i učitelji i nastavnici najmlađe dobne skupine (do 35 godina života).

Statistički značajne razlike u vrijednostima ovisno o stažu prikazane su na Slici 8.



Slika 8. Razlike u univerzalizmu, poticaju, hedonizmu, postignuću i sigurnosti između učitelja ovisno o stažu učitelja

#### 4. Rezultati europskih vrijednosti

Nakon utvrđivanja sustava vrijednosti ispitanika prema Schwartzovoj skali, u drugom dijelu upitnika pitanja su se odnosila na europske vrijednosti i stavove ispitanika o njihovoj implementaciji u kurikulum i nastavu. Rezultati su ponajprije analizirani u smislu deskriptivnih obilježja pojedinih pitanja i tvrdnji te su nakon toga obrađeni pojedinačni istraživački problemi. Za dio pitanja za koji je bilo prikladno računati srednje vrijednosti deskriptivna obilježja su prikazana u Tablici 17.

Tablica 17 *Deskriptivna obilježja europskih vrijednosti (N=359)*

VARIJABLA	M	C	D	Min	Max	SD
1. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak njegovom sustavu vrijednosti.	3,15	3,00	3,00	1,00	6,00	1,23
2. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak hrvatskom sustavu vrijednosti.	3,11	3,00	3,00	1,00	6,00	1,27
3. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.	2,77	3,00	2,00	1,00	6,00	1,14
4. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u Nastavnom planu i programu	3,01	3,00	2,00	1,00	5,00	0,97
5. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u Nacionalnom okvirnom kurikulumu	2,67	2,00	2,00	1,00	5,00	0,94
6. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u školskom kurikulumu	2,72	2,00	2,00	1,00	5,00	0,97
7. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u nastavi	2,76	2,00	2,00	1,00	5,00	0,96
8. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Program nastavnog predmeta	2,64	3,00	2,00	1,00	5,00	0,81
9. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Međupredmetne teme	2,42	2,00	2,00	1,00	5,00	0,77
10. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Program izvannastavnih aktivnosti	2,46	2,00	2,00	1,00	5,00	0,85

LEGENDA:

M – aritmetička sredina  
 C – centralna vrijednost  
 D – dominantna vrijednost  
 Min – najmanja vrijednost  
 Max – najveća vrijednost  
 SD – standardna devijacija

Prije analize navedenih vrijednosti bitno je istaknuti da su na svim pitanjima ispitanici odgovarali na skali od 1 do 5, osim na prve tri tvrdnje važnosti koje su bile ispitivane u sklopu Schwarzove skale koja je sastavljena na način da se odgovori po predloženoj skali od 6 stupnjeva (od *jako poput mene* do *uopće nije poput mene*). Skala odgovora na svako pojedino pitanje nalazi se u poglavlju 4. Instrument istraživanja.

Daljnji rezultati vezani uz europske vrijednosti podijeljeni su u manje cjeline radi boljeg pregleda rezultata istraživanja.



#### 4.1. Osobno i europski najvažnije vrijednosti

U dijelu istraživanja o osobno najvažnijim europskim vrijednostima (OS) i percipirano najvažnijim europskim vrijednostima (EU) pitali smo učitelje koje su im od ponuđenih vrijednosti (*ljudska prava, poštivanje ljudskog života, sloboda, individualna sloboda, demokracija, vladavina prava, jednakost, solidarnost, tolerancija, samoispunjenje, poštovanje prema drugim kulturama i religija*) najvažnije, koje su im druge po redu te koje su im treće po redu važnosti. Isto pitanje postavili smo im i vezano uz njihovo mišljenje o europski najvažnijim vrijednostima. Dobiveni rezultati nalaze se u Tablici 18.

Tablica 18 *Postoci prvo, drugo i trećeizabranih vrijednosti za učitelje i percepcije istih u Europi (N=359)*

	OS 1. po redu vri.	EU 1. po redu vri.	OS 2. po redu vri.	EU 2. po redu vri.	OS 3. po redu vri.	EU 3. po redu vri.
1. Ljudska prava	15,04	18,38	18,94	16,99	7,52	8,08
2. Poštovanje ljudskog života	32,03	5,85	11,14	4,46	7,24	4,46
3. Sloboda	15,32	8,36	14,48	6,41	8,08	6,41
4. Demokracija	0,00	21,73	3,06	17,83	4,46	13,37
5. Individualna sloboda	6,96	1,67	3,34	3,06	8,91	5,01
6. Vladavina prava	1,11	15,60	3,06	9,47	8,08	14,48
7. Jednakost	3,90	8,08	11,98	8,08	4,18	3,90
8. Solidarnost, podrška drugima	2,79	6,69	8,64	8,36	10,31	9,47
9. Tolerancija	7,24	4,18	16,43	10,86	16,99	11,98
10. Samoispunjenje	8,36	2,51	5,01	0,84	14,76	1,95
11. Poštovanje prema drugim kult.	0,84	6,69	0,56	12,81	2,51	14,76
12. Religija	6,41	0,28	3,34	0,84	6,96	6,13

#### LEGENDA:

- OS 1 – osobna najvažnija vrijednost
- OS 2 – osobna vrijednost druga po važnosti
- OS 3 – osobna vrijednost treća po važnosti
- EU 1 – europska najvažnija vrijednost
- EU 2 – europska vrijednost druga po važnosti
- EU 3 – europska vrijednost treća po važnosti

Trećina učitelja (32%) izjavljuje da im je najvažnija vrijednost *poštivanje ljudskog života*, a oko 15% da su to *ljudska prava* ili *sloboda*. Zanimljivo je da *demokraciju* ne spominje nitko na prvome mjestu, a više od petine ispitanih *demokraciju* smatra najvažnijom europskom vrijednošću (21,7%). Kao najvažnije europske vrijednosti dodatno se ističu *ljudska prava* (18%) i *vladavina prava* (16%). Druge po redu vlastite vrijednosti su uglavnom *ljudska prava*

(19%), *tolerancija* (16%) i *sloboda* (15%), a europske *demokracija* (18%) i *ljudska prava* (17%). Kao treće vrijednosti po važnosti učitelji ističu *toleranciju* (17%) i *samoispunjenje* (15%), a za Europu su po njima na trećem mjestu ponajviše *poštovanje prema drugim kulturama* (15%) i *vladavina prava* (15%).

Gledajući **sve rezultate u totalu** najvažnije osobne vrijednosti učitelja i nastavnika su: *poštivanje ljudskog života* (50%), potom *ljudska prava* (42%), *tolerancija* (41%) i *sloboda* (38%) te *samoispunjenje* (28%). Što se tiče Europe, učitelji smatraju da su tamo najvažnije vrijednosti: *demokracija* (53%), potom *ljudska prava* (44%) i *vladavina prava* (40%) te *poštovanje prema drugim kulturama* (34%) i *tolerancija* (27%).

#### 4.2. Razlike u europskim vrijednostima učitelja i nastavnika ovisno o dobi

U okviru drugog istraživačkog problema provjeravali smo postoje li razlike u europskim vrijednostima učitelja i nastavnika ovisno o njihovoj dobi.

Kako bi se odgovorilo na ovaj dio istraživačkog problema i ovdje je provedena serija neparametrijskih testova. Za sve kontinuirane varijable provedeni su Kruskal Wallisovi testovi, dok je u slučajevima nominalnih varijabli proveden hi kvadrat test.

U Tablici 19 nalaze se rezultati Kruskal Wallisovih testova ovisno o dobi učitelja i nastavnika.

Tablica 19 *Rezultati Kruskall Walisovih testova ovisno o dobi učitelja i nastavnika*

<b>VARIJABLA</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>P</b>
1. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak njegovom sustavu vrijednosti.	7,30	0,063
2. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak hrvatskom sustavu vrijednosti.	5,45	0,142
3. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.	3,12	0,373
4. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u Nastavnom planu i programu	1,26	0,738
5. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u Nacionalnom okvirnom kurikulumu	0,65	0,886
6. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u školskom kurikulumu	0,90	0,824
7. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u nastavi	1,17	0,760
8. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Program nastavnog predmeta	0,68	0,878
9. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Međupredmetne teme	7,41	0,060
10. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Program izvannastavnih aktivnosti	5,09	0,165

**LEGENDA:**

$\chi^2$  - rezultat Kruskall Walisovog neparametrijskog testa

P - vjerojatnost pogreške

Što se tiče nominalnih varijabli, i ovdje smo obradili osobno i europski najvažnije vrijednosti ispitanika te susret s pojmom europskih vrijednosti pri inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju. Prilikom obrade tih podataka nisu nađene razlike s obzirom na dob učitelja i nastavnika.

U Tablici 20 prikazali smo postotke europski najvažnijih vrijednosti s obzirom na socio-demografsku varijablu dobi ispitanika.

Tablica 20 Postoci europskih najvažnijih vrijednosti ovisno o dobi učitelja i nastavnika

	<i>Do 35 godina</i>	<i>Od 36 do 45 godina</i>	<i>Od 46 do 55 godina</i>	<i>56 i više godina</i>
1. Ljudska prava	16,07	12,50	16,16	17,86
2. Poštivanje ljudskog života	33,04	32,50	29,29	35,71
3. Sloboda	11,61	15,83	18,18	17,86
4. Individualna sloboda	6,25	10,00	3,03	10,71
5. Vladavina prava	0,00	0,83	2,02	3,57
6. Jednakost	6,25	1,67	5,05	0,00
7. Solidarnost, podrška drugima	4,46	2,50	2,02	0,00
8. Tolerancija	5,36	7,50	10,10	3,57
9. Samoispunjenje	9,82	9,17	7,07	3,57
10. Poštovanje prema drugim kult.	0,00	0,83	2,02	0,00
11. Religija	7,14	6,67	5,05	7,14
12. Demokracija	0,0	0,0	0,0	0,0

#### 4.3. Razlike u europskim vrijednostima učitelja i nastavnika ovisno o stažu

Kako bi se odgovorilo na ovaj dio drugog istraživačkog problema, provedena je serija neparametrijskih testova. Za sve kontinuirane varijable provedeni su Kruskal Wallisovi testovi, dok je u slučajevima nominalnih varijabli proveden hi kvadrat test.

U Tablici 21 nalaze se rezultati Kruskal Wallisovih testova ovisno o stažu učitelja i nastavnika.

Tablica 21 *Rezultati Kruskal-Wallisovih testova ovisno o stažu učitelja i nastavnika (N=359)*

VARIJABLA	$\chi^2$	P
1. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak njegovom sustavu vrijednosti.	6,32	0,097
2. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak hrvatskom sustavu vrijednosti.	8,24	0,041
3. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.	7,59	0,055
4. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u Nastavnom planu i programu	4,18	0,243
5. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u Nacionalnom okvirnom kurikulumu	2,89	0,408
6. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u školskom kurikulumu	4,13	0,248
7. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u nastavi	2,98	0,395
8. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Program nastavnog predmeta	1,53	0,676
9. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Međupredmetne teme	8,34	0,039
10. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Program izvannastavnih aktivnosti	6,62	0,085

Prema gornjoj tablici pokazalo se da razlike ovisno o stažu postoje u dvije varijable „Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak hrvatskom sustavu vrijednosti.“ ( $\chi^2=8,2$ ;  $df=3$ ;  $P<0,05$ ) te „Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima – Međupredmetne teme“ ( $\chi^2=8,3$ ;  $df=3$ ;  $P<0,05$ ).

S obzirom na dobivene razlike u spomenutim varijablama provedena je serija neparametrijskih testova među svim pojedinim parovima učitelja i nastavnika ovisno o njihovom stažu kako bi se utvrdilo u kojem smjeru idu dobivene razlike.

Tablica 22 *Sredine rangova\* za varijable kod kojih se pokazalo postojanje statistički značajne razlike u varijablama ovisno o dobi učitelja i nastavnika (N=359)*

VARIJABLA	Do 10 g.	11-20 g.	21-30 g.	31 i više g.
1. Važno mi je da sustav vrijednosti mojih učenika bude jednak hrvatskom sustavu vrijednosti.	172,27	202,15	175,82	153,79
2. Međupredmetne teme mi omogućavaju da implementiram u svoj rad one europske vrijednosti koje smatram važnima za transfer mojim učenicima	193,22	187,24	162,57	160,17

LEGENDA: \* - skale su obrnute (manja vrijednost znači veće slaganje s tvrdnjom)

Za tvrdnju „*Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak hrvatskom sustavu vrijednosti*“ dobiveni su rezultati da je ona izraženija među učiteljima do 10 godina staža i onima s 21 do 30 godina staža u odnosu na one s 11 do 20 godina staža.

Što se tiče razlike u percepcije prikladnosti *međupredmetnih tema* za implementaciju onih europskih vrijednosti koje učitelj smatra važnima za transfer učenicima, pokazalo se da je učiteljima i nastavnicima s 21 do 30 godina staža to prikladnije u odnosu na one do 10 godina te one s 11 do 20 godina staža.

Također smo u sklopu drugog istraživačkog problema željeli provjeriti percepciju europskih vrijednosti učitelja i nastavnika ovisno o njihovom stažu. Prilikom obrade osobno i europski najvažnijih vrijednosti ispitanika te susreta ispitanika s pojmom europskih vrijednosti pri inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju nisu nađene razlike s obzirom na staž učitelja i nastavnika.

#### *4.4. Razlike u europskim vrijednostima učitelja i nastavnika ovisno o zanimanju*

U okviru drugog istraživačkog problema vezanog uz zanimanje učitelja i nastavnika ponovo smo proveli seriju neparametrijskih testova. Za sve kontinuirane varijable provedeni su i ovdje Kruskal Wallisovi testovi, dok je u slučajevima nominalnih varijabli proveden hi kvadrat test.

U Tablici 23 nalaze se rezultati Kruskal Wallisovih testova ovisno o zanimanju učitelja i nastavnika.

Tablica 23 Rezultati Kruskal Wallisovih testova ovisno o zanimanju učitelja i nastavnika

VARIJABLA	$\chi^2$	P
1. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak njegovom sustavu vrijednosti.	0,46	0,977
2. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak hrvatskom sustavu vrijednosti.	3,66	0,454
3. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.	2,81	0,590
4. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u Nastavnom planu i programu	3,30	0,509
5. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u Nacionalnom okvirnom kurikulumu	1,31	0,860
6. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u školskom kurikulumu	0,74	0,947
7. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u nastavi	1,85	0,764
8. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Program nastavnog predmeta	7,97	0,093
9. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Međupredmetne teme	1,70	0,791
10. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Program izvannastavnih aktivnosti	4,90	0,298

Prema gornjoj tablici pokazalo se da nema razlike u europskim vrijednostima ovisno o zanimanju učitelja i nastavnika kod kontinuiranih varijabli.

I ovdje smo od nominalnih varijabli obradili osobno i europski najvažnije vrijednosti ispitanika te susret s pojmom europskih vrijednosti ispitanika pri inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju.

Prilikom obrade osobno najvažnijih europskih vrijednosti, hi kvadrat test pokazuje da postoji statistički značajna razlika ( $\chi^2=49,8$ ;  $df=44$ ;  $P<0,01$ ) u važnosti pojedinih vrijednosti ovisno o zanimanju učitelja.

Rezultati očekivanih i dobivenih frekvencija prikazani su u Tablici 24 te postotci za pojedine vrijednosti u Tablici 25.

Tablica 24 Očekivane i dobivene frekvencije vlastitih najvažnijih vrijednosti ovisno o zanimanju učitelja i nastavnika (N=359)

	f	Učitelj razredne nastave	Učitelj hrv. jezika i književnosti	Učitelj eng. Jezika	Učitelj povijesti	Učitelj geografije
1. Ljudska prava	D	33,00	6,00	6,00	4,00	5,00
	O	31,74	7,97	5,26	4,51	4,51
2. Poštivanje ljudskog života	D	77,00	16,00	11,00	7,00	4,00
	O	67,59	16,98	11,21	9,61	9,61
3. Sloboda	D	35,00	7,00	4,00	4,00	5,00
	O	32,33	8,12	5,36	4,60	4,60
4. Individualna sloboda	D	9,00	7,00	4,00	2,00	3,00
	O	14,69	3,69	2,44	2,09	2,09
5. Vladavina prava	D	2,00	0,00	1,00	1,00	0,00
	O	2,35	0,59	0,39	0,33	0,33
6. Jednakost	D	9,00	1,00	1,00	1,00	2,00
	O	8,23	2,07	1,36	1,17	1,17
7. Solidarnost, podrška drugima	D	3,00	0,00	2,00	2,00	3,00
	O	5,88	1,48	0,97	0,84	0,84
8. Tolerancija	D	16,00	4,00	3,00	2,00	1,00
	O	15,28	3,84	2,53	2,17	2,17
9. Samoispunjenje	D	13,00	8,00	2,00	2,00	5,00
	O	17,63	4,43	2,92	2,51	2,51
10. Poštovanje prema drugim kult.	D	1,00	2,00	0,00	0,00	0,00
	O	1,76	0,44	0,29	0,25	0,25
11. Religija	D	13,00	2,00	1,00	5,00	2,00
	O	33,00	6,00	6,00	4,00	5,00

Tablica 26 Postoci vlastitih najvažnijih vrijednosti ovisno o zanimanju nastavnika

	Učitelj razredne nastave	Učitelj hrv. jezika i književnosti	Učitelj eng. Jezika	Učitelj povijesti	Učitelj geografije
1. Ljudska prava	<b>15,6</b>	11,3	<b>17,1</b>	13,3	<b>16,7</b>
2. Poštovanje ljudskog života	<b>36,5</b>	<b>30,2</b>	<b>31,4</b>	<b>23,3</b>	13,3
3. Sloboda	16,6	13,2	11,4	13,3	<b>16,7</b>
4. Individualna sloboda	4,3	13,2	11,4	6,7	10,0
5. Vladavina prava	0,9	0,0	2,9	3,3	0,0
6. Jednakost	4,3	1,9	2,9	3,3	6,7
7. Solidarnost, podrška drugima	1,4	0,0	5,7	6,7	10,0
8. Tolerancija	7,6	7,5	8,6	6,7	3,3
9. Samoispunjenje	6,2	<b>15,1</b>	5,7	6,7	<b>16,7</b>
10. Poštovanje prema drugim kult.	0,5	3,8	0,0	0,0	0,0
11. Religija	6,2	3,8	2,9	<b>16,7</b>	6,7



Prema dobivenim i očekivanim frekvencijama u Tablici 24 uočavamo da je *poštivanje ljudskog života* među najvažnijim vrijednostima kod gotovo svih učitelja. Kod učitelja geografije su podjednako važna: *ljudska prava, sloboda* i *samoispunjenje*. Kod ostalih učitelja uz poštivanje ljudskog života dodatno se ističu: *ljudska prava* (učitelji razredne nastave i engleskog jezika), *sloboda* (učitelji razredne nastave), *samoispunjenje* (učitelj hrvatskog jezika i književnosti) te *religija* (učitelj povijesti).

Prilikom obrade europski najvažnijih vrijednosti (vrijednosti koje ispitanici procjenjuju da najbolje prezentiraju Europu) hi kvadrat test pokazuje da postoji statistički značajna razlika ( $\chi^2=47,5$ ;  $df=44$ ;  $P<0,01$ ) u važnosti pojedinih vrijednosti ovisno o zanimanju učitelja.

Rezultati za europski najvažnije vrijednosti prikazani su u Tablici 26, a postoci za pojedine vrijednosti u Tablici 27.

Tablica 26 Očekivane i dobivene frekvencije europskih najvažnijih vrijednosti ovisno o zanimanju nastavnika (N=359)

	f	Učitelj razredne nastave	Učitelj hrv. jezika i književnosti	Učitelj eng. Jezika	Učitelj povijesti	Učitelj geografije
1. Ljudska prava	D	36,00	7,00	9,00	7,00	7,00
	O	38,79	9,74	6,43	5,52	5,52
2. Poštivanje ljudskog života	D	12,00	6,00	1,00	0,00	2,00
	O	12,34	3,10	2,05	1,75	1,75
3. Sloboda	D	17,00	3,00	4,00	6,00	0,00
	O	17,63	4,43	2,92	2,51	2,51
4. Demokracija	D	42,00	13,00	9,00	6,00	8,00
	O	45,84	11,52	7,60	6,52	6,52
5. Individualna sloboda	D	42,00	13,00	9,00	6,00	8,00
	O	45,84	11,52	7,60	6,52	6,52
6. Vladavina prava	D	3,00	1,00	0,00	2,00	0,00
	O	3,53	0,89	0,58	0,50	0,50
7. Jednakost	D	29,00	13,00	5,00	6,00	3,00
	O	32,91	8,27	5,46	4,68	4,68
8. Solidarnost, podrška drugima	D	20,00	3,00	2,00	1,00	3,00
	O	17,04	4,28	2,83	2,42	2,42
9. Tolerancija	D	18,00	1,00	1,00	0,00	4,00
	O	14,11	3,54	2,34	2,01	2,01
10. Samoispunjenje	D	12,00	0,00	1,00	1,00	1,00
	O	8,82	2,21	1,46	1,25	1,25
11. Poštovanje prema drugim kult.	D	5,00	3,00	0,00	1,00	0,00
	O	5,29	1,33	0,88	0,75	0,75
12. Religija	D	16,00	3,00	3,00	0,00	2,00
	O	14,11	3,54	2,34	2,01	2,01

Tablica 27 Postoci europskih najvažnijih vrijednosti ovisno o zanimanju nastavnika

	Učitelj razredne nastave	Učitelj hrv. jezika i književnosti	Učitelj engleskog jezika	Učitelj povijesti	Učitelj geografije
1. Ljudska prava	<b>17,1</b>	13,2	<b>25,7</b>	<b>23,3</b>	<b>23,3</b>
2. Poštovanje ljudskog života	5,7	11,3	2,9	0,0	6,7
3. Sloboda	8,1	5,7	11,4	<b>20,0</b>	0,0
4. Individualna sloboda	<b>19,9</b>	<b>24,5</b>	<b>25,7</b>	<b>20,0</b>	<b>26,7</b>
5. Vladavina prava	1,4	1,9	0,0	6,7	0,0
6. Jednakost	13,7	<b>24,5</b>	14,3	<b>20,0</b>	10,0
7. Solidarnost, podrška drugima	9,5	5,7	5,7	3,3	10,0
8. Tolerancija	8,5	1,9	2,9	0,0	13,3
9. Samoispunjenje	5,7	0,0	2,9	3,3	3,3
10. Poštovanje prema drugim kult.	2,4	5,7	0,0	3,3	0,0
11. Religija	7,6	5,7	8,6	0,0	6,7

Za percepciju europskih vrijednosti uočavamo da se kod svih učitelja važnom percipira *individualna sloboda*. Dodatno se kod učitelja razredne nastave, engleskog jezika, povijesti i geografije europski važnim smatraju *ljudska prava*. Kod učitelja hrvatskog jezika i književnosti te učitelja povijesti važna je i *jednakost*. Učitelji povijesti dodatno ističu *slobodu* kao europski važnu vrijednost.

Vezano uz susret s pojmom europskih vrijednosti unutar kurikulumu pri inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju pokazalo se da nema statistički značajne razlike u postotku učitelja koji izjavljuju da su se susreli s pojmom europskih vrijednosti unutar kurikulumu pri inicijalnom obrazovanju ( $\chi^2=4,0$ ;  $df=8$ ;  $P>0,05$ ) ovisno o zanimanju učitelja, kao niti pri stručnom usavršavanju ( $\chi^2=9,2$ ;  $df=8$ ;  $P>0,05$ ).

#### 4.5. Razlike u europskim vrijednostima učitelja i nastavnika ovisno o statusu

Naposljetku smo željeli provjeriti postoje li razlike u europskim vrijednostima učitelja i nastavnika ovisno o statusu.

Kako bi se odgovorilo na ovaj dio istraživačkog problema i ovdje je provedena serija neparametrijskih testova. Za sve kontinuirane varijable provedeni su Kruskal Wallisovi testovi, dok je u slučajevima nominalnih varijabli proveden hi kvadrat test.

U Tablici 28 nalaze se rezultati Kruskall Walisovih testova ovisno o statusu učitelja i nastavnika.

Tablica 28 *Rezultati Kruskall Walisovih testova ovisno o statusu učitelja i nastavnika*

VARIJABLA	$\chi^2$	P
1. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak njegovom sustavu vrijednosti.	5,13	0,274
2. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak hrvatskom sustavu vrijednosti.	5,45	0,245
3. Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.	6,18	0,186
4. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u Nastavnom planu i programu	3,46	0,484
5. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u Nacionalnom okvirnom kurikulumu	6,87	0,143
6. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u školskom kurikulumu	0,67	0,955
7. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u nastavi	2,20	0,698
8. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Program nastavnog predmeta	8,47	0,076
9. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Međupredmetne teme	5,17	0,270
10. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer vašim učenicima - Program izvannastavnih aktivnosti	8,85	0,065

Prema gornjoj tablici pokazalo se da nema razlike u europskim vrijednostima ovisno o statusu učitelja kod kontinuiranih varijabli.

Što se tiče nominalnih varijabli, obradili smo osobno i europski najvažnije vrijednosti te susret s pojmom europskih vrijednosti unutar kurikuluma pri inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju.

Prilikom obrade osobno najvažnijih vrijednosti, hi kvadrat test pokazuje da postoji statistički značajna razlika ( $\chi^2=41,9$ ;  $df=44$ ;  $P<0,01$ ) u važnosti pojedinih vrijednosti ovisno o statusu učitelja.

Rezultati su prikazani u tablicama 29 i 30.

Tablica 29 Očekivane i dobivene frekvencije vlastitih najvažnijih vrijednosti ovisno o statusu učitelja i nastavnika (N=359)

	f	Učitelj pripravnik	Učitelj	Učitelj mentor	Učitelj savjetnik	Učitelj voditelj županijskog stručnog vijeća
1. Ljudska prava	D	7,00	31,00	11,00	3,00	2,00
	O	3,91	36,10	7,22	4,21	2,56
2. Poštivanje ljudskog života	D	9,00	77,00	10,00	10,00	9,00
	O	8,33	76,88	15,38	8,97	5,45
3. Sloboda	D	3,00	37,00	7,00	7,00	1,00
	O	3,98	36,77	7,35	4,29	2,60
4. Individualna sloboda	D	1,00	18,00	3,00	3,00	0,00
	O	1,81	16,71	3,34	1,95	1,18
5. Vladavina prava	D	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00
	O	0,29	2,67	0,53	0,31	0,19
6. Jednakost	D	2,00	9,00	3,00	0,00	0,00
	O	1,01	9,36	1,87	1,09	0,66
7. Solidarnost, podrška drugima	D	1,00	7,00	0,00	2,00	0,00
	O	0,72	6,69	1,34	0,78	0,47
8. Tolerancija	D	0,00	19,00	3,00	1,00	3,00
	O	1,88	17,38	3,48	2,03	1,23
9. Samoispunjenje	D	1,00	23,00	5,00	1,00	0,00
	O	2,17	20,06	4,01	2,34	1,42
10. Poštovanje prema drugim kult.	D	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00
	O	0,22	2,01	0,40	0,23	0,14
11. Religija	D	2,00	14,00	5,00	1,00	1,00
	O	1,67	15,38	3,08	1,79	1,09

Tablica 30 Postoci vlastitih najvažnijih vrijednosti ovisno o statusu učitelja i nastavnika

	Učitelj pripravnik	Učitelj	Učitelj mentor	Učitelj savjetnik	Učitelj voditelj županijskog stručnog vijeća
1. Ljudska prava	<b>26,9</b>	12,9	<b>22,9</b>	10,7	11,8
2. Poštivanje ljudskog života	<b>34,6</b>	<b>32,1</b>	<b>20,8</b>	<b>35,7</b>	<b>52,9</b>
3. Sloboda	11,5	<b>15,4</b>	14,6	<b>25,0</b>	5,9
4. Individualna sloboda	3,8	7,5	6,3	10,7	0,0
5. Vladavina prava	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0
6. Jednakost	7,7	3,8	6,3	0,0	0,0
7. Solidarnost, podrška drugima	3,8	2,9	0,0	7,1	0,0
8. Tolerancija	0,0	7,9	6,3	3,6	<b>17,6</b>
9. Samoispunjenje	3,8	9,6	10,4	3,6	0,0
10. Poštovanje prema drugim kult.	0,0	0,4	2,1	0,0	5,9
11. Religija	7,7	5,8	10,4	3,6	5,9

Prema očekivanim i dobivenim frekvencijama u Tablici 29 uočavamo da je *poštivanje ljudskog života* među najvažnijim vrijednostima kod svih učitelja i nastavnika, no ono je najizraženije kod voditelja županijskog stručnog vijeća, potom kod savjetnika, pripravnika i učitelja, a nešto manje kod mentora. Kod mentora i pripravnika se više nego kod drugih ističu *ljudska prava*, kod savjetnika *sloboda*, a kod voditelja županijskog vijeća *tolerancija*.

Prilikom obrade europski najvažnijih vrijednosti, hi kvadrat test pokazuje da postoji statistički značajna razlika ( $\chi^2=47,4$ ;  $df=44$ ;  $P<0,01$ ) u važnosti pojedinih vrijednosti ovisno o statusu učitelja i nastavnika.

Rezultati za europski najvažnije vrijednosti prikazani su u tablicama 31 i 32.

Tablica 31 Očekivane i dobivene frekvencije europskih najvažnijih vrijednosti ovisno o statusu učitelja i nastavnika (N=359)

	F	Učitelj pripravnik	Učitelj	Učitelj mentor	Učitelj savjetnik	Učitelj voditelj županijskog stručnog vijeća
1. Ljudska prava	D	4,00	47,00	10,00	0,00	5,00
	O	4,78	44,12	8,82	5,15	3,13
2. Poštivanje ljudskog života	D	0,00	11,00	5,00	4,00	1,00
	O	1,52	14,04	2,81	1,64	0,99
3. Sloboda	D	1,00	23,00	2,00	1,00	3,00
	O	2,17	20,06	4,01	2,34	1,42
4. Demokracija	D	4,00	56,00	10,00	6,00	2,00
	O	5,65	52,14	10,43	6,08	3,69
5. Individualna sloboda	D	4,00	56,00	10,00	6,00	2,00
	O	5,65	52,14	10,43	6,08	3,69
6. Vladavina prava	D	0,00	4,00	0,00	1,00	1,00
	O	0,43	4,01	0,80	0,47	0,28
7. Jednakost	D	6,00	35,00	8,00	5,00	2,00
	O	4,06	37,44	7,49	4,37	2,65
8. Solidarnost, podrška drugima	D	5,00	19,00	3,00	2,00	0,00
	O	2,10	19,39	3,88	2,26	1,37
9. Tolerancija	D	1,00	15,00	4,00	3,00	1,00
	O	1,74	16,04	3,21	1,87	1,14
10. Samoispunjenje	D	2,00	8,00	2,00	3,00	0,00
	O	1,09	10,03	2,01	1,17	0,71
11. Poštovanje prema drugim kult.	D	1,00	3,00	2,00	1,00	2,00
	O	0,65	6,02	1,20	0,70	0,43
12. Religija	D	2,00	18,00	2,00	2,00	0,00
	O	1,74	16,04	3,21	1,87	1,14

Tablica 32 Postoci europskih najvažnijih vrijednosti ovisno o statusu učitelja i nastavnika

	Učitelj pripravnik	Učitelj	Učitelj mentor	Učitelj savjetnik	Učitelj voditelj županijskog stručnog vijeća
1. Ljudska prava	15,4	<b>19,6</b>	<b>20,8</b>	0,0	<b>29,4</b>
2. Poštivanje ljudskog života	0,0	4,6	10,4	14,3	5,9
3. Sloboda	3,8	9,6	4,2	3,6	<b>17,6</b>
4. Individualna sloboda	15,4	<b>23,3</b>	<b>20,8</b>	<b>21,4</b>	11,8
5. Vladavina prava	0,0	1,7	0,0	3,6	5,9
6. Jednakost	<b>23,1</b>	14,6	16,7	<b>17,9</b>	11,8
7. Solidarnost, podrška drugima	<b>19,2</b>	7,9	6,3	7,1	0,0
8. Tolerancija	3,8	6,3	8,3	10,7	5,9
9. Samoispunjenje	7,7	3,3	4,2	10,7	0,0
10. Poštovanje prema drugim kult.	3,8	1,3	4,2	3,6	11,8
11. Religija	7,7	7,5	4,2	7,1	0,0
12. Demokracija	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Svi učitelji percipiraju najvažniju vrijednost *demokracije*. Dodatno za percepciju europskih vrijednosti uočavamo da su kod učitelja i mentora kao vrlo važna percipirana *ljudska prava*, kod voditelja županijskih vijeća *ljudska prava* i *sloboda*, kod pripravnika *vladavina prava* i *jednakost*, a kod savjetnika *poštivanje ljudskog života* i *solidarnost*. Na ovim varijablama su dobivene frekvencije više, a često dosta više od očekivanih.

Vezano uz susret s pojmom europskih vrijednosti unutar kurikulumu pri inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju pokazalo se da nema statistički značajne razlike u postotku učitelja koji izjavljuju da su se susreli s pojmom europskih vrijednosti unutar kurikulumu pri inicijalnom obrazovanju ovisno o statusu učitelja i nastavnika ( $\chi^2=8,9$ ;  $df=8$ ;  $P>0,05$ ). Razlika je pronađena samo kod stručnog usavršavanja ( $\chi^2=18,4$ ;  $df=8$ ;  $P<0,05$ ).

U tablicama 33 i 34 nalaze se dobiveni postoci za stručno usavršavanje.

Tablica 33 Očekivane i dobivene frekvencije učitelja i nastavnika vezane uz susret s pojmom europskih vrijednosti unutar kurikulumu pri stručnom usavršavanju ovisno o statusu ( $N=359$ )

	f	Učitelj pripravnik	Učitelj	Učitelj mentor	Učitelj savjetnik	Učitelj voditelj županijskog stručnog vijeća
Susreo/la sam se	D	9,00	134,00	26,00	20,00	15,00
	O	14,77	136,38	27,28	15,91	9,66
Nisam se susreo/la	D	13,00	80,00	14,00	8,00	2,00
	O	8,47	78,22	15,64	9,13	5,54
Ne znam	D	4,00	26,00	8,00	0,00	0,00
	O	2,75	25,40	5,08	2,96	1,80

Tablica 34 *Postoci učitelja i nastavnika vezani uz susret s pojmom europskih vrijednosti unutar kurikuluma pri stručnom usavršavanju ovisno o statusu*

	Učitelj pripravnik	Učitelj	Učitelj mentor	Učitelj savjetnik	Učitelj voditelj županijskog stručnog vijeća
Susreo/la sam se	34,6	55,8	54,2	71,4	88,2
Nisam se susreo/la	50,0	33,3	29,2	28,6	11,8
Ne znam	15,4	10,8	16,7	0,0	0,0

Kako što je i očekivano, s porastom statusa učitelja raste i percepcija da su se susreli s pojmom europskih vrijednosti unutar kurikuluma pri stručnom usavršavanju jer sa statusom i brojem godina provedenih u nastavničkom zvanju raste i broj stručnih usavršavanja.

#### 4.6. Susret s pojmom europskih vrijednosti u kurikulumu

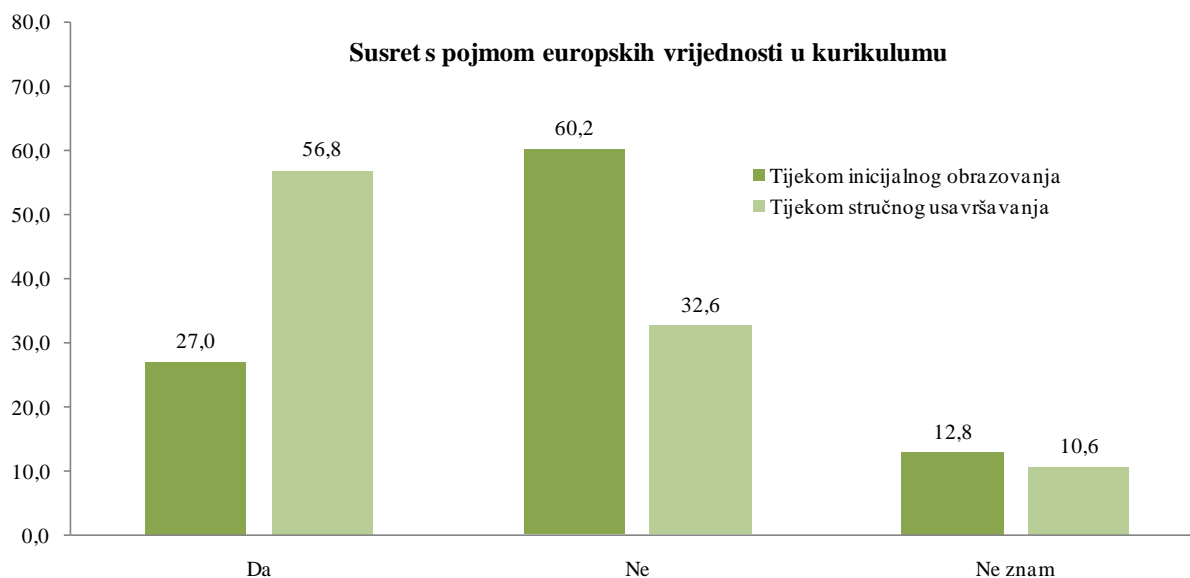
Dodatno smo željeli provjeriti jesu li se učitelji i nastavnici susreli s pojmom europskih vrijednosti u kurikulumu tijekom svog inicijalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja.

Rezultati su prikazani u Tablici 35 te na Slici 9.

Tablica 35 *Susret s pojmom europskih vrijednosti (N=359)*

	Tijekom inicijalnog obrazovanja	Tijekom stručnog usavršavanja
Da	27,02	56,82
Ne	60,17	32,59
Ne znam	12,81	10,58

Vidimo da su se učitelji većinom s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom stručnog usavršavanja (57%). Tek 27% ispitanika izjavljuje da se s istim pojmom susrelo tijekom inicijalnog obrazovanja.



Slika 9. Grafički prikaz upoznavanja s pojmom europskih vrijednosti

#### 4.7. Prisutnost načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu

Vezano uz percepciju prisutnosti načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu unutar sustava, pokazalo se da učitelji i nastavnici uglavnom ne znaju je li načelo prisutno u nastavnom planu i programu ( $M=3,0$ ;  $SD=0,97$ ), nastavi ( $M=2,8$ ;  $SD=0,96$ ) te u kurikulumima ( $M=2,7$ ). I ovdje smo Friedmanovim testom provjerili postoji li razlika u procjenama te se pokazalo da je razlika statistički značajna ( $\chi^2=61,6$ ;  $df=3$ ;  $P<0,01$ ), a zasebni Wilcoxonovi testovi pokazuju da ispitanici statistički značajno više smatraju da su načela prisutna u nacionalnom kurikulumu ( $Z=7,5$ ;  $P<0,01$ ), školskom kurikulumu ( $Z=6,0$ ;  $P<0,01$ ) te nastavi ( $Z=4,7$ ;  $P<0,01$ ) nego u nastavnom planu i programu. Ostale razlike se nisu pokazale statistički značajnima pa možemo zaključiti da se percepcija prisutnosti načela u nastavnom programu i školskom kurikulumu te u nastavi ne razlikuju.

Postoci pojedinih odgovora mogu se pronaći u Tablici 36.

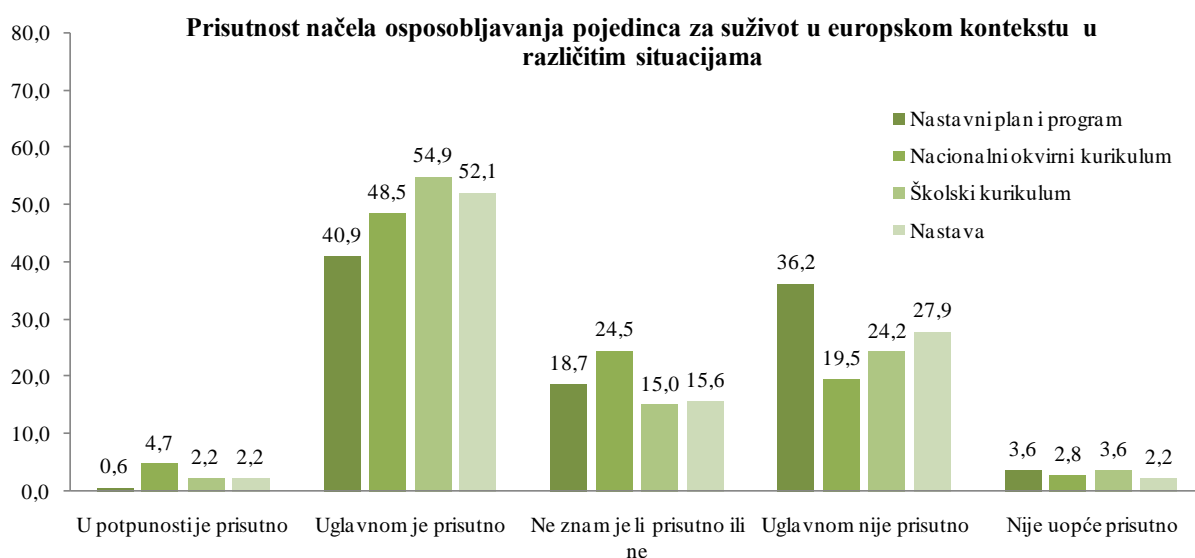


Tablica 36 Postoci pojedinih odgovora na tvrdnjama o prisutnosti načela osposobljavanja u različitim situacijama (359)

	Nastavni plan i program	Nacionalni okvirni kurikulum	Školski kurikulum	Nastava
U potpunosti je prisutno	0,56	4,74	2,23	2,23
Uglavnom je prisutno	40,95	48,47	54,87	52,09
Ne znam je li prisutno ili ne	18,66	24,51	15,04	15,60
Uglavnom nije prisutno	36,21	19,50	24,23	27,86
Nije uopće prisutno	3,62	2,79	3,62	2,23

Iako se uočava da je najveći postotak odgovora za sve situacije „uglavnom je prisutno“, dokument „Nastavni plan i program“ ima najizraženiji postotak odgovora „Uglavnom nije prisutno“. Taj odgovor za ovaj dokument daje više od jedne trećine učitelja i nastavnika, a tek po četvrtina ili petina ispitanika isti odgovor daje za ostale situacije. Ovo je jasnije prikazano na Slici 10.

Rang ovih varijabli je: školski kurikulum, Nacionalni okvirni kurikulum, nastava i nastavni plan i program.



Slika 10. Grafički prikaz percepcije prisutnosti načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu u različitim situacijama

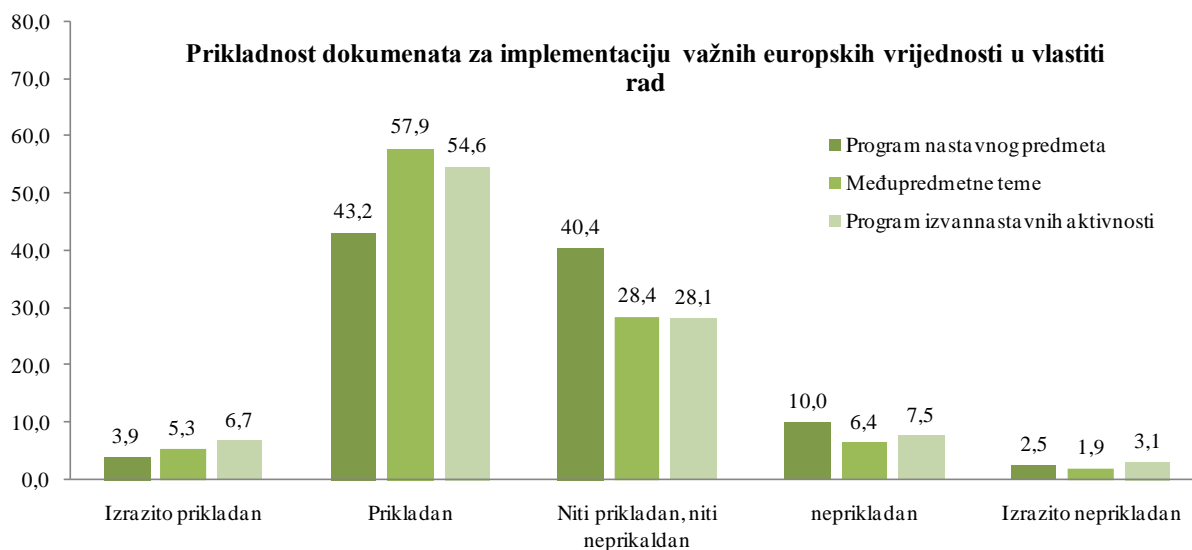
#### 4.8. Prikladnost kurikulumskih dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti

Zanimala nas je i percepcija ispitanika o prikladnosti pojedinih dijelova kurikuluma za implementaciju u svoj rad onih europskih vrijednosti koje smatraju važnima za transfer učenicima. Dokument *nastavnog programa* se temeljem srednjih vrijednosti pokazao kao *niti prikladan niti neprikladan* ( $M=2,6$ ;  $SD=0,81$ ) dok su se *međupredmetne teme* ( $M=2,4$ ;  $SD=0,77$ ) pokazale uglavnom kao *prikladne* isto kao i program *izvannastavnih aktivnosti* ( $M=2,5$ ;  $SD=0,85$ ). I ovdje Friedmanov test upućuje na postojanje statistički značajne razlike među skupinama ( $\chi^2=41,1$ ;  $df=2$ ;  $P<0,01$ ). Wilcoxonovi testovi pokazuju da je *nastavni plan i program* značajno manje prikladan u odnosu na *međupredmetne teme* ( $Z=5,6$ ;  $P<0,01$ ) i *program izvannastavnih aktivnosti* ( $Z=4,3$ ;  $P<0,01$ ) te da nema razlike u prikladnosti *međupredmetnih tema* i *programa izvannastavnih aktivnosti* ( $Z=1,1$ ;  $P>0,05$ ). Dodatno smo postotke pojedinih odgovora prikazali u Tablici 37.

Tablica 37 Postoci pojedinih odgovora na tvrdnjama o prisutnosti načela osposobljavanja  
( $N=359$ )

	Program nastavnog predmeta	Međupredmetne teme	Program izvannastavnih aktivnosti
Izrazito prikladan	3,90	5,29	6,69
Prikladan	43,18	57,94	54,60
Niti prikladan, niti neprikladan	40,39	28,41	28,13
Neprikladan	10,03	6,41	7,52
Izrazito neprikladan	2,51	1,95	3,06

Rezultati u Tablici 37 i na Slici 11. pokazuju da većinom učitelji izjavljuju da su svi dokumenti prikladni, no taj postotak je najniži za *program nastavnog predmeta*.



Slika 11. Grafički prikaz percepcije prikladnosti dokumenata za implementaciju važnih europskih vrijednosti u vlastiti rad

Rang pojedinih odgovora bio bi (obuhvaća odgovore *izrazito prikladan* i *prikladan*): međupredmetne teme, program izvannastavnih aktivnosti i program nastavnog predmeta.

Što se tiče razlike u percepciji prikladnosti međupredmetnih tema za implementaciju onih europskih vrijednosti koje učitelj smatra važnima za transfer učenicima, pokazalo se da je učiteljima s 21 do 30 godina staža to prikladnije u odnosu na one do 10 te one s 11 do 20 godina staža. Taj rezultat možemo povezati s činjenicom da se radi o učiteljima i nastavnicima čija implicitna teorija novije koncepte, poput europske dimenzije u kurikulumu i europskih vrijednosti, radije smješta u međupredmetno područje koje je u ingerenciji cijele škole i zajednice, a ne samo učitelja ili nastavnika i njegovog nastavnog predmeta.

#### 4.9. Europski, hrvatski i osobni sustav vrijednosti

Prema Tablici 38 uočavamo da se na tvrdnje o stavu ispitanika da *sustav vrijednosti učenika bude jednak učiteljevom/hrvatskom/europskom sustavu vrijednosti* ispitanici uglavnom izjašnjavaju kako je to u prosjeku „nešto poput mene“ (aritmetička sredina je blizu vrijednosti 3). No, testiranjem razlike između odgovora danih na tri spomenute tvrdnje pomoću

neparametrijskog Friedmanovog testa, uočava se da postoji statistički značajna razlika u odgovorima na tri tvrdnje ( $\chi^2=32,9$ ;  $df=2$ ;  $P<0,01$ ).

Dodatni Wilcoxonovi testovi pokazuju da je razlika značajna samo između tvrdnje *Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti* i ostale dvije tvrdnje, dok nema razlike između tvrdnji o važnosti vlastitih i hrvatskih vrijednosti. Važno je uočiti da niža vrijednost izražava veće slaganje s tvrdnjom pa znači da je procjena išla u korist europskih naspram vlastitih i hrvatskih vrijednosti.

Dodatno smo analizirali i postotke odgovora koje su ispitanici dali za svaku pojedinu tvrdnju te se rezultati nalaze u Tablici 38.

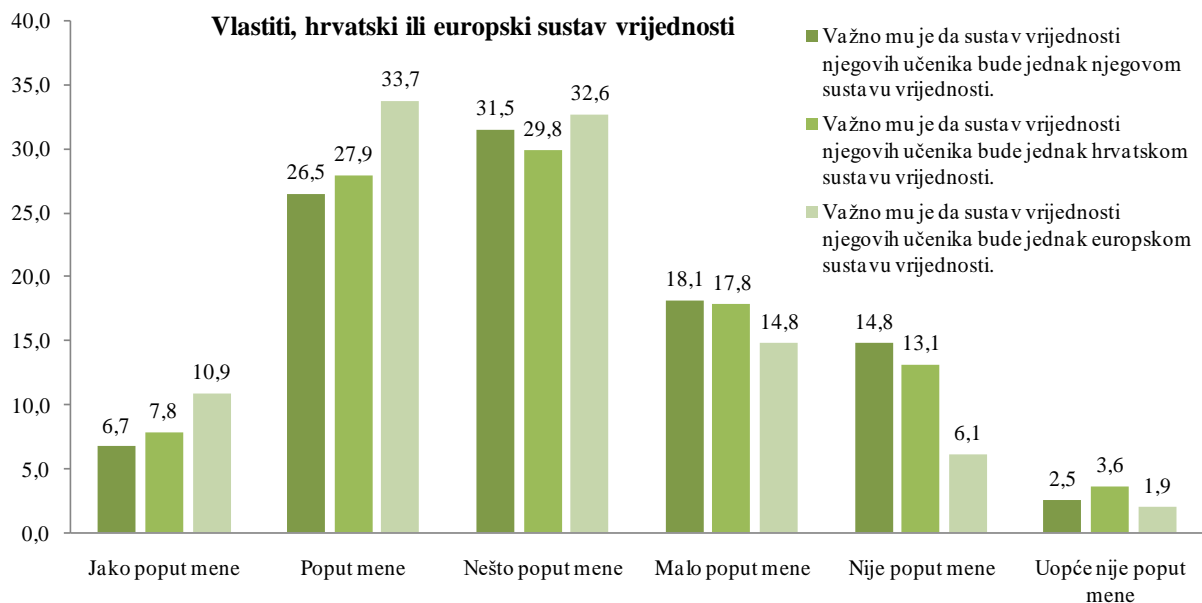
Tablica 38 *Postoci pojedinih odgovora na tvrdnjama o sustavu vrijednosti*

	Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak njegovom sustavu vrijednosti.	Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak hrvatskom sustavu vrijednosti.	Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.
Jako poput mene	6,69	7,80	10,86
Poput mene	26,46	27,86	33,70
Nešto poput mene	31,48	29,81	32,59
Malo poput mene	18,11	17,83	14,76
Nije poput mene	14,76	13,09	6,13
Uopće nije poput mene	2,51	3,62	1,95

Temeljem analize postotaka, ponovo se uočava da se većina ispitanika izjašnjava da ih te tvrdnje ponešto opisuju (najveći je postotak odgovora *nešto poput mene* i *poput mene*). Ovdje se ponovo vidi trend prednosti u tvrdnji o europskim vrijednostima.

Rang (obuhvaća odgovore *jako poput mene*, *poput mene* i *nešto poput mene*): europski sustav vrijednosti, hrvatski sustav vrijednost, učiteljev sustav vrijednosti.

Isto je prikazano i grafički na Slici 12.



Slika 12. Privrženost vlastitom, hrvatskom ili europskom sustavu vrijednosti

#### 4.10. Rang europskih vrijednosti ovisno o stavovima ispitanika o prisutnosti načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu

Kako bismo provjeriti postoje li razlike u sustavu europskih vrijednosti između učitelja/nastavnika s obzirom na njihov stav da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u nastavnom planu i programu / NOK / školskom kurikulumu, ispitanici su podijeljeni u dvije skupine i to prema tome smatraju li da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi (N=103) nego u prosjeku u nastavnom planu i programu, NOK i školskom kurikulumu (N=81).

Ispitanici su određivali rang osobno i europski najvažnijih europskih vrijednosti (poglavlje 4.1. *Osobno i europski najvažnije vrijednosti*). Za ovaj istraživački problem prvo smo ispitali razlike u rangovima osobnih europskih vrijednosti ispitanika, no rezultati hi kvadrat testa pokazali su da nema statistički značajne razlike u odabiru osobno najvažnije vrijednosti ( $\chi^2=12,5$ ;  $df=9$ ;  $P>0,05$ ) ovisno o stavu o da je načelo osposobljavanja pojedinca za život u

europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u pedagoškim dokumentima (nastavnom planu i programu / NOK / školskom kurikulumu).

Zatim smo računali s europski najvažnijim vrijednostima ispitanika. Rezultati hi kvadrat testa su pokazali da postoji statistički značajna razlika u odabiru europski najvažnije vrijednosti ( $\chi^2=20,2$ ;  $df=11$ ;  $P<0,05$ ) ovisno o stavu o prisutnosti načela osposobljavanja pojedinca za život u europskom kontekstu u dokumentima.

U Tablici 39 nalaze se rezultati hi kvadrat testa za testiranje razlike u europskim vrijednostima s obzirom na stav učitelja da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u nastavnom planu i programu / NOK / školskom kurikulumu.

Tablica 39 Očekivane i dobivene frekvencije europskih najvažnijih vrijednosti ovisno o stavu učitelja da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u nastavnom planu i programu / NOK-u / školskom kurikulumu prema statusu učitelja i nastavnika (N=184)

	F	Veća prisutnost u nastavi	Veća prisutnost u ostalim dokumentima
Ljudska prava	D	13,00	22,00
	O	19,59	15,41
Poštovanje ljudskog života	D	2,00	8,00
	O	5,60	4,40
Sloboda	D	9,00	5,00
	O	7,84	6,16
Demokracija	D	29,00	14,00
	O	24,07	18,93
Individualna sloboda	D	1,00	2,00
	O	1,68	1,32
Vladavina prava	D	13,00	10,00
	O	12,88	10,13
Jednakost	D	8,00	6,00
	O	7,84	6,16
Solidarnost, podrška drugima	D	10,00	3,00
	O	7,28	5,72
Tolerancija	D	4,00	5,00
	O	5,04	3,96
Samoispunjenje	D	1,00	2,00
	O	1,68	1,32
Poštovanje prema drugim kult.	D	12,00	4,00
	O	8,96	7,04
Religija	D	1,00	0,00
	O	0,56	0,44

LEGENDA:

F – frekvencija

D – dobivene frekvencije

O – očekivane frekvencije

U Tablici 40 prikazan je rang europski najvažnijih vrijednosti ovisno o stavu da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u nastavnom planu i programu, Nacionalnom okvirnom kurikulumu i pojedinačnim školskim kurikulumima.

Tablica 40 Rang europskih vrijednosti u odnosu na načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu

	<i>Veća prisutnost u nastavi</i>	<i>Veća prisutnost u ostalim dokumentima</i>
Ljudska prava	2,3	1
Poštivanje ljudskog života	9	4
Sloboda	6	6,7
Demokracija	1	2
Individualna sloboda	10,11,12	10,11
Vladavina prava	2,3	3
Jednakost	7	5
Solidarnost, podrška drugima	5	9
Tolerancija	8	6,7
Samoispunjenje	10,11,12	10,11
Poštovanje prema drugim kult.	4	8
Religija	10,11,12	12

Prema rezultatima iz Tablice 40 pronalazimo da su *demokracija*, *vladavina prava* i *ljudska prava* percipirane češće kao najbitnije europske vrijednosti kod nastavnika koji smatraju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u *nastavi*. Onih ispitanici koji smatraju da je ovo načelo prisutnije u kurikulumskim dokumentima (u nastavnom planu i programu / NOK / školskom kurikulumu) biraju iste vrijednosti, no u drugačijem poretku: *ljudska prava*, *demokracija* i *vladavina prava*.

*4.11. Rang europskih vrijednosti ovisno o stavovima ispitanika o prikladnosti kurikulumskih dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti*

Kao i u prethodnom istraživačkom problemu nismo dobili razliku za osobno najvažnije europske vrijednosti ( $\chi^2=10.47$ ;  $df=11$ ;  $P<0.01$ ). Također nema niti statistički značajne razlike u sustavu percepcije europskih vrijednosti koje predstavljaju Europu ovisno o tome smatraju li ispitanici da je program nastavnog predmeta prikladniji za implementaciju europskih vrijednosti od kurikuluma međupredmetnih tema i programa izvannastavnih aktivnosti ( $\chi^2=18.93$ ;  $df=11$ ;  $P<0.01$ ).

*4.12. Stavovi ispitanika prikladnost o dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti u odnosu na ispitanikovo obrazovanje*

U svrhu provjere postojanja statistički značajne razlike u stavovima o prikladnosti dokumenata (nastavni predmet / međupredmetne teme / program izvannastavnih aktivnosti) za implementaciju europskih vrijednosti s obzirom na susret s pojmom europskih vrijednosti tijekom inicijalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja proveli smo jednostavnu analizu varijance. Usporedili smo ispitanike u stavovima ovisno o tome jesu li se susreli s pojmom europskih vrijednosti tijekom inicijalnog obrazovanja, tijekom stručnog usavršavanja, tijekom oba obrazovanja ili se s tim pojmom nisu susreli u svom obrazovanju.

U Tablici 41 nalaze se rezultati analize nezavisne varijance za razliku u percepciji prikladnosti dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti ovisno o susretu s pojmom europskih vrijednosti tijekom obrazovanja.



Tablica 41 *Rezultati jednostavne analize varijance za razliku u percepciji prikladnosti dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti ovisno o susretu s pojmom europskih vrijednosti tijekom obrazovanja (N=338)*

VARIJABLA	F	P
Nastavni predmet	1,47	0,223
Međupredmetne teme	8,58	0,000
Program izvannastavnih aktivnosti	11,93	0,000

**LEGENDA:**

*F* – vrijednost iz jednostavne analize varijance

*P* – vjerojatnost pogreške

Prema rezultatima iz Tablice 41 uočava se da postoji statistički značajna razlika u percepciji prikladnosti *međupredmetnih tema* ( $F=8,58$ ;  $df=3$ ;  $P<0,01$ ) i *programa izvannastavnih aktivnosti* ( $F=11,93$ ;  $df=3$ ;  $P<0,01$ ) dok nema statistički značajne razlike u percepciji prikladnosti *nastavnih predmeta* ( $F=1,47$ ;  $df=3$ ;  $P>0,05$ ) za implementaciju europskih vrijednosti ovisno o susretu s pojmom europskih vrijednosti tijekom obrazovanja. Da bismo vidjeli između kojih skupina ispitanika ovisno o susretu s pojmom europskih vrijednosti postoje statistički značajne razlike, provedeni su zasebni testovi između svih parova (Scheffe-ov test).

Kod percepcije prikladnosti *međupredmetnih tema*, postoji statistički značajna razlika samo između nastavnika koji se tijekom obrazovanja nisu uopće susreli s pojmom europskih vrijednosti i onih koji su se susreli s tim pojmom tijekom stručnog obrazovanja. Nastavnici koji se nisu susreli s pojmom europskih vrijednosti tijekom obrazovanja procjenjuju prikladnost *međupredmetnih tema* za implementaciju europskih vrijednosti statistički značajno nižom ( $M=2,61$ ;  $SD=0,788$ ) u odnosu na one koji su se susreli s pojmom europskih vrijednosti tijekom stručnog obrazovanja ( $M=2,16$ ;  $SD=0,720$ ).

Kod percepcije prikladnosti *programa izvannastavnih aktivnosti*, postoje četiri statistički značajne razlike i to između nastavnika koji se tijekom obrazovanja nisu uopće susreli s pojmom europskih vrijednosti i onih koji su se susreli s tim pojmom tijekom inicijalnog obrazovanja, zatim s onima koji su se susreli s tim pojmom tijekom stručnog ili tijekom oba obrazovanja. Prikladnost *programa izvannastavnih aktivnosti* za implementaciju europskih vrijednosti statistički značajno nižom smatraju nastavnici koji su se susreli s pojmom europskih vrijednosti tijekom inicijalnog obrazovanja ( $M=2,89$ ;  $SD=0,809$ ) ili se uopće nisu susreli s tim pojmom tijekom obrazovanja ( $M=2,72$ ;  $SD=0,921$ ) u odnosu na one koji su se susreli s pojmom

europskih vrijednosti tijekom stručnog ( $M=2,18$ ;  $SD=0,753$ ) ili tijekom oba obrazovanja ( $M=2,29$ ;  $SD=0,647$ ).

4.13. *Stavovi ispitanika o načelima osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu ovisno o upoznavanju koncepta europskih vrijednosti tijekom obrazovanja*

U svrhu provjere postojanja statistički značajne razlike u stavovima o načelima osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu kao prisutnijima u nastavnom planu i programu / NOK / školskom kurikulumu / nastavi s obzirom na susret s pojmom europskih vrijednosti tijekom inicijalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja, proveli smo jednostavnu analizu varijance. Usporedili smo ispitanike u stavovima ovisno o tome jesu li se susreli s pojmom europskih vrijednosti tijekom inicijalnog obrazovanja, tijekom stručnog usavršavanja, tijekom oba obrazovanja ili se s tim pojmom nisu susreli u svom obrazovanju.

U Tablici 42 nalaze se rezultati analize nezavisne varijance za razliku u percepciji prisutnosti načela osposobljavanja ovisno o susretu s pojmom europskih vrijednosti tijekom obrazovanja.

Tablica 42 *Rezultati jednostavne analize varijance za razliku u percepciji prisutnosti načela osposobljavanja ovisno o susretu s pojmom europskih vrijednosti tijekom obrazovanja (N=339)*

VARIJABLA	F	P
Nastavni plan i program	14,51	0,000
Nacionalni okvirni kurikulum	19,98	0,000
Školski kurikulum	11,97	0,000
Nastava	17,82	0,000

LEGENDA:

F – vrijednost iz jednostavne analize varijance

P – vjerojatnost pogreške

Prema rezultatima iz Tablice 42 uočava se da postoji statistički značajna razlika u sva četiri stava, a da bismo vidjeli između kojih skupina učitelja i nastavnika ovisno o susretu s pojmom europskih vrijednosti postoje statistički značajne razlike, provedeni su zasebni testovi između svih parova (Scheffe-ov test).

Što se tiče varijable prisutnosti načela u *nastavnom planu i programu*, postoje tri statistički značajne razlike i to između nastavnika koji se tijekom obrazovanja uopće nisu susreli s pojmom europskih vrijednosti i svih ostalih. Nastavnici koji se *nisu susreli s pojmom europskih vrijednosti* tijekom obrazovanja procjenjuju prisutnost načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu u *nastavnom planu i programu* statistički značajno nižima ( $M=3,44$ ;  $SD=0,897$ ) u odnosu na one koji su se susreli s tim pojmom tijekom inicijalnog ( $M=2,79$ ;  $SD=1,134$ ), stručnog ( $M=2,88$ ;  $SD=0,977$ ) ili oba obrazovanja ( $M=2,62$ ;  $SD=0,777$ ).

Iste razlike kao i njihov smjer pronalazimo kod varijable prisutnosti načela u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu*, odnosno postoje tri statistički značajne razlike između nastavnika koji se tijekom obrazovanja uopće *nisu susreli s pojmom europskih vrijednosti* i svih ostalih. Nastavnici koji se nisu susreli s pojmom europskih vrijednosti tijekom obrazovanja procjenjuju prisutnost načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* statistički značajno nižima ( $M=3,15$ ;  $SD=0,857$ ) u odnosu na one koji su se susreli s tim pojmom tijekom inicijalnog ( $M=2,58$ ;  $SD=1,261$ ), stručnog ( $M=2,42$ ;  $SD=0,933$ ) ili oba obrazovanja ( $M=2,31$ ;  $SD=0,588$ ).

Kod varijable prisutnosti načela u *školskom kurikulumu* postoje tri statistički značajne razlike, dvije su između nastavnika koji se tijekom obrazovanja uopće nisu susreli s pojmom europskih vrijednosti i onih koji su se susreli tijekom oba obrazovanja ili samo stručnog te treća razlika je između nastavnika koji su se s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom oba ili samo tijekom inicijalnog obrazovanja. Nastavnici koji se nisu susreli s pojmom europskih vrijednosti tijekom obrazovanja procjenjuju prisutnost načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu u *školskom kurikulumu* statistički značajno nižima ( $M=3,08$ ;  $SD=0,988$ ) u odnosu na one koji su se susreli tijekom stručnog ( $M=2,52$ ;  $SD=0,986$ ) ili oba obrazovanja ( $M=2,37$ ;  $SD=0,686$ ). I naposljetku nastavnici koji su se s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom inicijalnog obrazovanja pokazuju niže slaganje s prisutnošću načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu u *školskom kurikulumu* ( $M=3,05$ ;  $SD=1,079$ ) u odnosu na one koji su se susreli tijekom oba obrazovanja ( $M=2,37$ ;  $SD=0,686$ ).

I na kraju, kod varijable prisutnosti načela u *nastavi* postoje četiri statistički značajne razlike, dvije su između nastavnika koji se tijekom obrazovanja nisu uopće susreli s pojmom europskih vrijednosti i onih koji su se susreli s tim pojmom tijekom oba obrazovanja ili samo stručnog te dvije razlike između nastavnika koji su se s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom inicijalnog i tijekom stručnog ili oba obrazovanja. Nastavnici koji se nisu susreli s

pojmom europskih vrijednosti tijekom obrazovanja procjenjuju prisutnost načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu u *nastavi* statistički značajno nižima ( $M=3,10$ ;  $SD=1,016$ ) u odnosu na one koji su se susreli tijekom stručnog ( $M=2,61$ ;  $SD=0,955$ ) ili oba obrazovanja ( $M=2,29$ ;  $SD=0,561$ ). I naposljetku, nastavnici koji su se s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom inicijalnog obrazovanja pokazuju niže slaganje s prisutnošću načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu u *nastavi* ( $M=3,47$ ;  $SD=0,841$ ) u odnosu na one koji su se susreli tijekom stručnog ( $M=2,61$ ;  $SD=0,955$ ) ili oba obrazovanja ( $M=2,29$ ;  $SD=0,561$ ).

#### *4.14. Stavovi ispitanika o učenikovom sustavu vrijednosti ovisno o načelu osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu*

Kako bismo provjeriti postoje li razlike u percepciji učitelja o važnosti jednakosti sustava vrijednosti učenika sa sustavom vrijednosti ispitanika, hrvatskom te europskom sustavu vrijednosti s obzirom na njihov stav da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u pedagoškim dokumentima (nastavnom planu i programu / NOK / školskom kurikulumu) i ovdje su ispitanici podijeljeni u dvije skupine prema tome smatraju li da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi ( $N=103$ ) nego u kurikulumskim dokumentima (u nastavnom planu i programu, NOK i školskom kurikulumu) ( $N=81$ ).

U Tablici 43 nalaze se rezultati t-testa za nezavisne skupine za razliku u percepciji učitelja o važnosti jednakosti učeničkog sustava vrijednosti s drugim sustavima vrijednosti s obzirom na stav učitelja da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u kurikulumskim dokumentima (nastavnom planu i programu / NOK / školskom kurikulumu).

Tablica 43 *Rezultati t-testa za nezavisne uzorke za razlike u percepciji učitelja o važnosti jednakosti učeničkog sustava vrijednosti s drugim sustavima vrijednosti s obzirom na stav učitelja da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u kurikulumskim dokumentima (N=184)*

VARIJABLA	T	P
1. Jednakost učiteljevom sustavu vrijednosti	-0,89	0,372
2. Jednakost hrvatskom sustavu vrijednosti	0,09	0,931
3. Jednakost europskom sustavu vrijednosti	0,11	0,913

Prema rezultatima iz Tablice 43 nema statistički značajne razlike u učiteljskoj percepciji važnosti jednakosti sustava vrijednosti učenika njihovim vrijednostima, hrvatskom te europskom sustavu vrijednosti između ispitanika s obzirom na njihov stav da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u kurikulumskim dokumentima.

#### 4.15. *Stavovi ispitanika o učenikovom sustavu vrijednosti ovisno o prikladnosti dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti*

Kako bismo provjeriti postoje li razlike u percepciji važnosti jednakosti sustava vrijednosti učenika sustavima vrijednosti ispitanika, hrvatskom te europskom sustavu s obzirom na stav ispitanika o prikladnosti dokumenata (nastavni predmet, međupredmetne teme i program izvananstavnih aktivnosti) za implementaciju europskih vrijednosti i ovdje su ispitanici podijeljeni u dvije skupine prema tome smatraju li da je nastavni predmet prikladniji za implementaciju europskih vrijednosti (N=47) nego u prosjeku međupredmetne teme i program izvananstavnih aktivnosti (N=112).

U Tablici 44 nalaze se rezultati t-testa za nezavisne skupine za razliku u percepciji učitelja o važnosti jednakosti učeničkog sustava vrijednosti sa sustavima vrijednosti drugih s obzirom na stav učitelja o prikladnosti dokumenata (nastavni predmet, međupredmetne teme i program izvananstavnih aktivnosti) za implementaciju europskih vrijednosti.

Tablica 44 *Rezultati t-testa za nezavisne uzorke za razlike u percepciji učitelja o važnosti jednakosti učeničkog sustava vrijednosti s drugim sustavima vrijednosti s obzirom na stav učitelja o prikladnosti dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti (N=159)*

VARIJABLA	T	P
1. Jednakost učiteljevom sustavu vrijednosti	2,49	0,014
2. Jednakost hrvatskom sustavu vrijednosti	1,29	0,197
3. Jednakost europskom sustavu vrijednosti	2,51	0,014

LEGENDA:

t – vrijednost iz t-testa za nezavisne uzorke

P – vjerojatnost pogreške

Prema rezultatima iz Tablice 44 nema statistički značajne razlike u učiteljskoj percepciji važnosti jednakosti sustava vrijednosti učenika hrvatskom sustavu vrijednosti ( $t=1,29$ ;  $df=157$ ;  $P>0,05$ ), a postoji statistički značajna razlika u učiteljskoj percepciji važnosti jednakosti učeničkih vrijednosti njihovim vrijednostima ( $t=2,49$ ;  $df=157$ ;  $P<0,05$ ) te europskom sustavu vrijednosti ( $t=2,51$ ;  $df=157$ ;  $P<0,05$ ) između ispitanika s obzirom na njihov stav o prikladnosti dokumenata (nastavni predmet, međupredmetne teme i program izvananstavnih aktivnosti) za implementaciju europskih vrijednosti.

Pregledom srednjih vrijednosti uočavamo da učitelji koji smatraju da su međupredmetne teme i program izvananstavnih aktivnosti prikladniji za implementaciju europskih vrijednosti imaju izraženiji stav o važnosti jednakosti učeničkog sustava vrijednosti njihovom vrijednosnom sustavu ( $M=3,07$ ;  $SD=1,257$ ) te europskom vrijednosnom sustavu ( $M=2,54$ ;  $SD=1,073$ ), nego učitelji koji smatraju da je nastavni predmet prikladniji za implementaciju europskih vrijednosti ( $M=3,62$ ;  $SD=1,278$ ;  $M=2,98$ ;  $SD=0,989$ ).

## V. RASPRAVA

### 1. Osnovne socio-demografske karakteristike ispitanika

Socio-demografske karakteristike ispitivane u ovom istraživanju su spol, dob, nastavnički staž, zanimanje i profesionalni status.

Očekivano su u istraživanju uglavnom sudjelovale žene s 99% u odnosu na 1% muških ispitanika, o čemu govore i Schwartz i Sagie (2000) koji su također provodili istraživanja s populacijom učitelja, a uzrok tome treba tražiti u činjenici da je učiteljsko zvanje visoko feminizirana profesija. Kao što je već istaknuto, u istraživanjima s učiteljskom populacijom ispitanici su uglavnom žene (Jurčić, 2008, Vlah, Pinoza-Kukurin, 2012, Horvat, Lapat, 2012, Diković, 2013, Sablić, Blažević, 2015).

Što se tiče dobi ispitanika, smatramo da se radi o pravilnoj raspodjeli unutar dobne strukture. Ispitanika u dobi do 35 godina bilo je 31%, u dobi od 36 do 45 godina 33%, ispitanika u dobi od 46 do 55 godina 28% te s 56 i više godina ili na kraju nastavničke karijere njih 8%. Dakle, u tri dobne kategorije je po trećina ispitanika, a za kategoriju najstarijih ispitanika je očekivano da pokazuju manji interes za popunjavanje elektronske ankete, ali se radi i o dobi u kojoj završava radna karijera odlaskom u mirovinu u dobi od 65 godina. Tako su i ispitanici u istraživanju Sablić i Blažević (2015) osobe mlađe životne dobi (18%), srednje (57%) i najstarije životne dobi (25%). Neravnomjernu zastupljenost različitih dobnih skupina primjećuju i Vizek Vidović i Domović (2013) jer je u primarnom obrazovanju više osoba srednje životne dobi, a u srednjoškolskim ustanovama znatan udio nastavnika u dobi iznad 50 godina.

Dob prati i radno iskustvo u odgojno-obrazovnom sustavu jer u Republici Hrvatskoj učitelji i nastavnici koji uđu u sustav tijekom pripravnništva u njemu se najčešće zadržavaju do mirovine. Tako u provedenom istraživanju imamo samo 10% ispitanika koji imaju 31 i više godina radnog iskustva što odgovara 8% ispitanika u najstarijoj dobnoj kategoriji od 56 i više godina života. U istraživanju Sablić i Blažević (2015) ispitanika s manje od 5 godina radnoga staža bilo 16%, od 6 do 20 godina radnoga staža 47% te s više od 20 godina radnoga staža 37%. Razlike možemo pripisati različitom određenju skupina pa su tako u našem istraživanju ispitanici podijeljeni u dobne skupine: (1) do 35 godina, (2) od 36 do 45 godina, (3) od 46 do

55 godina i (4) 56 i više godina te u skupine po stažu: (1) do 10 godina, (2) od 11 do 20 godina, (3) od 21 do 30 godina i (4) 31 i više godina.

Slično je i statusom djelatnika obveznog odgojno-obrazovnog sustava. Pripravnika ima 7% jer su to početnici u prvoj i drugoj godini obavljanja učiteljskog i nastavničkog poziva. Učitelji i nastavnici su najbrojnija kategorija sa 67%, a mentori, savjetnici i voditelji županijskih stručnih vijeća su manje brojni jer taj status iziskuje veliki dodatni rad, permanentno stručno usavršavanje i obnovu statusa (svakih pet godina), što je svojevrsno priznanje struke za rad u školi.

O razlozima odabira poduzoraka učitelja razredne nastave te učitelja (nastavnika) hrvatskog i engleskog jezika, povijesti i zemljopisa već je bilo riječi, kao i o načinu određenja broja poduzoraka u ukupnoj populaciji učitelja u osnovnim školama u Gradu Zagrebu.

U odnosu na ukupan broj ispitanika, njih 359, zaključujemo da su sve kategorije ispitanika zastupljene sukladno očekivanjima.

## **2. Sustavi vrijednosti hrvatskih učitelja prema Shalomu H. Schwartzu**

Schwartz (2012) je utvrdio postojanje univerzalnih, općih ili *pankulturnih vrijednosti* koje tvore strukturu koja postaje temeljem za usporedbu vrijednosti u bilo kojem ispitivanom uzorku. *Dobronamjernost, univerzalizam i samousmjerenje* su najizraženije vrijednosti, a *moć i stimulacija (poticaj)* su najmanje vrijedni. Obrazloženje postojanja pankulturnih vrijednosti polazi od razumijevanja da pojedine vrijednosti vidimo kao više ili manje poželjne u svim društvima (poput poželjnih vrijednosti preživljavanja zajednice i prosperiteta same zajednice).

Kako bismo mogli ispravno prokomentirati rezultate dobivene u istraživanju *Stavovi učitelja o kurikulumskom oblikovanju europskih vrijednosti* pobliže ćemo opisati rezultate krosnacionalnog istraživanja opisanog u radu Schwartz i Sagiea (2000) koji se temelji na Inglehartovoj (1997) *modernizacijskoj teoriji* koja u obzir uzima elemente demokratizacije društva i socioekonomskog razvoja društva (politički i gospodarski razvoj društva) kao vitalne u tranziciji društva iz industrijskog u postindustrijsko digitalno doba.



Schwartz i Sagie (2000) poduzeli su istraživanja u 42 zemlje između 1988. i 1994. godine, ispitujući pritom četiri varijable: socioekonomski razvoj i demokratizaciju društva te hijerarhiju vrijednosti i konsenzus o vrijednostima unutar društvenih grupa i društva u cjelini. Socioekonomski razvoj i demokratizacija društva utječu na hijerarhiju vrijednosti ili sustav vrijednosti pojedinca, grupe i zajednice u cjelini.

*Socioekonomski razvoj.* Modernizacijska teorija tumači da industrijalizacija i ekonomski razvoj društva utječu na razvoj društvenih institucija i na osobni sustav vrijednosti (otvorenost prema novim idejama i osobnoj inicijativi te prosudbu statusa prema postignućima, a ne prema poziciji u tradicionalnoj hijerarhiji), odnosno, *moderne vrijednosti* ubrzavaju društvenu i psihološku prilagodbu zahtjevima institucija u ekonomski razvijenijim društvima, a *tradicionalne vrijednosti* se polako odbacuju (one koje se ne mogu prilagoditi). Vrijednosti poput neovisnog mišljenja, inovacija, promjena i vjera u jednakost važnije su na višim razinama socioekonomskog razvoja. Utvrđena je pozitivna korelacija socioekonomskog razvoja društva s važnošću vrijednosti *samousmjeravanja*, *poticaja (stimulacija)*, *dobronamjernosti* i *hedonizma* te pozitivna parcijalna korelacija s konsenzusom o svim tipovima vrijednosti. Konsenzus o vrijednostima *univerzalizma* i *dobronamjernosti* je slab (transcendentalne vrijednosti), a to su ujedno dva od tri najvažnija vrijednosna tipa za većinu ljudi diljem svijeta. Važnost navedenih vrijednosti raste s poboljšanjem uvjeta u kojima ljudi žive. Nasuprot tome *konformizam*, *sigurnost*, *tradicija* i *moć* padaju u važnosti s obzirom na razvoj društva u socioekonomskom pogledu kao vrijednosti koje je modernizacija odbacila zajedno s orijentacijom na prošlost, zadržavanjem trenutnog statusa, odbijanjem novih ideja i iskustava, nejednakom raspodjelom moći i nagradama sukladnim tradicionalnoj hijerarhiji. U izrazito siromašnim zemljama, ljudi su jednostavno prezauzeti vlastitim preživljavanjem pa druge potrebe stavljaju u drugi plan. *Moć* se pokazala kao najmanje važna vrijednost u mnogim zemljama, no siromašna društva natjecanje i konflikt smatraju gotovo nužnima. Vrijednost *postignuća* naglašava uspjeh prema društvenim manje nego prema osobnim standardima (motivacija za postignuće društvene superiornosti), a njezina važnost također opada sa socioekonomskim razvojem. Unutarnja motivacija vezana je uz profesionalne ciljeve i pozitivno je povezana sa socioekonomskim razvojem.

*Demokratizacija društva.* Pretpostavka je da politički sustav, na ordinati između demokracije i totalitarizma, također utječe na vrijednosne prioritete članova društva i na stupanj slaganja ili konsenzus vrijednosti u društvu. U demokratskoj ideologiji temelj je društva pojedinac, štite se prirodna prava, sloboda, moral, racionalnost, jednakost pojedinca, a

pojedinačev rast potpomognut je slobodnim pristupom informacijama i neograničenim mogućnostima u stvaranju prioriteta i osobnog mišljenja (Schwartz, Sagie, 2000:473). Totalitarna ideologija traži potpuno prihvaćanje društvenih ciljeva za sve članove društva. Režim ima kontrolu nad ekonomskim, društvenim i političkim aktivnostima, kao i nad vrijednostima i vjerovanjima, država ima monopol nad moći, ima autoritet, svim sredstvima čuva poredak, a ostale režime proglašava zlima. Obje ideologije utječu na sadržaj vrijednosti. Demokratske vrijednosti kompatibilne su s demokratskom ideologijom i „naglašavaju neovisnu misao i aktivnost te preferiraju promjene (*samousmjeravajuće* i *stimulativne* vrijednosti) i vrijednosti koje naglašavaju toleranciju prema različitostima i jednakost za sve (*univerzalizam*)“ (Isto, 2000:474). Zato se pretpostavlja da se ove vrijednosti *povećavaju s razinom demokratizacije sustava*. Osobna autonomija u demokratskim društvima potraga je za osobnim zadovoljstvom i užitkom sve dok to ne šteti drugima, dok se u totalitarnim društvima individualno žrtvuje za kolektivne interese. I vrijednosti *hedonizma* rastu s demokratizacijom društva, kao i vrijednosti *dobronamjernosti*. Demokratska društva posežu za kompromisom i povjerenjem, a totalitarna pribjegavaju sumnji i netoleranciji. U demokratskim društvima konzervativne vrijednosti i one koje označavaju nesklonost promjenama te prihvaćanje društvenih normi, poput *konformizma*, *tradicije*, *sigurnosti* i *moći* su u opadanju. Totalitarna društva imaju želju za kontrolom i dominacijom nad ljudima i resursima, a prihvaćanje autoriteta proizlazi iz hijerarhijskih odnosa. Zanimljivo je da vrijednost *postignuća* ne pokazuje razlike u odnosu na društvenu ideologiju i društveno uređenje. Ukratko, i demokratizacija i socioekonomski razvoj imaju isti uzorak utjecaja na važnost vrijednosti jer povećavaju važnost tipova vrijednosti (*univerzalizam*, *dobrohotnost*, *samousmjeravanje*, *stimulacija* i *hedonizam*), smanjuju važnost konzervativnih tipova vrijednosti (*sigurnost*, *konformizam*, *tradicija*, *moć*) te ne utječu na vrijednosti *postignuća*.

Socioekonomski razvoj i demokratizacija društva također utječu na slaganje ili konsenzus oko vrijednosti (*value consensus*).

*Socioekonomski razvoj društva*. Sustavi vrijednosti različitih grupa se zbog zajedničkog utjecaja jedinstvenog političkog i ekonomskog sustava počeo ujednačavati, posebice pod djelovanjem medija i institucija društva (škole, uvjeti tržišta rada, nastojanja političkih elita). Potvrđena je glavna hipoteza: *što je veći stupanj socioekonomskog razvoja neke nacije, to je veći stupanj slaganja ili konsenzusa o zajedničkim vrijednostima*. Tako se postepeno većina stanovnika neke zemlje integrira u zajednički institucijski i vrijednosni sustav društva pa i ljudi različitih društvenih i ekonomskih pozadina razvijaju sličan sustav vrijednosti, što vrijedi čak i

za marginalizirane grupe. Također se pokazalo da je *konformizam* bitniji u manje razvijenim društvima, a *hedonizam* u razvijenim društvima.

*Demokratizacija društva.* U demokratskim društvima pojedinac ima više slobode u izboru individualnih vrijednosti jer se pojedinci potiču na razvoj i izražavanje vlastitih vrijednosnih prioriteta, što potiče društvenu raznolikost. Totalitaristički sustavi i njihove institucije nameću jednoobrazni sustav vrijednosti putem nadzora medija i obrazovnog sustava, koji mogu indoktrinirati građane u prihvaćanju službenih vrijednosti i odbacivanju alternativnih, stoga je u totalitarističkim sustavima veći stupanj konsenzusa unutar sustava vrijednosti. Glavna je hipoteza: *što je veći stupanj demokratizacije u društvu, to je manji stupanj slaganja među deset vrijednosnih tipova, a time i ukupni konsenzus o vrijednostima.* Možemo zaključiti da *konsenzus o vrijednostima pada sa stupnjem demokratizacije društva i raste s obzirom na socioekonomski razvoj društva pa dolazi do poništavanja utjecaja jednog procesa na drugi* oko suglasja o vrijednostima. To znači da u društvima koja su socioekonomski i demokratski razvijena konsenzus o vrijednostima nije niti visok niti nizak zbog djelovanja dviju silnica različitog predznaka. No, postoji i konsenzus o *nevažnosti očuvanja vrijednosti* koji raste sa socioekonomskim razvojem zato što iskustvo sa strukturno moderniziranim ekonomijama vodi članove društva prema sporazumu da su te vrijednosti relativno nevažne, dok u siromašnijim društvima postoji umjereni konsenzus da su te vrijednosti dosta važne.

Prema Inglehartu (Rimac, 1997, Puzić, Bezinović, 2011) opredjeljenje prema postmaterijalističkim vrijednostima povezano je s odrastanjem pojedinaca u sigurnosti i ekonomskom blagostanju, ali tu je i osjećaj integracije u društvu i prihvaćenosti različitih kulturnih i osobnih identiteta u tim zajednicama (na pr. imigrantske obitelji). Inglehartova *scarcity hipoteza* objašnjava da „osobe koje su u nekom razdoblju svog života oskudijevale materijalno ili u pogledu sigurnosti (posebno u doba gospodarskih kriza) iskazuju (trajni ili privremeni) otklon prema materijalističkim vrijednostima“ (Rimac, 1997:678). Važno je naglasiti da su dimenzije kulturnog i ekonomskog napretka jednako bitne; kulturna dimenzija utječe na mogućnost korištenja pojedinačnih komunikacijskih kanala kojima se postmaterijalistički sustav vrijednosti dominantno prenosi. „Provjerom socijalizacijske i *scarcity* hipoteze utvrđena je dominantna uloga formativnog razdoblja pojedinca u usvajanju postmaterijalističkih vrednota, pa u tom slučaju vrlo velika autonomija tih vrednota od aktualnih društvenih uvjeta u kojima se pojedinac nalazi. Ako su pak postmaterijalističke vrijednosti usvojene u kasnijim razdobljima života, ponajprije kao posljedica naobrazbe ispitanika, one su u velikoj mjeri podložne aktualnim društvenim okolnostima i to to više što je

naobrazba osobe manja“ (Rimac, 1997:691), što upućuje na važnost rane socijalizacije vrijednosti.

Rezultati dobiveni *Upitnikom portretiranja vrijednosti – PVQ* (Schwartz i sur., 2001), a koji utvrđuje rangove univerzalnih (općih) ljudskih vrijednosti ili sustav vrijednosti ispitanika, prikazani su u Tablici 45 usporedo s rezultatima istraživanja koje je Shalom H. Schwartz (2012) proveo također s populacijom učitelja. S obzirom da su u literaturi dostupni samo rangovi vrijednosti te da nema dodatnih statističkih podataka nužnih za bolju usporedbu, ovdje uspoređujemo samo rangove vrijednosti kao opću informaciju.

Tablica 45 *Usporedni prikaz rezultata istraživanja sustava vrijednosti u njihovoj pankulturnoj dimenziji*

<i>Motivacijski tip vrijednosti</i>	<i>Rang prema važnosti (Schwartz, 2012)</i>	<i>Rang prema važnosti (Pavičić Vukičević, 2015)</i>
1. Dobronamjernost	<b>1.</b>	<b>3.</b>
2. Univerzalizam	<b>2.</b>	<b>1.</b>
3. Nezavisnost (samousmjeravanje)	<b>3.</b>	<b>2.</b>
4. Sigurnost	<b>4.</b>	<b>4.</b>
5. Konformizam	<b>5.</b>	<b>5.</b>
6. Hedonizam	<b>6.</b>	<b>6.</b>
7. Postignuće	<b>7.</b>	<b>8.</b>
8. Tradicionalizam	<b>8.</b>	<b>9.</b>
9. Poticaj (stimulacija)	<b>9.</b>	<b>7.</b>
10. Moć	<b>10.</b>	<b>10.</b>

Rezultati u Tablici 45 ukazuju da se sustav vrijednosti hrvatskog učitelja u velikoj mjeri poklapa s rezultatima krosnacionalnog istraživanja (Schwartz, 2012) kojim je utvrđen sljedeći rang dominantnih vrijednosti: dobronamjernost (1), univerzalizam (2) i nezavisnost (3). Upravo su te vrijednosti ujedno i dominantne vrijednosti hrvatskog učitelja s ponešto izmijenjenim rangovima: dobronamjernost (3), univerzalizam (1) i nezavisnost (2). Najslabije izražene vrijednosti krosnacionalnog istraživanja Schwartz (2012) su po rangovima: moć (10), poticaj (9) i tradicionalizam (8), dakle upravo one vrijednosti koje se nalaze pri dnu ljestvice vrijednosti hrvatskih učitelja, uz iznimku da vrijednost poticaja ima rang (7), moć (10), tradicionalizam (9) i postignuće (8).

Sigurnost (4), konformizam (5) i hedonizam (6) imaju isti rang vrijednosti u oba istraživanja (pankulturne vrijednosti i vrijednosti hrvatskih učitelja). Hrvatskom učitelju važnija je vrijednost poticaja (7), a tek potom postignuće (8), tradicionalizam (9) i moć (10).

Promatrane vrijednosti *univerzalizma* i *dobrohotnosti* ulaze u vrijednosti više razine (Schwartz, 1992, 2006, 2012, Schwartz, Sagie, 2000, Ferić, 2002, 2006, 2009) i to u *dimenziju vlastitog odricanja* (*univerzalizam* i *dobronamjernost*) koja odražava prihvaćanje drugih kao jednakih te skrb za njihovu dobrobit; te u *dimenziju otvorenosti za promjene* (*nezavisnost* i *poticaj*) koji odražava slobodu misli i djelovanja te sklonost ka promjenama. *Hedonizam* je jedini tip vrijednosti koji istovremeno odražava otvorenost za promjene i vlastiti probitak. Sadržaj vrijednosnih tipova određen je s obzirom na motivacijske ciljeve i specifične vrijednosti.

Sevgili i Cesur (2014:2092) primjenjujući u svome istraživanju isti instrument dodatno obrazlažu: „Neke vrijednosti su svojom funkcijom više orijentirane na kontinuitet društvenog života i to utječe na sličan raspored vrijednosti među različitim kulturama. Stoga su vrijednosti *dobronamjernosti* i *univerzalizma* nužne za održavanje kontinuiteta društvenih odnosa te za zajednički život ljudi pa se one pojačavaju tijekom socijalizacijskog perioda u djetinjstvu. Vrijednost *samousmjeravanja* motivira osobu da djeluje produktivno. Vrijednost slobode misli, kreativnosti i *samousmjeravanja* omogućuje pojedincu pronalazak novih metoda koje će osigurati osjećaj dobrobiti za članove grupe. Stoga *samousmjeravajuće* vrijednosti također mogu biti među pojačanim vrijednostima (Schwartz, Bardi, 2001).“ Također ističu: „Prema Schwartzovoj teoriji vrijednosti motivacijski procesi, koji se nalaze u pozadini vrijednosti povezanih s potrebama pojedinca, definirani su kao temeljne potrebe čovjeka kao biološkog organizma, a to su potreba za međuljudskim odnosima i potreba za kontinuitetom društva kao zajednice. Na primjer, vrijednosti *poticaja* i *hedonizma* povezane su s biološkim potrebama ljudskog organizma, dok je *dobrohotnost* povezana s društvenom interakcijom, a *konformizam* sa zahtjevima života u grupi (Schwartz, 1996, Schwartz, Bilsky, 1987). Dimenzija vrijednosti *samousmjeravanja* uključuje vrijednosti koje omogućavaju pojedincu da djeluje u svom osobnom interesu čak i onda kada to ide na štetu drugoga, a dimenzija vrijednosti *samonadilaženja* uključuje vrijednosti povezane s dobrobiti čovječanstva i prirode (Schwartz, 1992, 1994). Možemo ustvrditi da vrijednosni tipovi mogu biti u suglasju ili u konfliktu jedni s drugima zbog svog motivacijskog usmjerenja, a ti konflikti također se mogu pojaviti u nekom obliku ponašanja“ (Sevgili i Cesur, 2014:2093).

Oğuz (2012) je pak u svome radu uz pomoć Schwartz Values Scale – SVS ispitivao vrijednosni sustav budućih odgajatelja i učitelja te utvrdio da su njihove dominantne univerzalne vrijednosti *univerzalizam, dobrohotnost i sigurnost*, a najmanje izražene vrijednosti su *stimulacija, hedonizam i konformizam*. *Sigurnost* je i 4. odabrana vrijednost prema Schwartzovom istraživanju, kao i prema istraživanju vrijednosti hrvatskih učitelja (Tablica 45).

Spomenimo također i da su devijantna ponašanja mladih i njihovo antisocijalno ponašanje pozitivno povezana s hedonističkom orijentacijom vrijednosti, a negativno s konvencionalnim i samoaktualizirajućim dimenzijama vrijednosti (Franc, Sučić, Šakić, 2008:143). Ujedno je konvencionalna vrijednosna orijentacija zaštitni čimbenik, ali znači i veću sklonost autoritativnosti, predrasudama i isključivosti. Hedonistička orijentacija vodi i u rizik od ovisnosti. Zaštitni čimbenici su vrijednosti univerzalizma, samoostvarujuće vrijednosti i tradicionalne vrijednosti, a rizični čimbenici hedonizam, utilitarizam, moć (Franc, Sučić, Šakić, 2008:144). Trendovi u iskazanim vrijednostima mladih ukazuju na opće trendove u društvu.

Zbog navedenih zaključaka krosnacionalnog istraživanja kojeg su poduzeli Schwartz i Sagie (2000), te ih teorijski pozicionirali u Inglehartovu (1997, Inglehart, Welzel, 2000) *modernizacijsku teoriju*, rezultati istraživanja *Stavovi učitelja o kurikulumskom oblikovanju europskih vrijednosti* upućuju na mogućnost definiranja hrvatskog društva kao modernog društva u kojem prevladavaju postmaterijalističke vrijednosti koje pak posredno upućuju na društvo s razvijenim političkim demokratskim sustavom i na razvijenom stupnju socio-ekonomskog razvoja, kao što i priliči zemlji članici Europske unije.

Ovaj zaključak temeljimo na nekoliko činjenica. Prvo, učitelji su grupa ispitanika koja dobro reflektira opće stavove i vrijednosni sustav društva pa su tako relevantna grupa za zaključivanje za ukupnu populaciju (Schwartz, Sagie, 2000). Jednako tako, ono što učitelji kao važan socijalizacijski faktor prenose u školi, bit će prisutno u nekoj mjeri i u društvu. Drugo, upravo rezultati ove grupe ispitanika s rangovima vrijednosti: univerzalizam (1), nezavisnost (2) i dobronamjernost (3) upućuju na dominantni stav modernog društva otvorenog čovjeku i promjenama oko sebe (Inglehart, 1997, Inglehart, Welzel, 2000). No, stvarna potvrda teze da hrvatsko društvo ima razvijeni politički demokratski sustav te da je na razvijenom stupnju socio-ekonomskog razvoja ipak je dio nekog novog istraživanja s alatima koji mjere upravo te parametre.

Ferić (2002, 2006, 2009) navedene vrijednosti koje su se kao dominantne pokazale u ovome istraživanju opisuje na sljedeći način: *univerzalizam* je vrijednost koja stoji kao oznaka

za razumijevanje, poštovanje, prihvaćanje i zaštitu dobrobiti svih ljudi i prirode (s pojedinačnim vrijednostima: jednakost, unutarnji sklad, mir u svijetu, jedinstvo s prirodom, mudrost, svijet lijepog, društvena pravda, tolerancija, očuvanje okoliša); *dobrohotnost* je vrijednost koja stoji kao oznaka za očuvanje i unaprjeđivanje dobrobiti ljudi s kojima je pojedinac u čestom osobnom kontaktu (s pojedinačnim vrijednostima: duhovni život, smisao u životu, zrela ljubav, iskreno prijateljstvo, odanost, iskrenost, uslužnost, odgovornost, spremnost na opraštanje); *nezavisnost* je vrijednost koja stoji kao oznaka za slobodu misli i djela, kreativnost, istraživanje novog (s pojedinačnim vrijednostima: sloboda, kreativnost, privatni život, samostalnost, odabiranje vlastitih ciljeva, znatiželja).

Istaknimo da se vrijednosti i hijerarhija vrijednosti mijenjaju kroz život, posebice pod utjecajem različitih (životnih) prilika poput rata i krize, tjelesnog starenja, životnog statusa i slično (Schwartz, 2012). Mlađi ljudi u stabilnim i bogatim državama prednost daju *hedonizmu, stimulaciji, samousmjeravanju i univerzalizmu*, a manje *sigurnosti, tradicionalizmu i konformizmu*. Sa starenjem pozitivno korelira *sigurnost, tradicija i konformizam*, a negativno *stimulacija, hedonizam i postignuće*. Politički demokratski razvoj i socioekonomska situacija utječu na vrijednosni sustav svakog pojedinca, pa tako i na učitelja i nastavnika, što rezultira navedenim vrijednosnim sustavom. Sustav vrijednosti ispitane populacije učitelja i nastavnika tako je indikator općeg stanja u društvu, u njegovim političkim i ekonomskim dimenzijama.

Istraživanje Hofmann-Towfigha (2007) također pokazuje da su na varijabli dobi ispitanika postignute jako izražene razlike. *Postignuće, hedonizam i stimulacija* u negativnoj su korelaciji s dobi ispitanika, a *tradicija i dobrohotnost* u pozitivnoj korelaciji. Hofmann-Towfigh (2007) rezultate svoga istraživanja potkrijepio je s rezultatima Schwartz i Rubela u radu iz 2005., a koji su na 127 uzoraka proveli istraživanje u 70 zemalja svijeta. *Samousmjeravanje i moć* povećavaju se s godinama života ispitanika.

Autorice Koroleva i Khavenson (2015), koristeći Schwartzov upitnik *Portrait Values Questionnaire – PVQ*, ispitale su vrijednosni sustav 304 ispitanika koji su se 2014. godine prijavili na natječaj za inovacije u obrazovanju te su rezultati njihove hijerarhije vrijednosti uspoređeni s rezultatima (za rusku populaciju) dobivenim na istom upitniku u sklopu istraživanja *European Social Survey – ESS*. Ta je usporedba pokazala da (u kontekstu Ruske Federacije) ispitanici – inovatori u obrazovanju daju osobnu višu vrijednost (važnost) *autonomiji (nezavisnosti), dobronamjernosti i univerzalizmu* (u skladu s rezultatima iz Tablice 45), uz preuzimanje više rizika u svom profesionalnom životu u odnosu na opću populaciju. Također ih u životu manje pokreće stjecanje i zadržavanje moći koja nije utemeljena na

njihovim osobnim postignućima. Inovatori u obrazovanju ističu se visokom razinom obrazovanja i aktivnom participacijom u izvankurikulumskim aktivnostima. Iako su sudionici samog natječaja različitih profila (od zaposlenih u neobrazovnim ustanovama do poduzetnika i učenika) ispitanici koji su dobrovoljno pristupili istraživanju bili su uglavnom zaposlenici obrazovnih ustanova, nastavničkih i administrativnih zanimanja. Upravo je zbog ispitanika koji dolaze iz sektora obrazovanja (uglavnom su to učitelji i nastavnici) istraživanje zanimljivo jer vrijednosti poput *dobrohotnosti* i *univerzalizma* upućuju na posebnu skrb ispitanika prema dobrobiti drugih pojedinaca i zajednice, a samousmjeravanje, autonomija ili *nezavisnost* u svome sadržaju nosi i neovisnost osobe u donošenju odluka i poduzimanju aktivnosti, neovisno o mišljenju drugih. Prosječni (srednje rangirani) rezultati pokazuju se na vrijednostima *sigurnosti*, *postignuća* i *stimulacije*, a nisko su rangirane vrijednosti *tradicije*, *hedonizma*, *konformizma* i *moći*. „Sudionici istraživanja na Natječaju za inovacije u obrazovanju istaknuli su da su vrijednosti *samousmjeravanja*, *dobrohotnosti* i *univerzalizma* za njih izrazito važne. To osvjetljava njihovu orijentaciju prema poduzimanju aktivnih mjera koje za cilj imaju poboljšanje uvjeta života i svojih bližnjih te društva u cjelini. Također ih karakterizira spremnost na preuzimanje rizika i postizanje ciljeva te otvorenost prema novim iskustvima“, istaknule su Koroleva i Khavenson (2015:355).

Istaknimo na kraju da su u istraživanjima Oğuz (2012), Sevgili i Cesur (2014) te Koroleve i Khavensona (2015) postignute najviše vrijednosti na varijablama *dobronamjernosti* i *univerzalizma* kao i u našem istraživanju.

### **3. Analiza europskih vrijednosti kao univerzalnih ljudskih vrijednosti**

Europske vrijednosti su građanske i demokratske vrijednosti kao opće ljudske vrijednosti. No, da bismo potkrijepili tu tvrdnju, potrebno je analizirati sadržaj europskih vrijednosti u odnosu na univerzalne ljudske vrijednosti.

Prvo smo pristupili definiranju europskih vrijednosti (*ljudska prava, poštivanje ljudskog života, sloboda, demokracija, individualna sloboda, vladavina prava, jednakost, solidarnost, tolerancija, samoispunjenje, poštovanje prema drugim kulturama, religija*) te smo ih sukladno



definiciji svrstali u neki od deset motivacijskih tipova vrijednosti te četiri dimenzije vrijednosti prema Shalomu H. Schwartzu.

*Ljudska prava* su inherentna svim ljudskim bićima, neovisno o rasi, spolu, nacionalnosti, etnicitetu, jeziku, religiji ili bilo kojem drugom obilježju. Ljudska prava uključuju pravo na život i slobodu, slobodu od ropstva i torture, slobodu mišljenja i izražavanja, pravo na rad i obrazovanje i mnoge druge. Svi imaju ta prava bez ikakve diskriminacije. ([www.un.org/en/sections/issues-depth/human-rights/](http://www.un.org/en/sections/issues-depth/human-rights/)). *Vrijednost univerzalizma.*

*Poštivanje ljudskog života.* Prema članku 3. *Opće deklaraciji o ljudskim pravima* (UN, 1948, NN, 12/2009) „svatko ima pravo na život, slobodu i osobnu sigurnost“. *Vrijednost univerzalizma.*

*Sloboda* je „stanje u kojem subjekt (jedinka ili društvena skupina) zadržava mogućnost djelovanja neovisno o svakoj nuždi, unutrašnjoj (npr. Moralne norme) ili vanjskoj (npr. Društveni zakoni); filozofski pojam slobode obuhvaća u ontologiji bitak i postojanje radi samoga sebe i s tim u vezi, u spoznajnoj teoriji princip znanja radi samoga znanja; u etičkom i antropološkom smislu, sloboda je mogućnost samoodređenja čovjeka, nasuprot ovisnosti o vanjskoj prisili“ (Hrvatska enciklopedija, 2012-2015). *Vrijednost nezavisnosti.*

*Demokracija* ili grč. vladavina naroda je politička ideja o vladavini u kojoj sudjeluju svi članovi zajednice (narod), izravnim odlučivanjem ili posredno putem izabраниh posrednika. Demokracija je politički poredak u kojem vlada većina, uz osiguranje prava manjine, te individualnih prava svakoga građanina i time je protivna onim oblicima vladavine u kojima narod nema vrhovnu vlast, nego njime upravlja neki pojedinac ili skupina (monarhija, tiranija, despotija, aristokracija, oligarhija) (Hrvatska enciklopedija, 2012-2015). *Vrijednost univerzalizma.*

*Individualna sloboda* „označava ne samo odsustvo samovoljne prinude jednog pojedinca nad drugim pojedincem nego isto tako i odsustvo samovoljne prinude nosilaca političke vlasti nad građanima“ (Dokić, 2015:140) ili „odsustvo samovolje jednog pojedinca nad drugim pojedincem“ (Dokić, 2015:143). *Vrijednost nezavisnosti.*

*Vladavina prava* je „sustav političke vlasti utemeljen na poštovanju ustava, zakona i drugih propisa, kako od strane građana (adresata pravnih normi), tako i od samih nositelja državne vlasti (adresanata pravnih normi). Svi zakoni, drugi propisi, kao i postupci nositelja

vlasti imaju biti utemeljeni na zakonu, odnosno na zakonu utemeljenom propisu. To izražava ustavno načelo ustavnosti i zakonitosti“ (Lauc, 2016:48). *Vrijednost univerzalizma.*

*Jednakost* je „političko načelo i društveni ideal izjednačenosti ljudi prema nekom relevantnom kriteriju ili mjerilu (društveni položaj, prava, dobra). Razlikuju se: *pravna* (jednaka primjena pravnih normi na svakoga čovjeka), *politička* (jednako pravo svih punoljetnih državljana na sudjelovanje u vlasti), *socijalna* (jednakost mogućnosti uspjeha svakog pojedinca u natjecanju za položaj u društvu) i *ekonomska* jednakost (jednakost prihoda i bogatstva za sve pripadnike društva)“ (Hrvatska enciklopedija, 2012-2015). *Vrijednost univerzalizma.*

*Solidarnost ili podrška drugima* je „izraz određene moralne povezanosti među ljudima, poštivanje dostojanstva ljudske osobe i ljudske individualnosti“ (Marasović, 2004:358). „Solidarnost je takav društveni odnos u ograničenoj skupini ljudi gdje se normativni i u pravilu uspješno postavlja zahtjev da pojedinac svoje osobne interese pod određenim uvjetima podredi interesima drugih, a u isti mu se mah stavlja u izgled da će drugi pod određenim uvjetima svoje interese podrediti njegovim“ ističe Pusić (1974:130). *Vrijednost dobrohotnosti.*

*Tolerancija* izvorno znači sposobnost podnošenja nečeg neugodnog, štetnog ili nepodnošljivog pa pojam u osnovi proturječi ljudskim pravima (Trimarchi, Papeschi, 1996:321), a tolerantno se smatra ono „stajalište osobe koja, obično zbog „više sile“ dopušta tuđa uvjerenja (iako se razlikuju od njezinih vlastitih) i dozvoljava da se drugi ponašaju drugačije ili upravo suprotno od njezinih vlastitih načela, ideja ili htijenja“ (Isto, 1996:322). *Vrijednost univerzalizma.*

*Samoispunjenje, samoostvarenje ili individuacija* je razvijanje prirodnih dispozicija pod određenim povijesnim uvjetima. Proces oprečan procesu individuacije je proces socijalizacije. „Socijalizacija i individuacija imaju dvostruko izvorište; ni jedna strana ove ljudske mogućnosti ne smije se prenaglasiti jer zaborav jednoga ili drugoga vodi u samo-porobljavanje, a njihovo osvještavanje vodi do oslobođenja“ (Senković, 2007:80). Individuacija tako pretpostavlja i odbacivanje društvene zavisnosti, normativnosti, autoritarnosti društvenih odnosa i povijesne uvjetovanosti individualnog života (Isto, 2007:81). *Vrijednost postignuća.*

*Poštovanje prema drugim kulturama* ili poštovanje drugog, drugačijeg i različitog dio je odgoja i obrazovanja za interkulturalnost. Poštovanje različitosti je „poštovanje drugačijih stilova života kao osobno i društveno bogatstvo“ (Mrnjauš, 2013:320). *Vrijednost univerzalizma.*

*Religija se prema funkcionalističkim definicijama religije tumači kao ono što religija čini za pojedinca ili za društvenu skupinu te da je „manje važan sadržaj vjerovanja ili prakse od posljedica koju religija stvara za čovjeka i društvo: razumijevanje ili opravdanje prirodnih ili društvenih događaja, stvaranje smisla ili cjeline života, transcendiranje biološke datosti“ (Zrinščak, 2008:27). Vrijednost tradicije.*

Analizom sadržaja europskih vrijednosti u odnosu na Schwartzove univerzalne ljudske vrijednosti (prema Ferić, 2009) dolazimo do sljedećih zaključaka:

1. Vrijednosti *ljudska prava, poštovanje ljudskog života, demokracija, vladavina prava, jednakost, tolerancija, poštovanje drugih kultura* mogle bi se svrstati u vrijednost *univerzalizma* prema Schwartzovoj skali općih ljudskih vrijednosti, a to je čak sedam od ukupno dvanaest promatranih vrijednosti. Vrijednost *univerzalizma* Schwartz opisuje kao *razumijevanje, poštovanje, prihvaćanje, zaštitu dobrobiti svih ljudi i prirode*, a tu ubraja i specifične vrijednosti: *jednakost, unutarjni sklad, mir u svijetu, jedinstvo s prirodom, mudrost, svijet lijepog, društvena pravda, tolerancija, očuvanje okoliša*.
2. Vrijednost *univerzalizma* ulazi u područje *vlastitog odricanja*, kao i vrijednost *dobrohotnosti* u koju ubrajamo vrijednost *solidarnosti ili podrške drugima*. *Dobrohotnost* označava *očuvanje i unaprjeđivanje dobrobiti ljudi s kojima je pojedinac u čestom osobnom kontaktu*, a tu se ubrajaju i specifične vrijednosti *duhovni život, smisao u životu, zrela ljubav, iskreno prijateljstvo, odanost, iskrenost, uslužnost, odgovornost, spremnost na opraštanje*.
3. *Otvorenost za promjene* je dimenzija u koju ulazi vrijednost *nezavisnost* koju Schwartz opisuje kao *slobodu misli i djela, kreativnost, istraživanje novog*, a tu su ubrojene specifične vrijednosti *sloboda, kreativnost, privatni život, samostalnost, odabiranje vlastitih ciljeva, znatiželja*. U *nezavisnost* spadaju europske vrijednosti *sloboda i individualna sloboda*.
4. *Vlastiti probitak* je dimenzija u koju ulazi vrijednost *postignuće* koju Schwartz opisuje kao *ostvarivanje osobnog uspjeha kroz iskazivanje kompetencije u skladu s društvenim standardima*. Tu ulaze specifične vrijednosti: *samopoštovanje, ambicioznost, utjecajnost, sposobnost, inteligencija, uspješnost*. Ovdje pripada europska vrijednost *samoispunjenje, samoostvarenje ili individuacija*.
5. *Zadržavanje tradicionalnih vrijednosti* je dimenzija u koju ulazi vrijednost *tradicije* koju Schwartz opisuje kao *poštovanje, prihvaćanje i održavanje običaja i ideja*

*tradicijske kulture ili religije kojoj pojedinac pripada, a tu su specifične vrijednosti poštovanje tradicije, umjerenost, poniznost, prihvaćanje vlastitog života, pobožnost. Ovdje spada europska vrijednost religija.*

Na temelju navedene četiri dimenzije vrijednosti uspostavljeni su suprotni polovi tih dimenzija:

1. Dimenzija *vlastito odricanje /vlastiti probitak* – s jedne su strane vrijednosti koje naglašavaju brigu za dobrobit i interese drugih (univerzalizam i dobronamjernost), a s druge strane priklanjanje vlastitom interesu te s time povezani uspjeh i dominacija nad drugima (snaga, postignuće).
2. Dimenzija *otvorenost za promjene /zadržavanje tradicionalnih vrijednosti* – s jedne su strane vrijednosti koje naglašavaju neovisnost misli, aktivnosti i osjećaja te spremnosti na promjene (samousmjeravanje i stimulacija), a na drugoj strani vrijednosti koje naglašavaju poredak, samouzdržavanje, očuvanje prošlosti i otpornost na promjene (sigurnost, konformizam i tradicija).

Konačno, na temelju uspostave ovih dimenzija i iznesenih analiza europske vrijednosti opisujemo kao univerzalne ljudske vrijednosti koje dobrobit europskog pojedinca i europske zajednice temelje na **humanističkoj vrijednosnoj dimenziji vlastitog odricanja**, uz blagu prisutnost i ostalih dimenzija: *vlastitog probitka* (samoispunjenje), *otvorenosti za promjene* (sloboda i individualna sloboda) i *zadržavanja tradicijskih vrijednosti* (religija).

Ovakav set vrijednosti ukazuje na razumijevanje kompleksnosti položaja svakog pojedinca u suvremenoj Europi koji se razvija kao cjelovita osoba kakve nema bez određenog samoispunjenja ili individuacije te slobode i individualne slobode. Europsko društvo je kao suvremeno postmodernističko društvo duboko individualno, raste na snazi i postignućima pojedinaca koji doprinose i vlastitoj dobrobiti i dobrobiti zajednice. Tu je neizostavna i religija kao tradicijska vrijednost koja je dio opće kolektivne memorije Europe, a živa je i danas.

Zbog preglednosti sve je ukratko preneseno u Tablici 46.

Tablica 46 *Europske vrijednosti kao dio univerzalnih ljudskih vrijednosti*

<i>Schwartzove dimenzije</i>		<i>Univerzalne ljudske vrijednosti</i>	<i>Europske vrijednosti</i>
1.	Vlastito odricanje – odražava prihvaćanje drugih kao jednakih te skrb za njihovu dobrobit	Univerzalizam	1. <i>Ljudska prava</i> 2. <i>Poštivanje ljudskog života</i> 3. <i>Demokracija</i> 4. <i>Vladavina prava</i> 5. <i>Jednakost</i> 6. <i>Tolerancija</i> 7. <i>Poštovanje drugih kultura</i>
		Dobrohotnost	8. <i>Solidarnost ili podrške drugima</i>
2.	Vlastiti probitak – odražava postizanje osobnog uspjeha i dominacije nad drugima	Postignuće	9. <i>Samoispunjenje, samoostvarenje ili individuacija</i>
3.	Otvorenost za promjene – odražava slobodu misli i djelovanja te sklonost ka promjenama	Nezavisnost	10. <i>Sloboda</i> 11. <i>Individualna sloboda</i>
4.	Zadržavanje tradicionalnih vrijednosti – odražava poslušnost i ograničavanje vlastitih akcija s ciljem održavanja postojećeg stanja	Tradicija	12. <i>Religija</i>

Istaknimo na kraju, uspoređujući dvije skale vrijednosti ispitanika (Schwartzove i europske vrijednosti), da je glavnina europskih vrijednosti (8/12) upravo opisana kao vrijednosti *univerzalizma* i *dobronamjernosti* (s rangovima 1 i 3) te još dvije vrijednosti kao vrijednost *nezavisnosti* (rang 2). To ujedno znači da su europske vrijednosti, njih ukupno 12 opisanih u ovome poglavlju, dio onih univerzalnih vrijednosti koje ispitanici visoko vrednuju u različitim sredinama ispitivanja i to ne samo u Europi (rangovi 1, 2 i 3).

#### 4. Sustav vrijednosti hrvatskih učitelja u kontekstu europskih vrijednosti

Nastavno na prethodno poglavlje, europske vrijednosti su politički koncept koji, utvrđujući sličnosti i razlike među narodima koje žive unutar Europske unije, potiče na bolje razumijevanje među pojedincima i grupama te tako indirektno utječe na stupanj socijalne kohezije, kao i na mobilnost ljudi, usluga i roba. Te vrijednosti imaju karakter demokratskih i građanskih vrijednosti. Ispitanici procjenjuju važnost europskih vrijednosti za njih osobno i za Europu kao zajednicu na temelju osobnih znanja, osobnih i kolektivnih iskustava te stečenih ključnih kompetencija za 21. stoljeće koje uključuju i europsku dimenziju u obrazovanju (otvorenost za susret s drugim kulturama, razmjena iskustva, sposobnosti komunikacije, učenje stranih jezika, digitalna kompetencija i drugi projekti) (Green paper on the European dimension of education, 1993, Zidarić, 1996, Krstović, 2007, Europsko obrazovanje, 2011, Ledić, Turk, 2012, Turk, Ledić, 2013, Bedeković, Zrilić, 2014).

Usporedbom rezultata istraživanja iz odabranih pitanja *Vrijednosti Europljana* (Public opinion in the European Union, 2007, The Values of Europeans, 2008, 2010, 2012, Europeans in 2014, 2014) dobivene su sljedeće podloge za usporedbu sustava vrijednosti u Tablici 47.

Tablica 47 *Osobne vrijednosti Europljana*

<i>Rang</i>	<i>Europske vrijednosti</i>	<i>2006./%</i>	<i>2008./%</i>	<i>2010./%</i>	<i>2012./%</i>	<i>2014./%</i>
1.	<b>Mir (sloboda)</b>	52	45	44	40	41
2.	<b>Ljudska prava</b>	41	42	47	43	43
3.	<b>Poštivanje ljudskog života</b>	43	41	41	43	40
4.	Demokracija	24	27	29	28	26
5.	Vladavina prava	17	21	22	21	18
6.	Osobna sloboda	22	21	23	23	23
7.	Jednakost	18	19	19	20	20
8.	Tolerancija	19	16	15	15	14
9.	Solidarnost, podrška prema drugima	14	13	15	15	15
10.	Samoispunjenje	11	11	10	11	9
11.	Poštivanje drugih kultura	11	9	8	9	9
12.	Religija	7	7	6	5	5
13.	Ništa od navedenog	0	1	0	0	1
14.	Ne znam	1	1	1	1	1

Usporedba rezultata ukazuje na činjenicu da je, unatoč neznatnim promjenama, sustav vrijednosti stabilan za promatrani reprezentativni uzorak ukupne populacije naroda koji žive na

europskom prostoru te da su za Europljane najvažnije vrijednosti *mir, ljudska prava i poštivanje ljudskog života* (Tablica 47), kao i da ispitanici iste vrijednosti procjenjuju osobnim i onima koje najbolje predstavljaju Europu. Upravo ove vrijednosti ukazuju na idejni temelj na kojem je izgrađena suvremena Europa.

Pitanja preuzeta iz navedenih EUROSAT-ovih istraživanja su pitanja koja tematiziraju osobni sustav vrijednosti ispitanika te mišljenje ispitanika o sustavu vrijednosti koji najbolje predstavlja Europsku uniju. Odgovori ispitanika na ista pitanja u upitniku *Stavovi učitelja o kurikulumskom oblikovanju europskih vrijednosti* upućuju na stavove učitelja i nastavnika o važnosti europskih vrijednosti za njih osobno te na njihovu procjenu o važnosti tih vrijednosti u kontekstu Europske unije. Rezultati su prikazani u Tablici 48.

Tablica 48 *Europske vrijednosti hrvatskih učitelja i nastavnika 2015.*

Rang	Europska vrijednost	Osobna vrijednost		Rang- ukupno 1	Vrijednost koja reprezentira Europu		Rang- ukupno 2
		Prvi izbor %	Ukupno %		Prvi izbor %	Ukupno %	
1.	Poštivanje ljudskog života	32,0	50,3	1.	5,8	14,8	9
2.	Mir/sloboda	15,3	37,9	4.	8,4	21,2	7
3.	Ljudska prava	15,0	41,5	2.	18,4	43,5	2
4.	Samoispunjenje	8,4	28,2	5.	2,5	5,2	12
5.	Tolerancija	7,2	40,6	3.	4,2	27,1	5
6.	Individualna sloboda	7,0	19,3	8.	1,7	9,8	10
7.	Religija	6,4	16,7	9.	0,3	7,2	11
8.	Jednakost	3,9	20,1	7.	8,1	20,1	8
9.	Solidarnost, podrška drugima	2,8	21,7	6.	6,7	24,6	6
10.	Vladavina prava	1,1	12,3	10.	15,6	39,6	3
11.	Poštovanje prema drugim kulturama	0,8	3,9	12.	6,7	34,3	4
12.	Demokracija	0,0	7,6	11.	21,7	52,9	1

Stoga možemo zaključiti da i hrvatski učitelji i nastavnici, kao značajan faktor sekundarne socijalizacije u poželjnim društvenim vrijednostima, ima slični sustav europskih vrijednosti (*poštivanje ljudskog života, ljudska prava, tolerancija*, Tablica 48), samo drugačije rangiran na prioritetnoj osnovi. Primjećujemo da su hrvatski učitelji visoko rangirali vrijednost *tolerancije* koja je u istraživanju vrijednosti Europljana tek na 8. mjestu (od dvanaest ispitivanih vrijednosti). *Demokraciju* kao osobnu vrijednost nije odabrao niti jedan ispitanik, a ta je

vrijednost rangirana na 4. mjesto (između 24% i 29%, ovisno o istraživačkom valu prema Tablici 47). Očito je da ispitanici *demokraciju* procjenjuju kao oblik društvenog i političkog uređenja države, a ne kao osobnu vrijednost koju je vrijedno prenositi mladima.

No, kada hrvatski učitelj promišlja o vrijednostima koje najbolje predstavljaju Europu odlučuje se za sljedeće vrijednosti: *demokracija*, *ljudska prava* i *vladavina prava*, dakle djelomično različito od odabranih osobnih europskih vrijednosti (*poštivanje ljudskog života*, *ljudska prava*, *tolerancija*). Očito je da su te vrijednosti one koje hrvatski učitelj povezuje s Europom i Europskom unijom, a kako se ne radi o vrijednostima istovjetnima osobnim europskim vrijednostima, čini se da se radi o svojevrsnom demokratskom deficitu (Grubiša, 2005, 2012, Spajić Vrkaš, 2014) tranzicijske Hrvatske kao bivše zemlje socijalističkog društvenog uređenja u kojem se nisu poticale navedene vrijednosti.

U Tablici 49 prikazali smo usporedno sve rezultate. No, važno je naglasiti da iz hijerarhije vrijednosti pojedinih skupina ispitanika nije potrebno donositi posebne zaključke jer su europske vrijednosti zapravo vrijednosti s pozitivnim predznakom i kao opće ljudske vrijednosti zapravo su one vrijednosti koje će se u odgojno-obrazovnom radu prenositi mladim naraštajima.



Tablica 49 *Usporedni prikaz rezultata na europskim vrijednostima*

<b>RH 2015</b>	<b>EB 2006</b>	<b>t-test 2006</b>	<b>EB 2008</b>	<b>t-test 2008</b>	<b>EB 2010</b>	<b>t-test 2010</b>	<b>EB 2012</b>	<b>t-test 2012</b>	<b>EB 2014</b>	<b>t-test 2014</b>
<b>1. Vrijednost mir i sloboda</b>										
37,90	52	5,31**	45	2,69**	44	2,31*	40	0,81	41	1,19
<b>2. Ljudska prava</b>										
41,40	41	-0,15	42	0,23	47	2,11*	43	0,61	43	0,61
<b>3. Poštivanje ljudskog života</b>										
50,30	43	-2,78**	41	-3,56**	41	-3,56**	43	-2,78**	40	-3,96**
<b>4. Demokracija</b>										
7,60	24	7,23**	27	8,23**	29	8,88**	28	8,56**	26	7,90**
<b>5. Vladavina prava</b>										
12,30	17	2,36*	21	4,03**	22	4,41**	21	4,02**	18	2,79**
<b>6. Individualna sloboda</b>										
19,30	22	1,23	21	0,79	23	1,66	23	1,66	23	1,66
<b>7. Jednakost</b>										
20,10	18	-1,03	19	-0,53	19	-0,53	20	-0,05	20	-0,05
<b>8. Tolerancija</b>										
40,60	19	-10,37**	16	-12,64**	15	-13,51**	15	-13,51**	14	-14,44**
<b>9. Solidarnost, podrška drugima</b>										
21,70	14	-4,18**	13	-4,87**	15	-3,53**	15	-3,53**	15	-3,53**
<b>10. Samoispunjenje</b>										
28,20	11	-10,35**	11	-10,36**	10	-11,43**	11	-10,36**	9	-12,64**
<b>11. Poštovanje prema drugim kulturama</b>										
3,90	11	4,27**	9	3,36**	8	2,85**	9	3,36**	9	3,36**
<b>12. Religija</b>										
16,70	7	-7,16**	7	-7,16**	6	-8,49**	5	-10,11**	5	-10,11**

LEGENDA:

RH 2015. – postotak odabira pojedine tvrdnje u istraživanju RH 2015.

EB 2006.-2014. – postotak odabira pojedine tvrdnje u istraživanjima EB 2006.-2014.

t-test 2006.-2014. – rezultat t-testa pri usporedbi postotka iz istraživanja RH 2015. i postotaka u istraživanjima EB 2006.-2014.

\*\* - razlika značajna uz 1% rizika

\* - razlika značajna uz 5% rizika

Pokazalo se da hrvatski učitelji u 2015. statistički značajno češće biraju tvrdnje/europske vrijednosti „poštivanje ljudskog života“ (50,3%), „tolerancija“ (40,6%), „solidarnost i podrška drugima“ (21,7%), „samoispunjenje“ (28,2%) i „religija“ (16,7%) nego

Europljani u 2006. (43%, 19%, 14%, 11% i 7%), 2008. (41%, 16%, 13%, 11% i 7%), 2010. (41%, 15%, 15%, 10% i 6%), 2012. (43%, 15%, 15%, 11% i 5%) i 2014. (40%, 14%, 15%, 9% i 5%).

Europljani s druge strane kao najvažnije tvrdnje/europske vrijednosti češće u svim godinama biraju „demokraciju“ (24%, 27%, 29%, 28% i 26%), „vladavinu prava“ (17%, 21%, 22%, 21% i 18%) i „poštivanje prema drugim kulturama“ (11%, 9%, 8%, 9% i 9%) u odnosu na hrvatske učitelje 2015. (7,6%, 12,3% 3,9%).

Tvrdnju „mir i sloboda“ Europljani 2006. (52%), 2008. (45%) i 2010. (44%) biraju statistički značajno češće nego hrvatski učitelji 2015. (37,9%). U 2012. i 2014. nema značajne razlike s rezultatima hrvatskih učitelja iz 2015. godine.

Tvrdnju „ljudska prava“ Europljani 2010. (47%) biraju statistički značajno češće nego hrvatski učitelji 2015. (41,4%). Razlike u rezultatima ostalih godinama kod Europljana s rezultatima hrvatskih učitelja iz 2015. godine nisu statistički značajne.

I naposljetku, kod tvrdnji „individualna sloboda“ i „jednakost“ nema statistički značajne razlike u učestalosti odabira između hrvatskih učitelja 2015. godine i Europljana u pet točki mjerenja.

Zanimljivo je usporediti rang europskih vrijednosti ukupne hrvatske populacije (*Europeans in 2014*, 2014:123,124 ) i populacije hrvatskih učitelja i nastavnika iz 2015. iz našeg istraživanja. Sljedeće je prikazano u Tablici 50. U raspravi o rangui europskih vrijednosti više nas zanimaju nezavisne varijable koje utječu na rang vrijednosti od samih vrijednosti jer su one, kao što je to više puta već rečeno, pozitivne vrijednosti demokratskog i građanskog društva te se ovim istraživanjem opisuje koje će se to vrijednosti prenositi na učeničku populaciju posredstvom implicitnog djelovanja učitelja i nastavnika.

Tablica 50 *Europske vrijednosti hrvatskih učitelja i nastavnika 2015. u odnosu na vrijednosti ukupne populacije RH i EU*

Rb. /rang	Europska vrijednost	Osobna vrijednost			Vrijednost koja reprezentira Europu		
		EU	RH /rang	Hrvatski učitelji i nastavnici /rang	EU /rang	RH /rang	Hrvatski učitelji i nastavnici /rang
1.	Ljudska prava	43	52/1.	<b>42/2.</b>	32/2.	29/4.	<b>44/2.</b>
2.	Mir/sloboda	41	37/3.	38/4.	37/1.	30/2.	21/7.
3.	Poštivanje ljudskog života	40	38/2.	<b>50/1.</b>	14/7.	14/7.	15/9.
4.	Demokracija	26	19/6.	8/11.	30/3.	30/3.	<b>53/1.</b>
5.	Individualna sloboda	23	30/4.	19/8.	14/8.	14/8.	10/10.
6.	Jednakost	20	15/8.	20/7.	11/9.	15/6.	20/8.
7.	Vladavina prava	18	26/5.	12/10.	22/4.	41/1.	<b>40/3.</b>
8.	Solidarnost, podrška drugima	15	17/7.	22/6.	16/6.	14/9.	25/6.
9.	Tolerancija	14	14/9.	<b>41/3.</b>	9/10.	11/10.	27/5.
10.	Samoispunjenje	9	5/11.	28/5.	3/11.	2/12.	5/12.
11.	Poštovanje prema drugim kulturama	9	6/10.	4/12.	17/5.	18/5.	34/4.
12.	Religija	5	5/12.	18/9.	3/12.	3/11.	7/11.

Naposljetku, osvrnimo se još na rezultate istraživanja na europskim vrijednostima (nominalne varijable) te na drugim (kontinuiranim) varijablama u odnosu na socio-demografske karakteristike ispitanika (nezavisne varijable). Rezultati istraživanja ukazuju na sljedeće nalaze:

1. Dob ispitanika kao nezavisna varijabla ne utječe na rang osobnih europskih vrijednosti, na rang europski percipiranih najvažnijih europskih vrijednosti ispitanika te na druge varijable (inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje, načelo suživota u europskom kontekstu, prikladnost kurikulumskih dokumenata u za implementaciju europskih vrijednosti te ispitanikov stav o učenikovom sustavu vrijednosti).
2. Godine radnog iskustva ispitanika (staž) kao nezavisna varijabla ne utječu na rang osobnih europskih vrijednosti, na rang europski percipiranih najvažnijih europskih vrijednosti ispitanika te na druge varijable (inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje, načelo suživota u europskom kontekstu), ali utječu na stav o

učenikovom sustavu vrijednosti te na stav ispitanika o prikladnosti kurikulumskih dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti.

*Ispitanici s manje godina radnog iskustva postižu veće vrijednosti na stav da im je stalo da učenikov sustav vrijednosti bude jednak njihovom sustavu vrijednosti.*

*Ispitanici s više godina radnoga iskustva iskazuju više vrijednosti na stavu da su međupredmetne teme prikladnije za implementaciju europskih vrijednosti.*

3. Zanimanje kao nezavisna varijabla ne utječe na inicijalno obrazovanje i stručno osposobljavanje, načelo suživota u europskom kontekstu, prikladnost kurikulumskih dokumenata u za implementaciju europskih vrijednosti te ispitanikov stav o učenikovom sustavu vrijednosti, ali utječe na rang osobnih europskih vrijednosti, kao i na rang europski percipiranih najvažnijih europskih vrijednosti ispitanika.

*Ispitanici iskazuju različite rangove osobnih europskih vrijednosti (učitelji geografije: ljudska prava, sloboda i samoispunjenje, a kod ostalih učitelja dodatno se ističu: ljudska prava (učitelji razredne nastave i engleskog jezika), sloboda (učitelji razredne nastave), samoispunjenje (učitelj hrvatskog jezika i književnosti) te religija (učitelj povijesti) prema Tablici 26).*

*Ispitanici iskazuju različite rangove europskih vrijednosti koje najbolje predstavljaju Europu (kod svih učitelja važnom se percipira individualna sloboda, a učitelji razredne nastave, engleskog jezika, povijesti i geografije europski važnim smatraju ljudska prava; učiteljima hrvatskog jezika i književnosti te učiteljima povijesti važna je i jednakost; učitelji povijesti dodatno ističu slobodu kao europski važnu vrijednost).*

4. Status ispitanika kao nezavisna varijabla ne utječe stav ispitanika o učenikovom sustavu vrijednosti, na stav ispitanika o prikladnosti kurikulumskih dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti te na načelo suživota u europskom kontekstu. No, utječe na rang osobnih europskih vrijednosti, na rang europski percipiranih najvažnijih europskih vrijednosti ispitanika te na inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje.

*Ispitanici biraju poštivanje ljudskog života među najvažnijim vrijednostima, no ono je najizraženije kod voditelja županijskog stručnog vijeća, potom kod savjetnika, pripravnika i učitelja, a nešto manje kod mentora. Kod mentora i pripravnika se više nego kod drugih ističu ljudska prava, kod savjetnika sloboda, a kod voditelja županijskog vijeća tolerancija (Tablica 30).*

*Ispitanici iskazuju različite rangove za najvažnije europske vrijednosti (kod učitelja i mentora kao vrlo važna su percipirana ljudska prava, kod voditelja županijskih vijeća ljudska prava i sloboda, kod pripravnika vladavina prava i jednakost, a kod savjetnika poštivanje ljudskog života i solidarnost prema Tablici 32).*

Nalazi su pregledno prikazani u Tablici 51.

Tablica 51 *Prikaz utjecaja nezavisnih varijabli na nominalne i kontinuirane varijable*

<b>Varijable</b>		<b>Dob</b>	<b>Stož</b>	<b>Zanimanje</b>	<b>Status</b>
1.	<i>Osobne vrijednosti</i>	-	-	+	+
2.	<i>Europske vrijednosti</i>	-	-	+	+
3.	<i>Učeničke vrijednosti</i>	-	+	-	-
4.	<i>Implementacija europskih vrijednosti</i>	-	+	-	-
5.	<i>Načela suživota</i>	-	-	-	-
6.	<i>Inicijalno obrazovanje/ stručno usavršavanje</i>	-	-	-	+

Iz navedenog zaključujemo da *dob* kao nezavisna varijabla ne utječe na rang europskih vrijednosti ispitanika, kao niti na stavove ispitanika o europskoj dimenziji u obrazovanju i kurikulumu. No, nezavisne varijable *staža*, *zanimanja* i *statusa* ispitanika ipak utječu na vrijednosni sustav i stavove ispitanika u pojedinim promatranim kategorijama.

Druge zaključke iz ovih rezultata nije potrebno donositi jer su europske vrijednosti kao opće ljudske vrijednosti zapravo vrijednosti demokratskog i građanskog društva te imaju pozitivni predznak. Ispitanici rangiranjem vrijednosti opisuju vrijednosni sustav unutar pozitivnog konteksta jer biraju prioritete vrijednosti samo između ponuđenih vrijednosti.

## 5. Stavovi ispitanika vezani uz implementaciju europskih vrijednosti u kurikulum i nastavu

### 5.1. Rangovi europskih vrijednosti ispitanika i načelo osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu (H3)

U sklopu ovog istraživačkog problema ispitali smo rangove europskih vrijednosti ispitanika u odnosu na njihov stav o prisutnosti načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu u nastavi te u kurikulumskim dokumentima: *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011), nastavnom planu i programu te školskom kurikulumu.

Ispitanici su tako u istraživanju *Stavovi učitelja o kurikulumskom oblikovanju europskih vrijednosti* pokazali statistički značajnu razliku u odabiru europski najvažnije vrijednosti ovisno o stavu o prisutnosti načela osposobljavanja pojedinca za život u europskom kontekstu. To je važan rezultat jer je učitelj dionik odgojno-obrazovnog procesa koji u bitnome određuje kvalitetu nastave.

Oni ispitanici koji procjenjuju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi biraju *slobodu, demokraciju i solidarnost (podrška drugima)* kao europski najvažnije vrijednosti. Te će vrijednosti i prenositi u nastavi kao dio svoje implicitne teorije (Kelly, 2011, Jurčić, 2012, Mlinarević, 2014). Tako će u nastavi promovirati upravo vrijednosti slobode izražavanja i kritičkog promišljanja, demokratičnost odnosa u razrednom kolektivu i solidarnost prema drugome ili empatiju.

Procjenjujemo da će se oni ispitanici koji smatraju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u kurikulumskim dokumentima (u nastavnom planu i programu, *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011) i školskom kurikulumu) prenošenje europskih vrijednosti smatrati zajedničkim poslom, a ne osobnom obvezom. Stoga će se vrijednosti *slobode, demokracije i solidarnosti* u odgojno-obrazovnom procesu prenositi više od drugih vrijednosti. Te europske vrijednosti ulaze u područje *univerzalizma i dobrohotnosti te nezavisnosti* (dimenzije *vlastito odricanje te otvorenost za promjene*).

S obzirom da je učitelj i njegov vrijednosni sustav važan faktor u socijalizaciji učenika, učiteljskoj profesiji dan je kompleksan zadatak: „Europski koncept zahtijeva široke performanse obrazovanosti nastavnika i učitelja, stručnosti, kreativnosti, pripremno radno razdoblje, put cjeloživotnog učenja nastavnika, ali i učenika. U konceptu novih uloga i puteva poučavanja, kod učenika ćemo razvijati samopouzdanje, samopoštovanje, sigurnost, mogućnost zrelijeg promatranja današnjeg svijeta i lakše uočavanje promjena u svijetu koji nas okružuje“ (Sučević, Cvjetičanin, Sakač, 2011:21). Spajić-Vrkaš i sur. (2004) ističu tri dimenzije kompetencija potrebnih učiteljima u poučavanju ljudskih prava (znanja, vještine te vrijednosne orijentacije i osobine ličnosti), a „vrijednosne orijentacije i osobine ličnosti kompetentnog učitelja jesu poštivanje ljudskog dostojanstva svakog učenika, privrženost općim ljudskim pravima i temeljnim slobodama, uvjerenje u mogućnost izgradnje pravednijeg društva na načelima općih ljudskih prava i temeljnih sloboda, uvjerenje u važnost odgoja i obrazovanja za dobrobit pojedinca i društva, osjetljivost i poštivanje razlika te otvorenost za rizike i promjene, povjerenje u vlastite snage, iskrenost, dosljednost, pravednost i nepristranost“ (Diković, 2013:33).

Iako smo kurikulumске dokumente sveli pod jedan nazivnik, ipak je važno istaknuti koja su obilježja svakog od tih dokumenata. No, zajedničko im je obilježje, u odnosu na nastavu kao konkretan, pa i osoban, odgojno-obrazovni čin, da se radi o zajedničkim dokumentima za cijeli kolektiv pa se počesto misli da je zajednička odgovornost ipak odgovornost nekog drugog člana kolektiva, a ne svakog učitelja ponaosob.

„*Nacionalni okvirni kurikulum temeljni* je dokument koji na nacionalnoj razini donosi vrijednosti i opće ciljeve odgoja i obrazovanja“ (Sablić, Blažević, 2015:251). U polazištu svakog nacionalnog kurikuluma nalaze se sadržaji tradicionalne i kristalizirane nacionalne kulture, podložne promjena uvjetovanima suvremenim tehnologijama i razvojem znanosti, novim pismenostima i civilizacijskim dostignućima čovjeka te vrijednostima koje iz tih promjena proizlaze (Previšić, 2005). U tome kontekstu, kurikulum je utemeljen na zajednički usuglašenim društveno-kulturnim i odgojno-obrazovnim vrijednostima od kojih se posebno ističu vrijednosti *znanja, solidarnosti, identiteta i odgovornosti* (NOK, 2011). U odgojno-obrazovnom sustavu pak razlikujemo različite vrste vrijednosti: materijalne, ekonomske, znanstvene, tehničke, biološke i prirodne, zatim društvene, estetske, kulturne, duhovne, religiozne i moralne vrijednosti (Sablić, Blažević, 2015:252). Hrvatić (2011:9) će istaknuti da je bitna osobina nacionalnoga (okvirnog) kurikuluma to da predstavlja konceptualnu osnovu za

izradu predmetnih kurikuluma, ali i svih ostalih kurikulumskih dokumenata, te je ujedno i osnova za izradu školskih kurikuluma.

Nastavni plan i program je provedbeni dokument kojeg Milat (2005) imenuje najznačajnijom sastavnicom kurikuluma. „Nastavni plan i program predstavlja određene (konkretne) zahtjeve (potrebe) društva pa je neminovno instrument i sredstvo za usvajanje određenih znanja, usvajanje i razvijanje određenih vještina, umijeća, stavova, razumnih interesa, sposobnosti, navika... vrijednosti potrebnih za uspješno obavljanje određenih intelektualnih, socijalnih, emocionalnih, motoričkih aktivnosti, zadataka i funkcija koje su tim društvenim potrebama utvrđeni i postavljeni kao cilj tog školovanja“ (Isto, 2005:201).

U školski kurikulum ulazi nastavni plan i program pojedinih nastavnih predmeta, nastavni plan i program izbornih predmeta, izvannastavne aktivnosti te izborna nastava, dodatni i dopunski rad, terenska nastava, školski projekti i slično. Škola kao ustanova samostalno kreira ovaj posebni dio školskog kurikuluma. Školski kurikulum, kroz jezgrovne, diferencirane i međupredmetne teme nastoji poticati individualni i socijalni razvoj djeteta te razvoj vještina i sposobnosti prilagođavanja i pozitivnoga ponašanja koje djetetu omogućuju uspješno nošenje sa zahtjevima i izazovima koje pred njih postavlja život. Kurikulum razvoja socijalnih vještina pridonosi uspostavljanju uspješnih odnosa s okruženjem i većem osobnom zadovoljstvu, a ostvaruje se i razvija kroz interakcije s drugim ljudima u neposrednoj blizini (obitelj, prijatelji, škola, okruženje) (Mandarić Vukušić, 2015:74). „Školski kurikulum je školski projekt kratkoročnog i dugoročnog razvoja i ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja u nekoj školi. Uvođenjem tog dokumenta (projekta) u školsku praksu nastavnicima i voditeljima škola omogućuje se da uvrstavaju originalne sadržaje i aktivnosti u školski život, u skladu s mogućnostima škole i lokalne sredine, te u skladu s potrebama i interesima konkretnih učenika i zanimanja za koja se pripremaju“ (Matijević, 2017:352).

Važno je naglasiti da je školski kurikulum u posljednjih desetljeća u cijelome svijetu doživio promjene koje možemo nazvati i paradigmatiskima. Naime, došlo je do promjene od kurikuluma 3 R (*reading, writing, arithmetic* – čitanje, pisanje i računanje) na kurikulum 4 T (*tables, tick lists, tests, targets* – tablice, rang-liste, testovi i ciljevi), na kurikulum koji slabi autonomiju nastavnika i njegov profesionalizam pod krinkom zajedničkih standarda obrazovanja mjerjenima testovima standardnog procjenjivanja (Livazović, 2012:62).

Istaknimo još jednom, identifikacijom vrijednosti koje biraju ispitanici čiji je stav da je načelo osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu u prisutnije u nastavi (u odnosu na



kurikulumske dokumente) odredili smo za tu populaciju hrvatskih učitelja i vrijednosti koje će se prenositi u nastavi. No, ne treba podcijeniti niti ulogu implicitne teorije nastavnika u oblikovanju školske klime, pa i oni ispitanici čiji je stav da je načelo osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu prisutnije u kurikulumskim dokumentima također prenose, u manjoj mjeri, svoje vrijednosti na generacije svojih učenika.

#### *5.2. Rangovi europskih vrijednosti i prikladnost kurikulumskih dokumenata za njihovu implementaciju (H4)*

S obzirom na stavove ispitanika o prikladnosti kurikulumskih dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti (program izvannastavnih aktivnosti, program međupredmetnih tema te program nastavnog predmeta) nisu pronađene statistički značajne razlike u rangovima europskih vrijednosti. To znači da različiti kurikulumski dokumenti kao nezavisna varijabla nisu važan prediktor za utvrđivanje ranga osobnih i europskih vrijednosti ispitanika.

Istaknimo samo temelja obilježja navedenih kurikulumskih dokumenata.

Sadržaji nastavnog predmeta ili kurikulumi nastavnog predmeta vezani su uz pojedine znanstvene discipline. „Kurikulum usmjeren prema nastavnim predmetima (engl. *subject centred curriculum*) vrsta je kurikuluma strukturirana, odnosno definirana oko tradicionalnih nastavnih predmeta. Osnovni sadržaji učenja oblikovani su u nastavne predmete, a i svi ostali dijelovi kurikuluma su onda definirani polazeći od nastavnih predmeta (kurikulum). Nastavni predmeti jesu polazište za unutarnju organizaciju škole i nastave, od izbora i načina školovanja nastavnika i planiranja svih školskih aktivnosti“ (Matijević, Radovanović, 2011, prema Matijević, 2017:352). Istaknimo također problem koji proizlazi iz prirode vrijednosti: one su interpersonalne i obvezujuće za sve ljude te ih ne treba stavljati u opreku sa činjenicama kao objektivnim pojavama. „Ova podjela vrijednostima negira činjeničnu bit, što rezultira grupiranjem vrijednosti u zasebnu kategoriju unutar kurikula, nasuprot predmetima koji se bave činjenicama. Zbog toga vrijednosti gube na važnosti u odnosu na činjenične predmete“ (Rakić, Vukušić, 2010:781).

Međupredmetne teme definirane su u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011), a to su *osobni i socijalni razvoj; zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša; učiti kako učiti; poduzetništvo;*

*uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije; građanski odgoj i obrazovanje.* Svaki nacionalni kurikulum, u skladu sa svojom filozofijom, propisuje međupredmetne teme. U Velikoj Britaniji je još 1988. godine u nacionalni kurikulum uz jezgrovni kurikulum (*core curriculum*: engleski jezik, matematika, znanost, tehnologija, povijest, zemljopis, strani jezici, glazbeni, umjetnost i tjelesni odgoj) ušlo i pet međupredmetnih (kroskurikularnih) tema vezanih uz mogućnosti, odgovornosti i iskustva odraslog života, kao priprema učenika za život u zajednici (zdravstveni odgoj, profesionalno usmjeravanja i vođenje, razumijevanje ekonomije i industrije, obrazovanje za održivi okoliš i građansko obrazovanje/razumijevanje u zajednici) (Whitty, Rowe, 1994).

„Međupredmetne ili interdisciplinarne teme pridonose međusobnom povezivanju odgojno-obrazovnih područja i nastavnih predmeta u skladnu cjelinu. Obvezne su u svim nastavnim predmetima i svi nositelji odgojno obrazovne djelatnosti u školi obvezni su ih ostvarivati. Zato ih je nužno uključiti tijekom kurikulske programiranja u jezgrovnom i diferenciranom dijelu, a škole ih mogu ostvariti na više načina. Kako bi se ostvarila njihova učinkovitost, predlaže se, osim provedbe u pojedinim predmetima, organizirati zajedničke projekte ili module. U Nacionalnome okvirnome kurikulumu navodi se opis njihove svrhe i važnosti za ostvarenje ciljeva Kurikuluma te njihovi opći ciljevi“ (Mandarić Vukušić, 2014: 138). Tako se stječu međupredmetne kompetencije: komunikacija, socijalne kompetencije, rješavanje problema, kreativnost, digitalna kompetencija, računska kompetencija, građanska kompetencija, suradnja, kritičko mišljenje, poduzetništvo, pismenost, temeljne kompetencije u znanosti i tehnologiji, obrada podataka i vještine povezane s njihovom potragom, učiti kako učiti i svijest o okolišu (Amadio, 2015:9).

Temeljna zadaća međupredmetne teme građanskog odgoja i obrazovanja jest sjecanje građanskih kompetencija kao jednog od osam temeljnih područja kompetencija u *Europskom referentnom okviru za cjeloživotno obrazovanje*. Tako građanske kompetencije ulaze u nastavne planove i programe što podrazumijeva i da učitelji različitih nastavnih predmeta moraju surađivati kako bi zajedno poučavali međupredmetne sadržaje iz odgoja i obrazovanja za građanstvo (Sablić, 2014). Upravo ti međupredmetni sadržaji nude trajne, gotovo neograničene mogućnosti metodičke provedbe, a poželjno je s edukacijom započeti u što ranijoj učeničkoj dobi. Građanski odgoj uključuje i sve aspekte života u školi: nastavu, demokratsko upravljanje školom, suradnju škole i lokalne zajednice te izgradnju demokratskog školskog ozračja (Sablić, 2014).

Na primjeru okoliša i održivog razvoja Amadio (2015) progovara o položaju međupredmetnih tema ili kroskurikularnih tema. Od njih se očekuje da ih se integrira u procese učenja uz pomoć interdisciplinarnog pristupa. Međupredmetne teme obuhvaćaju aktivnosti oblikovane prema svakodnevnim životnim situacijama, uključuju izvanškolski rad, implementaciju projekata održivog razvoja koji uključuje zajednicu, studije slučaja i istraživanja (u nekim je slučajevima također fokus na znanju i praktičnoj primjeni), grupni i suradnički rad te stvarno prihvaćanje održivih stilova života. Slično navodi i Burai (2015), polazeći od Hofstedeovih dimenzija kao doprinosa (su)konstrukciji interkulturalnog kurikulumu te ističe da se građanske kompetencije mogu potaknuti putem izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, izbornih i fakultativnih predmeta, diskusijskih radionica, stručnih ekskurzija, terenske nastave, volonterskog rada te suradnje s organizacijama civilnog društva.

Suvremeni kurikulum je pretrpan, a učitelju je teško pronaći vremena još i za međupredmetne teme za čiju je implementaciju potrebna viša razina učiteljevog i učenikovog angažmana i interakcije. Učitelji i učenici na ove teme koje, zato što se ne ocjenjuju, često ne gledaju kao na formalnu komponentu obrazovanja. „Velika prepreka za implementaciju interdisciplinarnog i multidisciplinarnog pristupa je limitirana svijest učitelja, njegovo iskustvo i stručnost (...) kvalifikacije akademske discipline učitelja mogu predstavljati snažnu barijeru međupredmetnom poučavanju i učenju“ (Amadio, 2015:12).

Izvannastavne aktivnosti dio su učenikovog slobodnog vremena „u kojem učenici samostalno uče i ostvaruju svoje specifične sposobnosti“ (Jurčić, 2008:9), utječući tako na razvoj komunikacijskih sposobnosti najmlađih učenika, istražujući i nudeći određena rješenja. Izvannastavne aktivnosti su slobodniji i fleksibilniji okvir školskog djelovanja kao prostor slobodnog odabira učenika, dio su odgojno-obrazovnog rada ili „dio školske prakse bez broječnih ocjena, područje su slobodnog i samostalnog odabira. Njihovo sadržajno bogatstvo te prilagođenost potrebama i željama konkretne školske ustanove pruža mogućnost individualnog razvoja svakog djeteta“ (Martinčević, 2010:19). Autorica također ističe da su izvannastavne aktivnosti „najdjelotvorniji načini sprečavanja društveno neprihvatljivog ponašanja, a iznimno su poticajni za samoaktualizaciju slobodnog vremena učenika i samostalno stvaralačko učenje“ (Isto, 2010:20). Zrilić i Košta (2009) ističu snažnu odgojnu ulogu izvannastavnih aktivnosti koje potiču razvoj dječje kreativnosti i utječu na prevenciju neprihvatljivih oblika ponašanja učenika uz pomoć školskih preventivnih programa. Najčešći oblici rada su: razgovori, rad u radionicama, zajednička neformalna druženja, uključivanje učenika u život škole uređenjem okoliša, suradnja s roditeljima... (Isto, 2009:161).

Najčešća područja izvannastavnih aktivnosti su: literarno, dramsko, prirodoslovno-matematičko, sportsko, zdravstveno-rekreacijsko područje, zatim aktivnosti vezane uz očuvanje nacionalne i kulturne baštine, očuvanje prirode, uz promicanje zdravog načina života, društveno-humanistički projekti, učeničko stvaralaštvo i tehničko stvaralaštvo (Martinčević, 2010:20).

Dobrovoljnost je osnovni princip u sudjelovanju učenika u ovom obliku odgojno-obrazovnog rada u školi jer učenik dio svog slobodnog vremena odlučuje provesti u školi na izvannastavnim aktivnostima pa je to prostor dodatnog školskog odgojnog djelovanja. „Slobodno vrijeme je prostor i mogućnost interakcije u procesima individualizacije, socijalizacije i inkulturacije, dakle prostor samoaktualizacije i ostvarenja osobnosti... ukupnost vremena, stanja i aktivnosti koje nisu uvjetovane biološkom, socijalnom i profesionalnom nužnošću“ (Previšić, 2001:405). Također i Martinčević (2010:19) navodi: „Slobodno je vrijeme prostor slobode, vrijeme izvan profesionalnih, obiteljskih i društvenih obveza pojedinca, u kojem osoba sama odabire hoće li svoje slobodno vrijeme iskoristiti za razvoj svojih potencijala“. Sadržajno provođenje slobodnog vremena uključuje: razvijanje pozitivnih vrijednosti, prikladne komunikacije, druženje, neopterećenost rezultatom, socijalne kompetencije i prevladavanje straha od neuspjeha uopće.

Naposljetku istaknimo još i važnost izvannastavnih aktivnosti u formiranju vrijednosnog sustava djeteta. Valjan Vukić (2013) istražuje upravo slobodno vrijeme kao „prostor“ razvijanja vrijednosti kod učenika. Ako su vrijednosti slobodnog vremena komplementarne onima iz škole i obitelji, veća je vjerojatnost da će se učenici doista i socijalizirati u tim vrijednostima. „Promatrano iz pozicije djeteta, slobodno vrijeme je ono vrijeme tijekom dana u kojem se isprepliću brojni i raznovrsni utjecaji i sadržaji, pozitivni i negativni, organizirani i spontani, koji ili nadopunjuju odgojne procese koje grade obitelj i odgojno-obrazovne ustanove ili ih „ruše i neutraliziraju“. Zadaća je odgojnih čimbenika pružanje podrške i pomoći, poticanje i usmjeravanje te stvaranje povoljnih uvjeta za razvoj dječjih interesa i sklonosti“ (Isto, 2013:63). Uz obitelj i školu kao važne čimbenike socijalizacije postoji i cijeli niz skrivenih odgojnih utjecaja u provođenju slobodnog vremena izvan školskih obveza povezanih s izborom sadržaja i prostornim kretanjem učenika. Valjan Vukić (2013) procjenjuje da se upravo ovdje puno uspješnije stječu odgojne i obrazovne vrijednosti. „Dakle, u okviru slobodnog vremena stvaraju se i razvijaju vrijednosti i norme društveno poželjnog ponašanja u djece i mladih“ (Isto, 2013:70).

### 5.3. Stavovi ispitanika o prikladnosti dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti u odnosu na ispitanikovo obrazovanje (H5)

Na početku istaknimo da smo istraživali stavove učitelja o programu nastavnog predmeta, programu međupredmetnih tema i programu izvannastavnih aktivnosti u odnosu na ispitanikovo obrazovanje (susret s europskim vrijednostima u okviru inicijalnog obrazovanja i(li) stručnog usavršavanja).

Polazeći od definicije Michaela Shratza da se *europski učiteljski profil* sastoji od europskog identiteta, europskog znanja, europske multikulturalnosti, europske jezične kompetencije, europske profesionalnosti, europskog građanstva i europske mjere kvalitete (Vizek Vidović, Domović, 2013:244), ispitali smo učitelje kada su se i jesu li se uopće susreli s pojmom europskih vrijednosti. Samo pitanje upućuje na koncept cjeloživotnog učenja pa je nužno istaknuti da danas raspoznavamo jasnu razliku između dva koncepta: tradicionalnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja. Promjena paradigme u obrazovanju s „pripreme za život“ do „cjeloživotnog obrazovanja“, pod pokroviteljstvom UNESCO-a, neizostavni je dio moderne pedagogije. „Danas je jasno da cjeloživotno obrazovanje nije samo povezivanje inicijalnog (početnog ili temeljnog) obrazovanja, tj. školovanja, s trajnim obrazovanjem (usavršavanjem). (...) Zbog toga je uz formalno obrazovanje sve istaknutija potreba za neformalno obrazovanje – bilo da počiva na jednako tako planskom i sustavnom učenju ili je utemeljeno na spontanom i prirodnom učenju (informalno učenje). (...) U procesu inicijalnog obrazovanja svi se trebaju osposobiti za daljnje samoobrazovanje“ (Radeka, 2007: 283-284).

Europska komisija izdala je i *Memorandum o cjeloživotnom učenju* u kojem cjeloživotno učenje definira kao „sve oblike učenja tijekom odrasle dobi s ciljem unapređenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja. U profesionalno cjeloživotno učenje, uz formalno profesionalno obrazovanje ili trajni profesionalni razvoj, uključeno je formalno učenje izvan profesije koje je usmjereno na osobni razvoj i unapređivanje općih kompetencija, neformalno profesionalno učenje tijekom obavljanja profesionalnih zadataka i neformalno učenje izvan profesije vezano uz obavljanje svakodnevnih životnih aktivnosti (Petljak Zekić i sur., 2013). Profesionalni razvoj učitelja započinje stjecanjem visokoškolskih znanja *za* praksu, nastavlja se tijekom nastavnog rada stjecanjem znanja *u* praksi, a nadograđuje se stjecanjem znanja *o* praksi temeljem osobnog promišljanja vlastitog iskustva“ (Kostović-Vranješ, 2013:110).

Također istaknimo karakteristike inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja ili profesionalnog razvoja koji zajedno čine cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika. Kvaliteta rada svakog učitelja i nastavnika ovisi o kompetencijama koje je stekao tijekom cjeloživotnog obrazovanja (nužnog za poticanje cjeloživotnog učenja kod učenika), ali i tijekom svoje odgojno-obrazovne prakse u neposrednom radu s učenicima.

Inicijalno obrazovanje (studij, praksa i pripravništvo) obuhvaća učiteljski i nastavnički studij kao „temeljna umijeća, *učiti znati, biti, činiti i živjeti zajedno*, suvremeni učitelji trebaju uz opća i stručna znanja vladati širokim rasponom nastavnih umijeća te imati široki spektar ljudskih kvaliteta, od empatije do strpljivosti i skrušenosti kao nadopune autoritetu“ (Kostović-Vranješ, 2013:106). Inicijalno obrazovanje ima četiri temeljne komponente: „studij predmeta (znanosti, struke), studij obrazovnih znanosti (psihologije, pedagogije, didaktike, sociologije i filozofije obrazovanja), studij metodika i školska praksa. Omjer zastupljenosti pojedinih komponenti ovisi o stupnju škole za koju se učitelji osposobljavaju pa je na studijima koji obrazuju učitelje razredne nastave omjer sadržaja znanosti i struke u odnosu na sadržaje obrazovnih znanosti s metodikama 1:1, dok je na studijima koji obrazuju nastavnike predmetne nastave taj omjer 2:1 u korist sadržaja znanosti i struke. Stjecanje učiteljske kompetencije u većini studijskih programa inicijalnog obrazovanja organizirano je prema *simultanom sukcesivnom modelu izobrazbe* koji omogućuje istodobno studiranje struke i obrazovne znanosti, a u pravilu su obrazovne znanosti pozicionirane pred kraj studija. Međutim, nastavnički studij organiziran je prema *konsekutivnom modelu izobrazbe* koji težište ima na akademskim područjima i usmjeren je prema izobrazbi znanstvenog praktičara. Osim inicijalnog osposobljavanja za nastavničku profesiju postoji i *naknadni sukcesivni model* kojim diplomirani stručnjaci određene struke (liječnici, veterinari, agronomi, ekonomisti, pravnici i dr.) stječu potrebne kompetencije za rad u nastavi stručnih predmeta u srednjim strukovnim školama“ (Isto, 2013:107).

Šagud (2011) u svome radu o inicijalnom obrazovanju odgajatelja i njihovom profesionalnom razvoju ističe da promjenjivost suvremenog života i dinamičnost pedagoške prakse zahtijevaju i od odgoja i obrazovanja kontinuiranu promjenu, i to u njezinom formalnom, neformalnom i informalnom obliku. No, i dalje se primjećuje diskontinuitet između inicijalnih programa obrazovanja i stručnog usavršavanja ili profesionalnog razvoja pedagoških praktičara. Autorica ne promatra inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj u opreci već ističe prednosti njihovog kontinuiteta. „Cjeloživotno obrazovanje i učenje trebalo bi biti generalni

životni koncept, istovremeno i individualan i socijalan, i koji paralelno stvara situacije za učenjem i uvježbavanjem znanja u praksi“ (Šagud, 2011:264).

Uvođenje u zanimanje (profesionalna socijalizacija učitelja uz partnerstvo škole i sveučilišta te kompetentne mentore) i profesionalni razvoj (Vizek Vidović, Domović, 2013:247) važan je čimbenik kvalitete nastave, ali i uspješnog ukupnog odgojno-obrazovnog rada s učenicima te obuhvaća: trajni profesionalni razvoj kao obvezu i pravo učitelja; kontinuitet u pristupu sadržajima cjeloživotnog obrazovanja i provjera njegove kvalitete; omogućen pristup resursima; profesionalni razvoj često je povezan s napredovanjem u karijeri (formalno, neformalno i informalno učenje u školi i drugim obrazovnim sredinama, uz razmjene i boravke u inozemstvu); sustavno i kontinuirano usavršavanje (intenzivni i ekstenzivni programi) koje dovodi i do priznate kvalifikacije. I Sučević, Cvjetičanin i Sakač (2011:18) ističu da je za profesionalni razvoj učitelja i nastavnika važno osiguravanje dobrih socijalnih i materijalnih uvjeta rada, stvaranje poticajne radne okoline te mogućnost cjeloživotnog učenja i obrazovanja.

Radeka (2007:288) zaključuje da „tako važna profesija ne smije počivati isključivo na entuzijazmu bez adekvatne potpore sustava. Ako se želi pozitivno djelovati na motivaciju nastavnika, a time i na razvoj suvremene škole, mora se poboljšati kvaliteta nastavničkog inicijalnog obrazovanja i usavršavanja uz istodobno usklađivanje njegova međudjelovanja, povećati zadovoljstvo nastavnika poslom“, pritom misleći na poboljšanje njihovog životnog standarda, izgrađivanja društvenog ugleda nastavničkog zanimanja, poboljšanje uvjeta u kojima nastavnici rade uz napuštanje naslijeđenog egalitarizma, tj. neselektivnog pristupa među nastavnicima te na razvijanje njihovih nastavničkih kvalifikacija i kompetencija.

Cjeloživotnim učenjem, dakle, učitelji stječu prijeko potrebne kompetencije za rad u suvremenoj školi. Ključne kompetencije Vijeća Europe su „opće sposobnosti temeljene na znanju, iskustvu, vrijednostima i dispozicijama koje svaka osoba treba razvijati kroz proces obrazovanja“ (Krstović, 2009:180). Kompetencije su akcije u socijalnoj situaciji (Weinert, 2000, prema Krstović, 2009:180) jer se uz razvijanje individualnih postignuća pojedinca potiče i doprinos osobe kvalitetnom životu socijalne zajednice.

Kada govorimo o učitelju kao dioniku kurikulumu, tada treba istaknuti da kompetencije učitelja trebaju biti sastavni dio obrazovnih strategija odgoja i obrazovanja za građanstvo, a tako i prisutne u sklopu inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja (Diković, 2013:330). I to je kurikulumsko oblikovanje europskih vrijednosti, tj. kurikulumski pristup usmjeren prema

razvoju kompetencija (učitelja, ali i posljedično učenika). U cjeloživotno obrazovanje treba uvrstiti sadržaje za razvijanje kompetencija suvremenog učitelja za prenošenje znanja, vještina, stavova i vrijednosti, a to su: razumijevanje ključnih pojmova (demokracija, građanstvo, ljudska prava i sl.), osjetljivost na diskriminaciju, aktivno i odgovorno sudjelovanje u odlučivanju, nenasilno rješavanje sukoba, demokratsko upravljanje razredom, kritički pristup političkim zbivanjima, argumentiranje svojih stavova, poznavanje i primjena aktivnih i istraživačkih metoda poučavanja (Isto, 2013:333). Sučević, Cvjetičanin i Sakač (2011:18) pod kompetencijama budućeg praktičara posebno uz transformaciju akademskih znanja u prikladne sadržaje u školskom poučavanju ističu i prijenos osnovnih društvenih vrijednosti te bavljenje temama vezanim uz društvenu odgovornost (ljudska prava, ekologija i promjene u okruženju) i uvažavanje različitosti, posebno spolnih i kulturnih razlika u prezentiranju gradiva.

Ključno pitanje obrazovne politike je profesionalizacija nastavnog kadra (nastavničke kompetencije i pronalaženje najučinkovitijih načina da se one razviju i kontinuirano podržavaju) (Gajić, 2011:106). Obilježja profesije nastavnik je i da se inicijalno obrazovanje nastavlja s profesionalnim usavršavanjem i cjeloživotnim učenjem u svim oblicima formalnog i neformalnog obrazovanja. Za kulturno pluralna društva profesionalni razvoj temeljen je na interdisciplinarnom i suradničkom učenju. Učitelj posjeduje stručna i metodička znanja, sposobnost motivacije učenika, prosocijalne vještine, empatiju, asertivne i stvaralačke sposobnosti. Gajić (2011:106) uz povezanost inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja ističe i važnost transmisije istraživačkih rezultata te bolje komunikacije početnika i iskusnih nastavnika (mentoriranje, kritički prijatelj).

Imajući u vidu sve aspekte ove kompleksne tematike vezane uz inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje (ili cjeloživotno učenje) pristupili smo analizi rezultata dobivenih u ovom istraživačkom problemu.

Rang vrijednosti za sve ispitanike (ukupno) je 1. program međupredmetnih tema, 2. program izvannastavnih aktivnosti i 3. program nastavnog predmeta. To znači da ispitanici načelno smatraju da se europske vrijednosti više prenose kao dio školskog kurikulumu koji se odnosi na međupredmetne teme i izvannastavne aktivnosti, a manje kao dio nastave ili njihovog nastavnog predmeta. Vrijednosti koje ispitanik ne smatra sastavnim dijelom svog nastavničkog posla neće posebno niti isticati i prenositi.

No, postoje među skupinama ispitanika neke statistički značajne razlike.



Oni ispitanici koji su se s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom *inicijalnog obrazovanja* smatraju da je najprikladniji za implementaciju europskih vrijednosti *program nastavnog predmeta*.

Ako postoji društveni konsenzus da je europski sustav vrijednosti onaj u kojem treba socijalizirati učenike, tada u syllabuse nastavničkih studija treba ugrađivati sadržaje iz europskih vrijednosti kako bi se budući nastavnici upoznali s konceptom i prenosili ga. Naime, ispitanici koji povezuju prikladnost za implementaciju europskih vrijednosti i svoj nastavni predmet ukazuju da su ga spremni i primijeniti unutar nastave svoga nastavnog predmeta. Rangovi kurikulumskih dokumenata za ovu grupu ispitanika su: 1. program nastavnog predmeta, 2. program međupredmetnih tema i 3. program izvannastavnih aktivnosti.

Oni ispitanici koji su se s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom *stručnog usavršavanja* smatraju da je najprikladniji za implementaciju europskih vrijednosti *program međupredmetnih tema*. To znači da su programi stručnog usavršavanja najviše išli u tom smjeru pa bi u perspektivi u takve programe stručnog usavršavanja trebalo uvesti i sadržaje koji povezuju nastavne predmete i europske vrijednosti. Rangovi kurikulumskih dokumenata za ovu grupu ispitanika su: 1. program međupredmetnih tema, 2. program izvannastavnih aktivnosti i 3. program nastavnog predmeta.

Oni ispitanici koji se nisu s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja smatraju da je također najprikladniji za implementaciju europskih vrijednosti *program međupredmetnih tema*. To znači da u syllabuse izobrazbe pojedinih nastavnih predmeta nisu ugrađeni sadržaji povezani s europskim vrijednostima pa ih ispitanici traže u općim dijelovima kurikuluma. Rangovi kurikulumskih dokumenata su: 1. program međupredmetnih tema, 2. program izvannastavnih aktivnosti i 3. program nastavnog predmeta.

Navedeni rangovi prikazani su u sljedećoj tablici:

Tablica 52 Rangovi prikladnih dokumenta za implementaciju europskih vrijednosti u odnosu na upoznavanje s pojmom europskih vrijednosti

<i>Susret s pojmom europskih vrijednosti</i>		<i>Rang 1</i>	<i>Rang 2</i>	<i>Rang 3</i>	<i>Rang 4</i>
1.	Program međupredmetnih tema	1	2	1	1
2.	Program izvannastavnih aktivnosti	2	3	2	2
3.	Program nastavnog predmeta	3	1	3	3

Legenda:

Rang 1: Ukupno ispitanici

Rang 2: Inicijalno obrazovanje

Rang 3: Stručno usavršavanje

Rang 4: Bez susreta s pojmom europskih vrijednosti

#### 5.4. Stavovi ispitanika o prisutnosti načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu u odnosu na ispitanikovo obrazovanje (H6)

Rang dokumenata u kojima su prisutna načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu za sve ispitanike je: (1) školski kurikulum, (2) Nacionalni okvirni kurikulum, (3) nastava te (4) nastavni plan i program (Tablica 53).

Oni ispitanici koji su se s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom *inicijalnog obrazovanja* smatraju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu najprisutnije u školskom kurikulumu (1), zatim u nastavi (2), NOK-u (3) te naposljetku u nastavnom planu i programu (4).

Oni ispitanici koji su se s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom *stručnog usavršavanja* smatraju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu najprisutnije u školskom kurikulumu (1), zatim u NOK-u (2), nastavnom planu i programu (3) te nastavi (4).

Ovi podaci govore o sadržajima inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja različitih nastavničkih zvanja. Ako želimo osposobljavati učenike za suživot u europskom kontekstu, tada u syllabuse nastavničkih zvanja treba implementirati takve sadržaje te također s takvim sadržajima nastaviti i u programima stručnog usavršavanja. Nacionalni okvirni kurikulum je opći dokument, no školski kurikulum nudi posebnosti za svaku odgojno-

obrazovnu ustanovu. Kada ga ispitanici biraju kao svoj odabir, znači da koncept suživota u europskom kontekstu gledaju kao dio ethosa škole ili ukupne školske klime, što je u skladu s promišljanjem o školi kao zajednici. To znači i da ispitanici smatraju da se koncept suživota u europskom kontekstu uči u zajednici, što je u duhu europske kulture.

Ispitanici koji se *nisu susreli s pojmom europskih vrijednosti* tijekom inicijalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja smatraju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu najprisutnije u NOK-u (1), nastavnom planu i programu (2), školskom kurikulumu (3) te u nastavi (4).

Dodatno smo provjerili ispitanike koji se *nisu susreli s pojmom europskih vrijednosti* tijekom obrazovanja i koji procjenjuju prisutnost načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu u različitim dokumentima *uvijek statistički značajno nižima* u odnosu na druge ispitanike: za *nastavni plan i program, Nacionalni okvirni kurikulum te školski kurikulum*. To znači da ispitanici neće biti niti posebno senzibilizirani za prenošenje tih vrijednosti jer nastavu svog nastavnog predmeta, kao niti Nacionalni okvirni kurikulum, ne smatraju pogodnom za osposobljavanje učenika za suživot u europskom kontekstu.

Tablica 53 Rangovi prisutnosti načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu u odnosu na upoznavanje s pojmom europskih vrijednosti

<i>Susret s pojmom europskih vrijednosti</i>	<i>Rang 1</i>	<i>Rang 2</i>	<i>Rang 3</i>	<i>Rang 4</i>
1. <i>Nastavni plan i program</i>	4	4	3	2
2. <i>Školski kurikulum</i>	2	1	1	3
3. <i>Nacionalni okvirni kurikulum</i>	1	3	2	1
4. <i>Nastava</i>	3	2	4	4

Legenda:

Rang 1: Ukupno ispitanici

Rang 2: Inicijalno obrazovanje

Rang 3: Stručno usavršavanje

Rang 4: Bez susreta s pojmom europskih vrijednosti

### *5.5. Stavovi ispitanika o sustavu vrijednosti učenika i prisutnost načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu (H7)*

Ispitanici iskazuju sljedeći rang stavova o važnosti da stav vrijednosti učenika bude jednak (1) europskom, (2) hrvatskom i (3) učiteljevom sustavu vrijednosti (Tablica 38).

Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima da je ispitaniku važno da sustav vrijednosti učenika bude jednak sustavu vrijednosti a) ispitanika-učitelja, b) hrvatskom sustavu vrijednosti, c) europskom sustavu vrijednosti u odnosu na to smatraju li ispitanici da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u kurikulumskim dokumentima.

Pronađene su manje razlike među ispitanicima: ispitanici koji procjenjuju da je ovo načelo prisutnije u nastavi također izjavljuju da im je važno da sustav vrijednosti učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti, potom učiteljevom sustavu vrijednosti, a tek na kraju hrvatskom sustavu vrijednosti.

Ispitanici koji procjenjuju da je ovo načelo prisutnije u kurikulumskim dokumentima izjavljuju da im je važno da sustav vrijednosti učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti, potom hrvatskom sustavu vrijednosti te na kraju učiteljevom sustavu vrijednosti.

Rezultati jasno upućuju na to da sve grupe ispitanika smatraju da je važno učenike socijalizirati u europskim vrijednostima, što je važan prediktor da će u skladu s time i djelovati na nastavi i u svom ukupnom pedagoškom radu, a što je pak važan faktor koji utječe na stvarnu socijalizaciju učenika u tim vrijednostima.

### *5.6. Stavovi ispitanika o sustavu vrijednosti učenika i prikladnost dokumenta za implementaciju europskih vrijednosti (H8)*

Rangovi stavova ispitanika o važnosti da sustav vrijednosti učenika bude jednak 1. europskom sustavu vrijednosti, 2. učiteljevom sustavu vrijednosti 3. hrvatskom sustavu vrijednosti (Tablica 44).

Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u stavovima da je ispitaniku važno da sustav vrijednosti učenika bude jednak sustavu vrijednosti učitelja, hrvatskom i europskom sustavu vrijednosti u odnosu na stavove ispitanika o prikladnosti kurikulumskih dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti (program nastavnog predmeta / međupredmetne teme / program izvannastavnih aktivnosti).

Statistički značajna razlika utvrđena je u stavovima ispitanika da su *međupredmetne teme i program izvannastavnih aktivnosti* prikladniji za implementaciju europskih vrijednosti kod ispitanika koji imaju izraženiji stav o važnosti jednakosti učeničkog sustava vrijednosti njihovom vrijednosnom sustavu od ispitanika koji smatraju da je nastavni predmet prikladniji za implementaciju europskih vrijednosti.

Ovaj je rezultat očekivan. Ako ispitanici smatraju da su *međupredmetne teme i program izvannastavnih aktivnosti* prikladniji za implementaciju europskih vrijednosti, tada će se u okviru svog nastavnog predmeta više posvetiti prenošenju nekih drugih vrijednosti, poput osobnog sustava vrijednosti i hrvatskog (nacionalnog) sustava vrijednosti za koje smatraju da su sustavi vrijednosti u kojima treba socijalizirati učenike. Ovaj podatak je važan jer znamo da bi sve silnice unutar škole trebale djelovati u istome smjeru kako bi se doista i dogodila socijalizacija u europskim vrijednostima. No, učitelj i nastavnik mogu djelovati unutar vlastite nastave na promoviranje europskih vrijednosti, ali taj učinak može biti poništen djelovanjem škole, obitelji, zajednice i vršnjaka te drugih silnica. I obrnuto. Stvarna socijalizacija u europskim vrijednostima dogodit će se tek kada sve silnice djeluju u istome smjeru. Sustav nacionalnih vrijednosti bitan je za koheziju u društvu, no preuzak je za život u suvremenom kontekstu. Učiteljev sustav vrijednosti također je svakodnevica odgojno-obrazovnog sustava, no ne pruža dovoljnu širinu za ispunjenje cjelovite osobnosti mlade osobe.

Karakteristikama ispitanikovih sustava vrijednosti (učitelja i nastavnika) najviše smo se i bavili tijekom ovog istraživanja, opisujući ispitanikov sustav univerzalnih vrijednosti i sustav europskih vrijednosti. Stoga sada točno znamo o kakvom je sustavu vrijednosti riječ jer su europske vrijednosti ujedno dio osobnih vrijednosti ispitanika.

## 6. Provjera hipoteza

U istraživačkom projektu *Stavovi učitelja prema kurikulumskom oblikovanju europskih vrijednosti*, polazeći od cilja istraživanja (*opisati i procijeniti izraženost sustava vrijednosti, kao i ispitati stavove učitelja razredne nastave i nastavnika viših razreda osnovne škole s područja Grada Zagreba o europskim građanskim i demokratskim vrijednostima i njihovoj implementaciji u odgojno-obrazovnom sustavu kao prediktoru uspješnog ostvarivanja kurikuluma obveznog obrazovanja u Republici Hrvatskoj u području socijalizacije vrijednosti*), testirali smo hipoteze utemeljene na istraživačkim problemima. U ovom ih poglavlju radi preglednosti ponovno navodimo na početku svakog potpoglavlja.

Provjeru navedenih hipoteza organizirali smo u pet cjelina kako slijedi: 1. Schwartzove univerzalne vrijednosti, 2. Rangovi europskih vrijednosti ispitanika, 3. Europske vrijednosti i stavovi ispitanika o njihovoj uključenosti u nastavu i kurikulum, 4. Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje ispitanika te 5. Stavovi ispitanika o učenikovom vrijednosnom sustavu.

### 6.1. Schwartzove univerzalne vrijednosti (H1)

H1 Ispitanici različitih socio-demografskih karakteristika (godine života, staž u struci, status u struci i zanimanje – nastavni predmet) iskazat će različitu hijerarhiju vrijednosti prema Schwartzovoj skali. Mlađi ispitanici, s manje godina radnoga iskustva te nižeg statusa u profesiji iskazivat će više vrijednosti poticaja, postignuća i hedonizma, a stariji ispitanici, s više godina radnoga staža te višeg statusa u profesiji više vrijednosti univerzalizma, nezavisnosti i sigurnosti.

#### 6.1.1. Razlika među učiteljskim populacijama ovisno o dobi ispitanika

Dob je važna varijabla za hijerarhiju vrijednosti ispitanika (Schwartz, 2012).

Rezultati iz Tablice 10 prikazuju rang univerzalnih ljudskih vrijednosti svih ispitanika: univerzalizam, nezavisnost, dobrohotnost, sigurnost, konformizam, hedonizam, poticaj, postignuće, tradicija, moć.

Rezultati (Tablica 15) ukazuju na statistički značajnu razliku čak šest od deset vrijednosti ovisno o dobi nastavnika: *univerzalizam* ( $F=4,48$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ), *nezavisnost* ( $F=2,79$ ;  $df=358$ ;  $P<0,05$ ), *poticaj* ( $F=2,72$ ;  $df=358$ ;  $P<0,05$ ), *hedonizam* ( $F=5,93$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ), *postignuće* ( $F=5,01$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ) i *sigurnost* ( $F=10,54$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ) te su provedeni zasebni testovi između svih parova (Scheffe-ov test).

Kod varijable 1. *univerzalizam* dvije razlike su se pokazale statistički značajnima. To su razlike između skupine od 46 do 55 godina i druge dvije mlađe skupine ispitanika. Učitelji u dobi od 46 do 55 godina imaju više izraženu vrijednost *univerzalizam* u odnosu na učitelje u dobi od 36 do 45 godina i one u dobi do 35 godina. Vrijednost *univerzalizma* raste s dobi ispitanika čiji je otvoreni svjetonazor u skladu s dugogodišnjom pedagoškom praksom za koju je potrebna velika empatija prema drugima.

Što se tiče varijabli 2. *nezavisnosti* i 8. *postignuća*, jedina statistički značajna razlika među skupinama pronalazi se kod učitelja u dobi do 35 godina i onih u dobi od 36 do 45 godina i to u smjeru prednosti za starije učitelje kod varijable 2. *nezavisnosti* jer stariji učitelji postižu statistički značajno viši rezultat na vrijednosti 2. *nezavisnost* u odnosu na mlađe. Kod varijable 8. *postignuće* je razlika obrnuta pa su mlađi učitelji u dobi od 36 do 45 godina više orijentirani ka postignuću.

Varijabla 6. *hedonizma* pokazuje statistički značajne razlike između najmlađe i dvije najstarije skupine nastavnika. *Hedonizam* je više izražen kod najmlađe skupine ispitanika do 35 godina u odnosu na skupinu od 46 do 55 godina i onu stariju od 56 godina, što je u skladu s drugim istraživanjima jer je mlađa populacija sukladno Schwartzovoj (1992) i Inglehartovoj (1997) teoriji ta koja je sklonija hedonističkim vrijednostima (post)modernog društva.

I u varijabli 4. *sigurnost* imamo statistički značajnu razliku između najmlađe skupine i svih ostalih skupina ispitanika u smjeru manje prednosti za najmlađu skupinu ispitanika gdje je 4. *sigurnost* statistički značajno manje izražena, nego kod skupine od 36 do 45 godina, od 46 do 55 godina te kod skupine od 56 i više godina. Pregledom ovih rezultata možemo reći da s porastom dobi učitelja raste važnost vrijednosti 4. *sigurnost* kod učitelja. I ovi su rezultati u skladu s međunarodnim iskustvima jer mlađa generacija ne pridaje toliku važnost vrijednosti *sigurnosti* u odnosu na starije generacije (Schwartz, Sagie, 2000, Schwartz, 2012).

Kod vrijednosti 7. *poticaj* dobili smo sličnu situaciju kao i pri razlikama na vrijednosti 8. *postignuće*, ovisno o zanimanju učitelja, pa smo i ovdje u svrhu postizanja značajne razlike na poduzorcima koristili Turkeyev test koji je pokazao razliku među skupinama (između

skupine do 35 godina i one u dobi između 46 i 55 godina) i to u smjeru postizanja veće vrijednosti varijable 7. *poticaja* kod mlađih u odnosu na starije ispitanike.

Dakle, s obzirom na socio-demografsku karakteristiku *dobi ispitanika* kao nezavisne varijable utvrđujemo da se s porasti dobi ispitanika iskazuju više vrijednosti na varijabli *univerzalizma* (iz područja *vlastitog odricanja*), na varijabli *nezavisnost* (kao vrijednosti iz područja *otvorenosti za promjenama*) te na varijabli *sigurnost* (vrijednost iz područja *zadržavanja tradicionalnih vrijednosti*). Mlađi ispitanici pokazuju više vrijednosti na varijablama *postignuće* (vrijednost iz područja *vlastitog probitka*), *hedonizam* (vrijednost iz područja *vlastitog probitka i otvorenosti za promjene*) i *poticaj* (vrijednost iz područja *vlastitog probitka*).

#### 6.1.2. Razlika među učiteljskim populacijama ovisno o statusu ispitanika

Rezultati (Tablica 13) pokazuju da postoji statistički značajna razlika u vrijednostima 2. *nezavisnost* ( $F=3,10$ ;  $df=358$ ;  $P<0,05$ ) i 4. *sigurnost* ( $F=3,48$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ) između pojedinih skupina ispitanika. Provedba zasebnih Scheffeovih testova između svih parova pokazala je da pripravnici postižu značajno niže rezultate na vrijednosti *sigurnost* u odnosu na učitelje i savjetnike, što je u skladu s već iznesenim Schwartzovim rezultatima (2012). *Nezavisnost* je kao vrijednost upravo oznaka mladih ljudi (Ilišin, 2011) pa rezultati da *nezavisnost* ima veću vrijednost kod savjetnika nego kod pripravnika nisu očekivani. Dakle, s višim statusom ispitanika raste i vrijednost na varijabli *sigurnosti*. Očekivana je veća vrijednost na varijabli *nezavisnosti* za ispitanike s višim statusom, ali viša vrijednost nije utvrđena.

Rezultati pokazuju da je socio-demografska karakteristika *status ispitanika* relativno značajan prediktor ranga univerzalnih vrijednosti ispitanika. Ispitanici čiji je status u nastavničkoj profesiji relativno visok (učitelji i savjetnici) pokazuju veće vrijednosti na varijabli *sigurnosti* od ispitanika čiji je status u profesiji nizak (pripravnici).

#### 6.1.3. Razlika među učiteljskim populacijama ovisno o godinama radnog iskustva ispitanika

Rezultati (Tablica 16) su pokazali da se pet od deset vrijednosti statistički značajno razlikuje ovisno o stažu nastavnika: 1. *univerzalizam* ( $F=5,57$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ), 7. *poticaj*



( $F=4,45$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ), 6. *hedonizam* ( $F=7,04$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ), 8. *postignuće* ( $F=6,53$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ) i 4. *sigurnost* ( $F=10,57$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ) te su dodatno provedeni zasebni testovi između svih parova (Scheffe-ov test).

Kod varijabli 1. *univerzalizam* i 6. *hedonizam* pokazalo se postojanje statistički značajne razlike između skupine s najmanje staža (do 10 godina) i dvije najstarije skupine (21 do 30 te 31 i više godina). Razlike idu u smjeru postizanja manje vrijednosti na varijabli 1. *univerzalizam* kod skupine s najmanje staža u odnosu na skupinu učitelja i nastavnika s 21 do 30 godina staža te one s preko 31 godinom staža. S vrijednošću 4. *hedonizam* je situacija obrnuta jer je on manje izražen kod skupine s 21 do 30 godina staža te one s 31 i više godina staža u odnosu na skupinu do 10 godina staža. *Univerzalizam* je vrijednost primjerena učiteljskom i nastavničkom pozivu te je očekivano da se s godinama provedenim u učiteljskoj profesiji ova vrijednost povećava. Vrijednost *hedonizma*, koja je karakteristika mlađe populacije, nalazimo upravo u populaciji učitelja i nastavnika s najmanje godina radnog iskustva i godina života.

U varijabli 7. *poticaj* dobila se samo jedna statistički značajna razlika i to između skupine do 10 godina staža i one s 21 do 30 godina staža. Razlika ide u smjeru više vrijednosti na varijabli *poticaja* kod skupine nastavnika s najmanje staža u odnosu na one s najviše staža.

Za 8. *postignuće* i 4. *sigurnost* pokazalo se postojanje razlike između skupine ispitanika s najmanje staža (do 10 godina) i sve tri ostale skupine ispitanika. I dok je 8. *postignuće* više izraženo kod skupine s najmanje staža u odnosu na ostale tri skupine, 4. *sigurnost* je manje izražena kod onih s najmanje staža u odnosu na ostale tri skupine ispitanika. O *sigurnosti* je već rečeno da je njezin rang vezan uz generacijske karakteristike. Rang *postignuća* viši je za tu mlađu populaciju učitelja i nastavnika također kao generacijska karakteristika mlađe populacije otvorene izazovima i željne dokazivanja. Napomenimo da su najmlađi ispitanici ujedno oni s najmanje staža te da imaju i najniži status (pripravnici i učitelji).

Rezultati pokazuju da je socio-demografska karakteristika *godine radnog iskustva ispitanika (staž)* značajan prediktor ranga univerzalnih vrijednosti ispitanika. Ispitanici s više godina radnoga staža postižu više vrijednosti na varijablama *univerzalizam* i *sigurnosti*. Ispitanici s manje godina radnoga staža postižu više vrijednosti na varijablama *hedonizam*, *poticaj* i *postignuće*.

#### 6.1.4. Razlika među učiteljskim populacijama ovisno o zanimanju ispitanika

Rezultati (Tablica 14) upućuju na statistički značajnu razliku u vrijednostima 9. *tradicija* ( $F=3,44$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ), 1. *dobronamjernost* ( $F=3,98$ ;  $df=358$ ;  $P<0,01$ ), 7. *poticaj* ( $F=2,78$ ;  $P<0,05$ ) i 8. *postignuće* ( $F=2,61$ ;  $P<0,05$ ) pa su ponovno među svim nezavisnim varijablama u odnosu na zanimanja ispitanika napravljeni zasebni testovi između svih parova (Scheffe-ov test).

Utvrđeno je da nastavnici engleskog jezika postižu statistički značajno niži rezultat na vrijednosti 9. *tradicija* u odnosu na nastavnike povijesti. Nastavni predmet povijesti doista je okrenut prošlosti i naglašava tradicionalne vrijednosti za razliku od nastave živih svjetskih jezika. Zanimljivo je da nastavnici geografije postižu statistički značajno nižu vrijednost ( $M=-0,41$ ;  $SD=0,589$ ) na varijabli 3. *dobronamjernost* u odnosu na učitelje razredne nastave ( $M=-0,74$ ;  $SD=0,498$ ), hrvatskog jezika i književnosti ( $M=0,82$ ;  $SD=0,565$ ) i učitelje povijesti ( $M=0,85$ ;  $SD=0,462$ ). Dakle, učitelji geografije imaju manje izraženiju vrijednost *dobronamjernost* u odnosu na ostale struke. Vjerojatno se radi o činjenici da je nastava zemljopisa okrenuta prirodoslovnim sadržajima za razliku od ostalih predmeta okrenutih društvenom i humanističkom području.

Za varijable 7. *poticaj* i 8. *postignuće* nije pronađena razlika među pojedinim skupinama, iako je analiza varijance pokazala da postoji statistički značajna razlika među skupinama pa je upotrijebljen Turkeyov test koji je pokazao postojanje razlike u vrijednostima *poticaj* i *postignuće* kod nastavnika povijesti kao izraženije, nego kod nastavnika zemljopisa.

Iz navedenog možemo zaključiti da je i socio-demografska karakteristika *zanimanje ispitanika* relativno značajan prediktor ranga univerzalnih vrijednosti ispitanika. Ispitanici ovisno o svojoj nastavničkoj specijalizaciji pokazuju različite rangove univerzalnih vrijednosti.

#### 6.2. Rangovi europskih vrijednosti ispitanika (socio-demografske karakteristike ispitanika) (H2)

H2 Ispitanici različitih socio-demografskih karakteristika (godine života, staž u struci, status u struci i zanimanje – nastavni predmet) iskazat će različitu hijerarhiju europskih vrijednosti. Na hijerarhiju vrijednosti ispitanika utječu socio-demografske karakteristike:

*zanimanje* ispitanika (predmet poučavanja) i *status u struci* kao važni prediktori koji utječu na europski sustav vrijednosti ispitanika.

Ukupno rang europskih vrijednosti za sve ispitanike je (Tablica 18): poštivanje ljudskog života, sloboda, ljudska prava, samoispunjenje, tolerancija, individualna sloboda, religija, jednakost, solidarnost, vladavina prava, poštovanje prema drugim kulturama, demokracija.

Rang europskih vrijednosti za koje ispitanici procjenjuju da su najvažnije u Europi su (Tablica 18): demokracija, ljudska prava, vladavina prava, sloboda, jednakost, solidarnost, poštovanje prema drugim religijama, poštivanje ljudskog života, tolerancija, samoispunjenje, individualna sloboda, religija.

Zanimljivo je da demokraciju nitko od ispitanika nije odabrao kao osobno najvažniju vrijednost, ali je odabrana kao europski najvažnija vrijednost.

Prilikom obrade osobno i europski najvažnijih vrijednosti nisu nađene razlike s obzirom na dob i staž učitelja i nastavnika.

Europske vrijednosti, u odnosu na status učitelja i nastavnika, neznatno se hijerarhijski razlikuju u kategorijama pripravnika, učitelja i nastavnika, mentora, savjetnika i voditelja županijskih vijeća. Dok se prve četiri kategorije učitelja razlikuju samo prema rangu tri najvažnije vrijednosti (*poštivanje ljudskog života*, *ljudska prava*, *tolerancija* i *sloboda*), dotle voditelji županijskih vijeća uz *poštivanje ljudskog života* i *ljudskih prava* na važno mjesto (2. rang, 17,6%) stavljaju *toleranciju*, što možemo pripisati činjenici da oni vode kolegijalno tijelo svojih sustručnjaka, koji sasvim sigurno imaju svoje viđenje profesije i rada u školi, pa je potrebno imati komunikacijske i druge vještine da bi se takvo tijelo učinkovito vodilo. Kada promišljaju o europskim vrijednostima koje obilježavaju Europu, učitelji i nastavnici ističu vrijednosti *jednakosti*, *ljudskih prava*, *solidarnosti*, *poštivanja ljudskog života*, *individualne slobode*. Učitelj (19,6%), mentor (20,8%) i voditelj županijskog vijeća (29,4%) smatraju *ljudska prava* najvažnijom vrijednošću, pripravnik *jednakost* (23,1%), a savjetnik *individualnu slobodu* (21,4%). Tu primjećujemo razliku jer u općoj europskoj populaciji osobne vrijednosti su jednake vrijednostima za koje ispitanici procjenjuju da obilježavaju Europu.

Istraživanje je također pokazalo da se učitelji između sebe statistički razlikuju prema osobnoj hijerarhiji vrijednosti iz seta europskih vrijednosti ovisno o zanimanju učitelja (Tablica 24). Učitelji razredne nastave i nastavnici engleskog jezika kao najvažnije osobne vrijednosti

ističu *poštivanje ljudskog života i ljudska prava*, nastavnici hrvatskog jezika i književnosti *poštivanje ljudskog života i samoispunjenje*, nastavnici povijesti *poštivanje ljudskog života i religiju*, a učitelji geografije podjednako *ljudska prava, slobodu i samoispunjenje*. Učiteljima je u percepciji europskih vrijednosti važna *individualna sloboda*. Dodatno se kod učitelja razredne nastave te nastavnika engleskog jezika, povijesti i geografije važnim smatraju *ljudska prava*. Kod nastavnika hrvatskog jezika i književnosti te nastavnika povijesti važna je i *jednakost*. Nastavnici povijesti dodatno ističu *slobodu* kao europski važnu vrijednost.

Važno je napomenuti da se ipak radi o premalim poduzorcima da bi se mogla provesti generalizacija za opću populaciju svih učitelja i nastavnika (u osnovnim školama) u Republici Hrvatskoj.

### 6.3. Odnos europskih vrijednosti i drugih varijabli (H3 i H4)

H3 Ispitanici će iskazati različite rangove europskih vrijednosti s obzirom na stavove da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u kurikulumskim dokumentima (nastavnom planu i programu / Nacionalnom okvirnom kurikulumu / školskom kurikulumu).

Ispitujući povezanost ranga europskih vrijednosti ispitanika i prisutnosti načela osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu dobili smo rezultate koji pokazuju da nema razlike u rangu osobnih vrijednosti ispitanika s obzirom na stavove da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u kurikulumskim dokumentima.

No, ispitivanje na europskim vrijednostima za koje ispitanici smatraju da najbolje predstavljaju Europu donosi rezultate koji pokazuju statistički značajnu razliku u odabiru europski najvažnije vrijednosti ovisno o stavu o prisutnosti načela osposobljavanja pojedinca za život u europskom kontekstu. To je važan rezultat jer je učitelj dionik odgojno-obrazovnog procesa koji u bitnome određuje kvalitetu nastave.

Oni ispitanici koji procjenjuju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi biraju *slobodu, demokraciju i solidarnost (podrška*

*drugima*) kao europski najvažnije vrijednosti. Te će vrijednosti i prenositi u nastavi kao dio svoje implicitne teorije. Tako će u nastavi promovirati upravo vrijednosti slobode izražavanja i kritičkog promišljanja, demokratičnost odnosa u razrednom kolektivu i solidarnost prema drugome ili empatiju.

Procjenjujemo da će se oni ispitanici koji smatraju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u pedagoškim dokumentima (u nastavnom planu i programu, Nacionalnom okvirnom kurikulumu i školskom kurikulumu) prenošenje europskih vrijednosti smatrati zajedničkim poslom, a ne osobnom obvezom.

Stoga će se vrijednosti *slobode, demokracije i solidarnosti* u odgojno-obrazovnom procesu prenositi više od drugih vrijednosti, uz vrijednosti iz općeg ranga europskih vrijednosti: *poštivanje ljudskog života, slobodu i ljudska prava* (osobne vrijednosti) te *demokraciju, ljudska prava i vladavinu prava* (vrijednosti koje nabolje predstavljaju Europu).

H4 Ispitanici će iskazati različite rangove europskih vrijednosti s obzirom na stavove da je program nastavnog predmeta prikladniji za implementaciju europskih vrijednosti od kurikuluma međupredmetnih tema i programa izvannastavnih aktivnosti.

Ispitujući povezanost ranga osobnih europskih vrijednosti ispitanika i ranga vrijednosti koje ispitanici percipiraju kao europski najvažnije vrijednosti te stava ispitanika o prikladnosti dijelova kurikuluma za implementaciju europskih vrijednosti (nastavni predmet / međupredmetne teme / program izvannastavnih aktivnosti) dobili smo rezultate koji pokazuju da nema statistički značajne razlike među promatranim stavovima pojedinih grupa ispitanika.

#### 6.4. Stavovi ispitanika o europskim dimenzijama kurikuluma te inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje ispitanika (H5 i H6)

H5 Ispitanici koji su se tijekom inicijalnog obrazovanja susreli s pojmom europskih vrijednosti smatraju za implementaciju tih vrijednosti najprikladniji program nastavnog predmeta.

S obzirom na temu disertacije procijenili smo da su nam potrebne dodatne informacije vezane uz inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja i nastavnika te stavove učitelja i nastavnika o stvarnoj implementaciji europskih vrijednosti u kurikulumu obveznog obrazovanja. Naime, stavovi učitelja i nastavnika o uključenosti europskih vrijednosti (kao sastavni dio europske dimenzije kurikuluma) u nastavu i kurikulumske dokumente važan su prediktor uspješnog ostvarivanja kurikuluma obveznog obrazovanja u Republici Hrvatskoj u području socijalizacije vrijednosti.

Prema rezultatima u Tablici 52 zaključujemo da je rang stavova ispitanika koji su se s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom inicijalnog obrazovanja: (1) program nastavnog predmeta, (2) program međupredmetnih tema i (3) program izvannastavnih aktivnosti. Dakle, upravo oni ispitanici koji su se s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom inicijalnog obrazovanja (27%) izjavljuju da je program nastavnog predmeta najprikladniji za implementaciju europskih vrijednosti. To na određeni način jamči da će budući učitelji i nastavnici prenositi vrijednosti tijekom nastave svoga nastavnog predmeta pa bi bilo poželjno tako kreirati sve syllabuse izobrazbe za nastavnička zvanja.

Jednako tako, oni ispitanici koji su se s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom stručnog usavršavanja (57%) izjavljuju da je program međupredmetnih tema najprikladniji za implementiranje europskih vrijednosti, kao i ispitanici koje se nisu susreli s pojmom europskih vrijednosti tijekom školovanja, što ukazuje na deficit stručnog usavršavanja u kojem se budući učitelj i nastavnik upoznaje s konceptom europskih vrijednosti.

Na pitanje o prikladnosti dokumenata i aktivnosti u implementaciji europskih vrijednosti rezultati u Tablici 37 pokazuju da većinom učitelji i nastavnici izjavljuju da su svi dokumenti prikladni, no taj postotak je najniži za (3) program nastavnog predmeta (za odgovore *izrazito prikladan* i *prikladan* odlučilo se 47,1 % učitelja), a viši za (1) međupredmetne teme (za odgovore *izrazito prikladan* i *prikladan* odlučilo se 63,2 % učitelja) i (2) programe izvannastavnih aktivnosti (za odgovore *izrazito prikladan* i *prikladan* odlučilo se 61,3 % učitelja). Dobiveni podaci ukazuju na prevladavajući stav učitelja da se o europskim vrijednostima ne poučava u okviru njihovog nastavnog predmeta, već u izvannastavnim aktivnostima i u međupredmetnim temama koje se ugrađuju u pojedinačne kurikulume odgojno-obrazovnih institucija, uglavnom u obliku projekata na kojima sudjeluju čitavi timovi nastavnika i članova stručnoga tima. Pa ipak, oni ispitanici koji su se s pojmom europskih

vrijednosti susreli tijekom inicijalnog obrazovanja biraju program nastavnog predmeta kao najprikladniji za implementaciju europskih vrijednosti.

H6 Ispitanici koji su se tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja susreli s pojmom europskih vrijednosti smatraju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu najprisutnije u školskom kurikulumu.

Na pitanje o prisutnosti načela osposobljavanja za suživot pojedinca u europskom kontekstu učitelji se uglavnom odlučuju za odgovor „uglavnom je prisutno“ za sve ispitane kategorije (nacionalni okvirni kurikulum, nastavni plan i program, školski kurikulum i nastava). No, dokument *Nastavni plan i program* ima najizraženiji postotak odgovora „uglavnom nije prisutno“ (36,2%) pa s obzirom da se u hrvatskim školama danas radi upravo prema *Nastavnom planu i programu*, jasno je da će se i učenici rijetko susretati s europskim vrijednostima tijekom svog obveznog školovanja.

Hipoteza je postavljena s obzirom na pretpostavku da će oni ispitanici koji su se tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja susreli s pojmom europskih vrijednosti biti više senzibilizirani za prenošenje tih vrijednosti tijekom nastave, u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu. Isto tako, nije bilo za očekivati da bi ispitanici birali upravo svoj nastavni predmet u najvećem postotku za prenošenje europskih vrijednosti, jer ispitanici drže da tijekom nastave svog nastavnog predmeta primarno prenose akademska znanja te vještine i kompetencije propisane kurikulumom i ostalim pedagoškim dokumentima. Nastavni plan i program provedbeni je dokument temeljem kojeg se planira i izvodi nastava pa tu vrijede isti argumenti kod izbora ispitanika smatraju li ispitanici da su u nastavi najprisutnija načela osposobljavanja za suživot u europskom kontekstu.

No, školski kurikulum je dokument koji izrađuje svaka odgojno-obrazovna ustanova i u njega upisuje i posebnosti koje ju razlikuju od drugih takvih ustanova u zajednici. Uzimajući to u obzir, upravo je školski kurikulum mjesto u kojem ima prostora (međupredmetne teme i izvannastavne aktivnosti) za upisivanje takvih sadržaja. Ispitanici koji su se s konceptom europskih vrijednosti upoznali tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, a s obzirom da syllabus nastavnih studija u velikoj mjeri promoviraju sadržaje stručne

specijalizacije za pojedini nastavni predmet, biraju školski kurikulum kao prikladan za osposobljavanje za suživot u europskom kontekstu.

Ispitanici koji se s konceptom europskih vrijednosti nisu susreli tijekom inicijalnog obrazovanja niti stručnog usavršavanja također biraju Nacionalni okvirni kurikulum kao dokument u kojem je najprisutnije načelo osposobljavanja pojedinaca za suživot u europskom kontekstu jer je to sveobuhvatni dokument koji vrijedni za odgojno-obrazovni sustav u cjelini i koji doista u svome općem dijelu spominje europske vrijednosti. Drugo je pitanje kako iz Nacionalnog okvirnog kurikuluma implementirati europske vrijednosti u svakodnevni odgojno-obrazovni rad.

Istaknimo na kraju ovog potpoglavlja da ispitanici koji su se s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom inicijalnog obrazovanja smatraju da je za implementaciju europskih vrijednosti najprikladniji program nastavnog predmeta, ali i da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu najprisutnije u školskom kurikulumu a ne u nastavi, što ukazuje na raskorak između znanja o predmetnom području (najprikladniji dokument) i stvarne prakse (prisutnost načela).

#### *6.5. Stavovi ispitanika o učenikovom vrijednosnom sustavu (H7 i H8)*

H7 Ispitanici koji smatraju da je načelo osposobljavanja za život u europskom kontekstu prisutnije u nastavi smatraju da je važno da sustav vrijednosti učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.

Ispitanici su izrazili relativno visoki stupanj suglasnosti s potrebom da učenik ima europski sustav vrijednosti (jako poput mene, poput mene, nešto poput mene – ukupno 77,2% ispitanika), u odnosu na hrvatski sustav vrijednosti (65,5% ispitanika) i učiteljev osobni sustav vrijednosti (64,7% ispitanika) kao što je prikazano u Tablici 38.

S obzirom na promatranu hipotezu i ranije iznesene rezultate, zaključujemo da je onim ispitanicima koji smatraju da je načelo osposobljavanja za život u europskom kontekstu prisutnije u nastavi doista važno da učenik posjeduje sustav vrijednosti jednak europskom sustavu vrijednosti. No, i ostalim je ispitanicima također važno da učenikov sustav vrijednosti



bude jednak europskom sustavu vrijednosti jer nema statistički značajne razlike između dvije grupe ispitanika (oni koji biraju nastavu i oni koji biraju kurikulumske dokumente: nastavni plan i program, Nacionalni okvirni kurikulum i školski kurikulum).

H8 Ispitanici koji smatraju da je nastavni predmet najprikladniji za implementaciju europskih vrijednosti smatraju da je važno da sustav vrijednosti učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.

I ovdje valja napomenuti da ispitanici u najvećem postotku (77,2%) biraju stav da učenikov sustav vrijednosti bude jednak europskom sustavu vrijednosti. Kada tražimo statistički značajnu razliku između onih ispitanika koji smatraju da je nastavni predmet prikladniji za implementaciju europskih vrijednosti (takvih je ispitanika manje, N=47) u odnosu na međupredmetne teme i izvannastavne aktivnosti (takvih je ispitanika više, N=112), tada pronalazimo da je razlika potvrđena i to u prednosti za one ispitanike koji biraju međupredmetne teme i izvannastavne aktivnosti.

Hipoteza je potvrđena, iako rezultati ukazuju da oni ispitanici koji smatraju da su međupredmetne teme i izvannastavne aktivnosti prikladnije za implementaciju europskih vrijednosti također smatraju da je važno da učenikov sustav vrijednosti bude jednak europskom sustavu vrijednosti.

## **7. Zaključak**

Ispitivani sustavi vrijednosti su sustav općih (univerzalnih) vrijednosti i sustav europskih vrijednosti. Također su ispitani stavovi ispitanika o implementaciji europskih vrijednosti u kurikulum. Temeljem analize rezultata provedenog istraživanja zaključujemo da su hipoteze potvrđene ili nisu potvrđene kako slijedi:

**H1 Ispitanici različitih socio-demografskih karakteristika (godine života, staž u struci, status u struci i zanimanje – nastavni predmet) iskazat će različitu hijerarhiju vrijednosti prema Schwartzovoj skali. Mlađi ispitanici, s manje godina radnoga iskustva te nižeg statusa u profesiji iskazivat će više vrijednosti poticaja, postignuća i hedonizma, a stariji ispitanici, s više godina radnoga staža te višeg statusa u profesiji više vrijednosti univerzalizma, nezavisnosti i sigurnosti.**

*Hipoteza je potvrđena.*

Utvrđena je statistički značajna razlika u sustavima vrijednosti učitelja i nastavnika mlađe životne dobi, na početku karijere i bez posebnog statusa u struci (pripravnici, učitelji i nastavnici) u odnosu na učitelje i nastavnike zrelije životne dobi, s više godina staža i s posebnim statusom u struci (savjetnici i mentori). Naime, najmlađi ispitanici ujedno su i oni s najmanje godina radnog iskustva i s najnižim statusom (pripravnici i učitelji). Hijerarhija vrijednosti mijenja se kroz život pod utjecajem različitih životnih prilika, statusa i iskustava te pod utjecajem procesa starenja (Ilišin, 2011, Schwartz, 2012). Utvrđeni sustav vrijednosti hrvatskih učitelja i nastavnika karakterističan je za moderna društva u kojima jačaju postmaterijalističke u odnosu na materijalističke vrijednosti, društva razvijene političke demokracije i socio-ekonomskih pokazatelja. No, nužno je imati na umu da učitelji, iako važna skupina za formiranje vrijednosnih sustava mladih i važan predstavnik (dionik) društva i njegove budućnosti, nisu vjerna slika ukupnih društvenih kretanja jer se radi u visokoobrazovanoj populaciji u stalnom radnom odnosu i sa stalnim prihodima. Također se radi o profesiji koja je orijentirana izrazito humanistički.

**H2 Ispitanici različitih socio-demografskih karakteristika (godine života, staž u struci, status u struci i zanimanje – nastavni predmet) iskazat će različitu hijerarhiju europskih vrijednosti. Na hijerarhiju vrijednosti ispitanika utječu socio-demografske karakteristike: zanimanje ispitanika (predmet poučavanja) i status u struci kao važni prediktori koji utječu na europski sustav vrijednosti ispitanika.**

*Hipoteza je potvrđena.*

Rezultati pokazuju da su *zanimanje ispitanika i status ispitanika* važni prediktori u određivanju ranga europskih vrijednosti ispitanika, a *dob i staž ispitanika* to nisu. No, svakako

treba istaknuti da razlike nisu velike jer su europske vrijednosti zapravo humanističke vrijednosti u dimenziji vlastitog odricanja (kako je pokazala analiza u poglavlju V. Rasprava).

U obradi seta europskih vrijednosti nisu pronađene razlike s obzirom na dob i staž (ili radno iskustvo) učitelja i nastavnika. No, europske se vrijednosti neznatno hijerarhijski razlikuju prema statusu (kategorije pripravnika, učitelja i nastavnika, mentora, savjetnika i voditelja županijskih vijeća). Dok se prve četiri kategorije učitelja i nastavnika razlikuju samo prema rangu tri najvažnije vrijednosti (*poštivanje ljudskog života, ljudska prva i sloboda*), dotle voditelji županijskih vijeća uz *poštivanje ljudskog života i ljudskih prava* na važno mjesto stavljaju *toleranciju*.

Ispitanici među tri najvažnije europske vrijednosti ističu *poštivanje ljudskog života, sloboda/mir i ljudska prva*, a razlikuju se samo prema hijerarhiji tih vrijednosti. No, razlike u vrijednosnim sustavima nisu velike i odstupanja su minimalna jer su europske vrijednosti dio univerzalnih vrijednosti koje velikim dijelom spadaju u vrijednost *dobrohotnosti* iz dimenzije *vlastitog odricanja*. To nas pak posredno upućuje na zaključak da je učiteljski ili nastavnički poziv profesija sa svojom unutarnjom koherentnošću, tj. zajedničkim elementima koji povezuju sve članove učiteljske zajednice što posljedično može pomoći u punom ostvarenju toliko nužne profesionalne autonomije učitelja i nastavnika.

Također zaključujemo da postoji veći stupanj slaganja unutar populacije učitelja i nastavnika oko europskih kao demokratskih i građanskih vrijednosti te civilizacijskog dosega europskog društva, nego oko općih ljudskih (univerzalnih) vrijednosti. Rezultat je i očekivan s obzirom na specijalizirani demokratski karakter europskih vrijednosti i pankulturni karakter općih ljudskih vrijednosti.

**H3 Ispitanici će iskazati različite rangove europskih vrijednosti s obzirom na stavove da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u kurikulumskim dokumentima (nastavnom planu i programu / Nacionalnom okvirnom kurikulumu / školskom kurikulumu).**

*Hipoteza je potvrđena.*

Ispitanici koji procjenjuju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi biraju *slobodu, demokraciju i solidarnost (podrška drugima)* kao europski najvažnije vrijednosti.

**H4 Ispitanici će iskazati različite rangove europskih vrijednosti s obzirom na stavove da je program nastavnog predmeta prikladniji za implementaciju europskih vrijednosti od kurikuluma međupredmetnih tema i programa izvannastavnih aktivnosti.**

*Hipoteza nije potvrđena.*

Rezultati su pokazali da nema statistički značajne razlike među promatranim stavovima pojedinih grupa ispitanika.

**H5 Ispitanici koji su se tijekom inicijalnog obrazovanja susreli s pojmom europskih vrijednosti smatraju za implementaciju tih vrijednosti najprikladniji program nastavnog predmeta.**

*Hipoteza je potvrđena.*

Ispitanici koji su se s pojmom europskih vrijednosti susreli tijekom inicijalnog obrazovanja (27%) iskazali su sljedeći rang stavova o prikladnosti kurikulumskih dokumenata za implementaciju europskih vrijednosti: (1) program nastavnog predmeta, (2) program međupredmetnih tema i (3) program izvannastavnih aktivnosti pa zaključujemo da je za ovu grupu ispitanika program nastavnog predmeta najprikladniji za implementaciju europskih vrijednosti.

**H6 Ispitanici koji su se tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja susreli s pojmom europskih vrijednosti smatraju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu najprisutnije u školskom kurikulumu.**

*Hipoteza je potvrđena.*

Ispitanici koji su se s konceptom europskih vrijednosti upoznali tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja biraju školski kurikulum kao prikladan za osposobljavanje za suživot u europskom kontekstu.

**H7 Ispitanici koji smatraju da je načelo osposobljavanja za život u europskom kontekstu prisutnije u nastavi smatraju da je važno da sustav vrijednosti učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.**

*Hipoteza je potvrđena.*

Rezultati istraživanja su potvrdili da je onim ispitanicima koji smatraju da je načelo osposobljavanja za život u europskom kontekstu prisutnije u nastavi doista važno da učenik posjeduje sustav vrijednosti jednak europskom sustavu vrijednosti. To je potvrđeno i u drugim grupama ispitanika (onih koji biraju nastavni plan i program, Nacionalni okvirni kurikulum i školski kurikulum).

**H8 Ispitanici koji smatraju da je nastavni predmet najprikladniji za implementaciju europskih vrijednosti smatraju da je važno da sustav vrijednosti učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.**

*Hipoteza je potvrđena.*

Ispitanici u najvećem postotku (77,2%) biraju stav da učenikov sustav vrijednosti bude jednak europskom sustavu vrijednosti. Rezultati pokazuju da oni ispitanici koji smatraju da je nastavni predmet najprikladniji za implementaciju europskih vrijednosti također smatraju da je važno da sustav vrijednosti učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti. Isto smatraju i ispitanici koji za dokumente prikladnije za implementaciju europskih vrijednosti biraju međupredmetne teme i izvannastavne aktivnosti.

## VI. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

### 1. Aktualna reforma kurikuluma u Republici Hrvatskoj

Rasprave o temama iz područja teorija kurikuluma i njegovog oblikovanja, definiranja i implementiranja europskih vrijednosti u kurikulum te uloge hrvatskih učitelja u socijalizaciji europskih vrijednosti potrebne su i aktualne i izvan znanstvenog područja pedagogije. Empirijskim istraživanjem u fokus su stavljeni hrvatski učitelji i nastavnici čiji je sustav europskih vrijednosti važan prediktor uspješne implementacije tih vrijednosti u odgojno-obrazovni proces, a time i čimbenik učeničke stvarne socijalizacije europskih vrijednosti.

*Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014)* i rasprava o promjenama nužnim u odgojno-obrazovnom sustavu te o reformi kurikuluma ukazali su na nužnost permanentne rasprave o povijesti i teorijama kurikuluma, njegovoj izradi, sastavnicama, implementaciji, evaluaciji i ponovnoj reviziji. Previšić (2009) opisujući „veliku sliku kurikuluma“ ističe da je u razumijevanju izgradnje kurikuluma važno odgovoriti na tri ključna pitanja: što se kurikulumom želi postići, kako kvalitetno ostvariti postavljene ciljeve i kako organizirati učenje. Sadašnji prijedlog kurikuluma kao da preskače prvo i temeljno od navedena tri pitanja, ostavljajući prostor za osobnu čitateljevu konstrukciju onoga što se kurikulumom želi postići. Hrvatska se javnost, naprotiv, proteklih godina bavi upravo tim prvim pitanjem, domišljajući što se bi se to kurikulumom trebalo postići.

Uz izniman interes za izradu novog kurikuluma istaknut je i čitav niz očekivanja koja građani imaju spram kurikuluma, škole i učitelja. Zainteresirana je javnost tako prepoznala važnost unaprjeđenja kvalitete materijalnih uvjeta u kojima rade naše škole, kao i poboljšanje materijalnog statusa i autonomije učitelja i škole te važnost usklađivanja ishoda odgojno-obrazovnog sustava s potrebama tržišta rada, uz neizostavno postizanje informatičke pismenosti prijeko potrebne u postindustrijskom informatičkom dobu. No, mogu li se novim kurikulumom izgraditi škole, opremiti kabineti, povećati plaće i autonomija nastavnika, spriječiti odlazak mladih iz zemlje i stvoriti nova radna mjesta? Pred hrvatsku školu i hrvatskog učitelja stavlja se prevelik zadatak jer oni nisu generirali probleme hrvatskog društva poput nezaposlenosti, odlaska mladih i cijelih obitelji iz zemlje te ekonomske krize pa od njih ne smijemo niti tražiti da samostalno daju ekspresno rješenje za navedene probleme. Kurikulum nosi velike razvojne mogućnosti za društvo, ali ima i svoja ograničenja. Njegovom inovacijom, revizijom ili reformom učitelj neće „preko noći“ postati vrhunski stručnjak svoje struke, motiviran i

primjereno plaćen, kabineti se neće opremiti “sami od sebe“, a učenici poučavani novom metodologijom već se sutra zaposliti i zasnovati obitelj u Hrvatskoj.

Kurikulum ima svoju filozofiju ili teoriju na kojoj počiva, svoju metodologiju izrade, implementacije i evaluacije. Bez tih temeljnih znanja ne možemo pristupiti procesu izrade kurikuluma koji počiva na snimci i analizi postojećeg stanja na temelju kojih se utvrđuju putevi koji vode željenim ciljevima. Bez tih temeljnih znanja svaki nam je put kojim krenemo u izgradnju kurikuluma jednako dobar ili jednako loš jer kada nemamo cilja, do njega ionako niti jednim putem nećemo stići.

## **2. Vrijednosti kao ideološki okvir kurikuluma**

Umjesto bijega u nepostojeću „vrijednosno neutralnu školu“ potrebno je provesti strukturiranu javnu raspravu te utvrditi na kojim vrijednostima treba konstruirati kurikulum. To su nedvojbeno vrijednosti hrvatskog nacionalnog identiteta, ali i vrijednosti europskog kulturnog kruga. Konsenzus o vrijednostima teško je postići jer je teško naći ravnotežu između različitih ideoloških polazišta mnogobrojnih dionika u društvu, ali i taj proces može pomoći u dokidanju neprestane ideološke borbe koja dijeli i opterećuje hrvatsko društvo. Acat i Aslan (2012) tako ističu da je obrazovanje samo po sebi zapravo vrijednosni razvojni proces pa, iako nema univerzalnog odgovora na to koje vrijednosti u školi treba poučavati kao dio moralnog odgoja i odgoja karaktera, u njihovom oblikovanju nužno je uključiti gledišta učenika, učitelja, roditelja i drugih partnera.

Danas je nemoguće utvrditi opći sustav vrijednosti koji bi bio jednako prihvatljiv u svakom društvu. Balaban (2000) ističe da je suvremena pluralnost vrijednosti posljedica pluralnosti civilizacija čiji su vrijednosni sustavi više-manje zaokružene cjeline koje danas teže postići univerzalni konsenzus o vrijednostima zajedničkim ljudskom rodu. Susret i prožimanje civilizacija dodatno aktualiziraju ovu ideju jer se pri susretu civilizacija, i vrijednosnog seta svakog pojedinca, stvaraju novi setovi vrijednosti.

Sablić i Blažević (2015) polazeći od važnosti učiteljeve uloge u socijalizaciji vrijednosti kao modela ponašanja u skladu s Brezinkinom idejom o vrijednosno-filozofijskoj pedagogiji ili vrijednosnoj pedagogiji, ističu da upravo škola, promišljajući o vrijednostima i dugoročnim odgojno-obrazovnim ciljevima, mora djelovati u skladu sa zajedničkim usuglašenim društveno-kulturnim vrijednostima i odgojno-obrazovnim ciljevima. Upravo u prenošenju

općeprihvaćenih vrijednosti škola ima posebnu odgovornost. Prema rezultatima EVS istraživanja (Hoblaj i Črpić, 2000:373-374) ispitanici su na promatranih petnaest institucija društva upravo školu (odgojno-obrazovne ustanove) pozicionirali na visoko treće mjesto. Čak 57,4% ispitanika izražava veliko i veoma veliko povjerenje u odgojno-obrazovni sustav.

Ovaj rad, iako posvećen kurikulumskom oblikovanju europskih vrijednosti, nema namjeru staviti u drugi plan kao manje važan hrvatski nacionalni identitet i njemu pripadajuće vrijednosti. Svaka se nacija oblikuje pod utjecajem određenih kulturnih čimbenika (tradicionalna narodna kultura, standardizirani narodni jezik i književnost, izobrazba i religija), ali i političkih i društvenih čimbenika. „Nacionalni kulturni identitet jest sinteza svih materijalnih i duhovno-kulturnih tvorevina i djelatnosti, ukupnost odgovora na bitna ljudska pitanja i osnovne potrebe određenog sociokulturnog i nacionalnog prostora, što ga čini zasebnim, vlastitim, autohtonim (Skledar, 1999)“ (Burai, 2016:192). Sve ovo što je rečeno o izgradnji hrvatskog kulturnog i nacionalnog identiteta može se, prošireno, primijeniti i na izgradnju europskog kulturnog identiteta.

Previšić (2005:170) će tako s pravom istaknuti: „Od kulture, koju su mnogi zamišljali samo kao elitnu nacionalnu uzvišenost, preko antropoloških isticanja nacionalnih, vjerskih i povijesnih običaja i životnih stilova kao jedine prepoznatljivosti, do postmodernističke plurarhije i netokratske globalizacije, koja svaki konkretni identitet zamjenjuje virtualnim. Danas su na sceni, osim nacionalno-simboličkih sadržaja (jezika, religije, povijesti, teritorija, običaja i dr.), neke nove kulturne, etičke i druge vrijednosti koje se ne mogu zaobići ni pri strukturiranju nacionalnih pedagoških kurikuluma kao što su stavovi, ponašanja, natjecateljstvo, solidarnost, menadžment, multinacionalni biznis, interkulturalni odnosi, ljudska prava i sl. (...) U tome uvijek treba biti mjesta i za regionalne i lokalne teme, jednako kao i za tuđe, osim domaćih sadržaja, u skladu sa suvremenim globalnim i otvorenim svijetom.“

Vrijednosti su univerzalne ideje i usmjeravajuća načela ponašanja pojedinca i zajednice ljudi pa su i europske vrijednosti „one vrijednosti koje će u europskom kontekstu pridonijeti suživotu ljudi s različitim vrijednostima, odnosno različitom hijerarhijom vrijednosti“ (Vican, 2006:12). Europske su vrijednosti inkorporirane u koncept europskih dimenzija u obrazovanju koja je osmišljena kao potpora gospodarskim i političkim procesima u Europskoj uniji te su komplementarne općeljudskim vrijednostima prisutnima u *Europskoj konvenciji za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (2010).



U europske vrijednosti ubrajamo slobodu, jednakost, ljudsko dostojanstvo, zatim i vladavinu prava, poštovanje ljudskih prava, pluralizam, toleranciju (Grubiša, 2012) te je stoga razvidno da su europske vrijednosti u suglasju s potrebom holističkog pristupa čovjeku i s humanističkom pedagogijom. S obzirom da su europske vrijednosti društveni i politički konstrukt o čijoj važnosti postoji konsenzus u zemljama Europske unije posredstvom njezinih institucija, istaknimo europske vrijednosti i na ovome mjestu: *ljudska prava, poštovanje ljudskog života, sloboda, demokracija, individualna sloboda, vladavina prava, jednakost, solidarnost, tolerancija, samoispunjenje, poštovanje prema drugim kulturama, religija.*

Analizom sadržaja navedenih europskih vrijednosti u odnosu na univerzalne ljudske vrijednosti prema Shalomu H. Schwartzu, utvrdili smo da su europske vrijednosti univerzalne ljudske vrijednosti koje dobrobit europskog pojedinca i europske zajednice temelje na ***humanističkoj vrijednosnoj dimenziji vlastitog odricanja (vrijednosti univerzalizma i dobronamjernosti)***, uz blagu prisutnost i ostalih dimenzija: *vlastitog probitka* (samoispunjenje), *otvorenosti za promjene* (sloboda i individualna sloboda) i *zadržavanja tradicijskih vrijednosti* (religija). Zaključujemo da su europske vrijednosti dio općih ljudskih vrijednosti pluralnog europskog građanskog i demokratskog društva. Raznolikost i različitost prisutna u europskom društvu također je vrijednost na kojoj se temelji ukupni europski razvoj.

### **3. Zaključci provedenog istraživanja**

U sklopu ovoga rada provedeno je empirijsko istraživanje pod nazivom *Stavovi učitelja o kurikulumskom oblikovanju sustava europskih vrijednosti* kojim se željelo odgovoriti na osam istraživačkih problema.

Istraživanjem smo utvrdili hijerarhiju deset univerzalnih ljudskih vrijednosti ispitanika (učitelja i nastavnika osnovnih škola u Gradu Zagrebu): *univerzalizam, nezavisnost, dobronamjernost, sigurnost, konformizam, hedonizam, poticaj, postignuće, tradicija i moć.* Zatim smo utvrdili hijerarhiju osobnih europskih vrijednosti ispitanika (*poštovanje ljudskog života, sloboda, ljudska prava, samoispunjenje, tolerancija, individualna sloboda, religija, jednakost, solidarnost, vladavina prava, poštovanje prema drugim kulturama, demokracija*) te hijerarhiju vrijednosti za koje ispitanici procjenjuju da najbolje predstavljaju Europu u cjelini (*demokracija, ljudska prava, vladavina prava, sloboda, jednakost, solidarnost, poštovanje prema drugim religijama, poštovanje ljudskog života, tolerancija, samoispunjenje, individualna sloboda, religija*).

Također smo utvrdili rangove navedenih setova vrijednosti (univerzalne ljudske vrijednosti, osobne europske vrijednosti i europske vrijednosti koje predstavljaju Europu) s obzirom na različite nezavisne varijable (socio-demografske karakteristike ispitanika). Tako su mlađi ispitanici, s manje godina radnoga iskustva te nižeg statusa u profesiji iskazali više vrijednosti *poticaja, postignuća i hedonizma*, a stariji ispitanici, s više godina radnoga staža te višeg statusa u profesiji više vrijednosti *univerzalizma, nezavisnosti i sigurnosti*. Također su ispitanici iskazali različitu hijerarhiju europskih vrijednosti pa smo utvrdili da su varijable koje utječu na sustave vrijednosti ispitanika *zanimanje* ispitanika (predmet poučavanja) i *status u struci* kao važni prediktori koji utječu na europski sustav vrijednosti ispitanika, a *dob i staž ispitanika* to nisu. No, svakako treba istaknuti da razlike nisu velike jer su europske vrijednosti dio univerzalnih vrijednosti koje velikim dijelom spadaju u vrijednost *dobronamjernosti* iz dimenzije *vlastitog odricanja*. To nas pak posredno upućuje na zaključak da je učiteljski ili nastavnički poziv profesija sa svojom unutarnjom koherentnošću, tj. zajedničkim elementima koji povezuju sve članove učiteljske zajednice što posljedično može pomoći u punom ostvarenju toliko nužne profesionalne autonomije učitelja i nastavnika.

Istraživanjem su nadalje utvrđeni rangovi europskih vrijednosti s obzirom na stavove ispitanika da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu prisutnije u nastavi nego u kurikulumskim dokumentima (nastavnom planu i programu / Nacionalnom okvirnom kurikulumu / školskom kurikulumu), a najvažnije vrijednosti tih ispitanika su *sloboda, demokracija i solidarnost (podrška drugima)* pa će te vrijednosti ispitanici i prenositi u nastavi kao dio svoje implicitne teorije.

Istražili smo i rangove europskih vrijednosti ispitanika s obzirom na njihove stavove da je program nastavnog predmeta prikladniji za implementaciju europskih vrijednosti od kurikuluma međupredmetnih tema i programa izvannastavnih aktivnosti, no nismo utvrdili statistički značajnu razliku među promatranim stavovima pojedinih grupa ispitanika.

Utvrdili smo i da ispitanici koji su se tijekom inicijalnog obrazovanja susreli s pojmom europskih vrijednosti smatraju da je za implementaciju tih vrijednosti najprikladniji program nastavnog predmeta. Također smo utvrdili da ispitanici koji su se tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja susreli s pojmom europskih vrijednosti smatraju da je načelo osposobljavanja pojedinca za suživot u europskom kontekstu najprisutnije u školskom kurikulumu. Naposljetku, utvrdili smo da ispitanici u najvećem postotku (77,2%) biraju stav da je važno da učenikov sustav vrijednosti bude jednak europskom sustavu vrijednosti.

Istraživanje je također pokazalo da se učitelji i nastavnici s pojmom europskih vrijednosti u većoj mjeri susreću tijekom stručnog usavršavanja, a manje tijekom inicijalnog obrazovanja što nije ohrabrujuće zbog nemogućnosti sudjelovanja svih učitelja i nastavnika na predmetnim seminarima. Učitelji i nastavnici također smatraju da u njihovom nastavnom predmetu ima manje mjesta za učenje o europskim vrijednostima te da je prikladnije da se te kompetencije stječu u sklopu međupredmetnih tema i izvannastavnih aktivnosti kao dio školskog kurikuluma i nacionalnog (okvirnog) kurikuluma. U neposrednom odgojno-obrazovnom radu to znači da se učitelj tim temama neće baviti, smatrajući ih drugorazrednima u odnosu na znanstvena znanja akademske discipline koju poučavaju. Stoga je predmetno istraživanje poticaj i za unaprjeđenje syllabusa nastavničkih studija kako bi se o europskim dimenzijama u obrazovanju i europskim vrijednostima stekla znanja i kompetencije na razini inicijalnog obrazovanja dostupnog svim nastavničkim profesijama. Rezultati opisanog empirijskog istraživanja mogu biti poticaj za novi istraživački projekt kojim bi se istraživali sustavi vrijednosti učenika i njihovih roditelja te se tako dobila cjelovita slika o ulozi različitih čimbenika u socijalizaciji vrijednosti.

Dakle, hrvatski učitelji imaju sličnu hijerarhiju vrijednosti sa svojim kolegama nastavnicima kad su u pitanju opće ljudske vrijednosti te s drugim Europljanima po pitanju europskih vrijednosti. Ispitanici su se s konceptom europskih vrijednosti u većoj mjeri susreli tijekom stručnog usavršavanja, a manje tijekom inicijalnog obrazovanja. Ispitanici smatraju da bi učenikov set vrijednosti trebao biti jednak europskom setu vrijednosti. Također smatraju da se te vrijednosti prenose putem programa međupredmetnih tema i izvannastavnih aktivnosti.

Istaknimo još jednom: suvremeni kurikulum je sukonstruktivistički kurikulum u čijem stvaranju djeluju mnogi dionici, a jednu od najistaknutijih uloga imaju upravo nastavnici. Oni ne prenose (i sudjeluju u stvaranju i sukonstrukciji) samo znanja, vještine i kompetencije svojim učenicima, već i vrijednosti kao sastavni dio kurikuluma. Stoga je vrijednostima posvećen empirijski dio ovoga rada jer smo pošli od pretpostavke da su vrijednosti etički okvir kurikuluma, njegova osnova na koju se nadograđuju ostale dimenzije kurikuluma.

#### 4. Europske vrijednosti unutar sastavnica kurikuluma

Sastavnice ili dijelovi kurikuluma suvremenog odgoja, obrazovanja i škole obuhvaćaju „znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka“ (Previšić, 2007:20) ili: odgojno-obrazovne vrijednosti, odgojno-obrazovne ciljeve, kurikulumska načela ili okvire, odgojno-obrazovne sadržaje, organizaciju, metode i načine rada te vrednovanje i samovrednovanje (Vican, Bognar, Previšić, 2007:166). Marsh i Willis (2007) u sastavnice kurikuluma ubrajaju planiranje, implementiranje, evaluaciju i reviziju kurikuluma pa bismo pod planiranje kurikuluma mogli uključiti ciljeve, zadatke i sadržaje, a pod implementaciju kurikuluma organizaciju rada i nastavnu tehnologiju, uvjete učenja te metode i načine rada. Nakon provedene evaluacije slijedi revizija kurikuluma jer je kurikulumski proces po svome karakteru nedovršeni proces koji uvijek započinje na kraju jednog ciklusa kurikulumskog planiranja te se pretače u novi ciklus.

Tako i Jurčić (2012) sastavnice kurikuluma definira kao elemente kurikulumskog kruga uz pomoć kojih učitelj može odgovoriti na pitanja koja znanja, sposobnosti i vještine učenik treba usvojiti, što, kada, kako i gdje treba učenik učiti, kojom brzinom i uz pomoć kojih nastavnih sredstava i pomagala te kako utvrditi učenička postignuća. Za autora je *kurikulumski krug* temelj metodologije izgradnje kurikuluma koji obuhvaća „ciljeve učenja (odgojnost i obrazovanost), sadržaje učenja (značajne za ostvarenje ciljeva), situacije i strategije (odgovarajuća korelacija nastavnih metoda i kombinacija socijalnih oblika rada te didaktički sustavi nastave s obzirom na ciljeve i sadržaj poučavanja i učenja), nastavna sredstva te vrednovanje i samovrednovanje (objektivno mjerenje postignuća učenika i učitelja u procesu poučavanja i učenja)“ (Jurčić, 2012:37). „Cilj odgoja treba prije svega postaviti tako da proizlazi iz filozofskog određenja čovjeka kao slobodnog bića kojega dalje odgojem treba formirati kao samostalnoga i prosocijalnoga građanina. Zadaci i sadržaji neka proizlaze iz razvoja znanosti vodeći pritom brigu da didaktička transformacija sadržaja podrazumijeva i metodičku prilagodbu. To znači poštovati temeljna načela učenja i organizacije nastave, opseg gradiva koji će biti primjeren dobi učenika i logičnom redoslijedu programskih cjelina.“ (Previšić, 2005:170).

U poglavlju 2.5.5. *Pedagoške sastavnice suvremenog kurikuluma* dat je prikaz sastavnica kurikuluma, od *ciljeva* i *zadataka* kao specifičnih ciljeva, zatim utvrđivanja *sadržaja* koji se priključuju ciljevima i zadacima da bi se u određenoj organizaciji rada i specifičnim *uvjetima učenja* postigli ciljevi kao priznate *kompetencije* čiji se stupanj usvojenosti utvrđuje

*evaluacijom* na kraju obrazovnog procesa (Previšić, 2005, 2007, Vican, Bognar, Previšić, 2007, Matijević, 2007, Palekčić, 2007, Pastuović, 2012). Kurikulumsko oblikovanje europskih vrijednosti sada ćemo prikazati upravo temeljem navedene teorijske analize, a unutar navedenih sastavnica kurikuluma.

*Vrijednosti.* Vrijednosti su ideološki okvir kurikuluma pa će se i u svim sastavnicama kurikuluma ogledati upravo vrijednosni temelj kurikuluma kao cjelovitog dokumenta odgojno-obrazovne politike i odgojno-obrazovnog procesa. Sinegdoha *pars pro toto* (lat. dio umjesto cjeline) najbolje objašnjava misao da svaki dio neke cjeline zrcali cjelinu samu. *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011:22) ističe *znanje, solidarnost, identitet i odgovornost* kao odgojno-obrazovne vrijednosti od posebne važnosti, na kojima počivaju načela koja su „sadržajno povezana sa ciljevima i učeničkim postignućima te čine bitnu sastavnicu kojom se osigurava unutarnja usklađenost svih sastavnica kurikuluma i suradničko djelovanje sudionika u tijeku izradbe i primjene nacionalnoga kurikuluma“ (NOK, 2011: 26). Među tim načelima nalazi se i *europska dimenzija obrazovanja* (osposobljavanje za suživot u europskom kontekstu), ali i *poštivanje ljudskih prava i prava djece, demokratičnost, pedagoški i školski pluralizam te interkulturalizam*. U navedenim načelima jasno prepoznamo upravo europske vrijednosti. S obzirom da su europske vrijednosti jedna od središnjih tema ovoga rada, pristupili smo njihovoj definiciji kao *humanističkim i demokratskim vrijednostima suvremenog europskog društva koja ulaze u područje općih ljudskih vrijednosti*. Stoga smo provedenim istraživanjem utvrdili rang europskih vrijednosti ispitanika, odnosno učitelja i nastavnika kao važnih dionika kurikuluma, kako bismo stekli uvid u europske vrijednosti koje će ispitanici putem svoje implicitne teorije prenositi svojim učenicima u odgojno-obrazovnom procesu.

Za Hoblaja i Črpića (2000:362) vrednota (vrijednost) je semantički bogata riječ, vrsta simboličkog govora koji u sebi obuhvaća: (1) vrednota u sebi ili za sebe (vrednota se iskazuje apstraktnim imenicama: prijateljstvo, ljubav, ljepota, istina, pravda); (2) vrednota kao zbilja (stvarnost) koja vrijedi (umjetničko djelo, djelo prirode, istinita tvrdnja); (3) vrednota kao subjektivna prednost (aspiracije, potrebe, želje za nečim što netko smatra dobrim, lijepim, velikim i istinitim); (4) vrednota u povijesno-kulturnoj dimenziji (vrijednosni sustavi ili predodžbe koje pripadaju nekoj skupini, narodu ili nekoj povijesnoj epohi). Svaka od dvanaest promatranih vrijednosti ima sve četiri navedene dimenzije. Tako su na pr. *solidarnost* ili *jednakost* apstraktne imenice, vrijednosti same po sebi i vrijednosti kojima težimo, a kroz povijest različitih civilizacija (no, dominantno kršćanske) možemo pratiti njihov kulturni uspon.

Europske vrijednosti (*ljudska prava, poštovanje ljudskog života, sloboda, demokracija, individualna sloboda, vladavina prava, jednakost, solidarnost, tolerancija, samoispunjenje, poštivanje prema drugim kulturama, religija*) dio su međupredmetnih ili interdisciplinarnih tema *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* (2011:42-47), a koja povezuju odgojno-obrazovna područja i nastavne predmete te se izborom takvih sadržaja stječu međupredmetne kompetencije. Važno je napomenuti da su svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa dužni ove teme uključiti u svakodnevnu nastavu.

*Ciljevi.* Ciljevi kurikulumu su sve ono što kurikulumom i odgojno-obrazovnim sustavom u cjelini želimo postići te stoga proizlaze iz vrijednosnog okvira nekog društva, a obuhvaćaju široko područje znanja, vještina, sposobnosti i stavova koji istovremeno potiču društveni razvoj i ostvarenje ukupnog potencijala učenika kao pojedinca, a u kontekstu željenog gospodarskog, društvenog, kulturnog i prirodnog razvoja i samoostvarenja. Ciljevi su kognitivne reprezentacije budućih događaja koje motiviraju ponašanje prema teoriji postignuća ciljeva (eng. *Achivement Goal Theory*). Ciljevi se mogu prenijeti učenicima putem učiteljevih metoda poučavanja, učenjem prema modelu, očekivanjima, povratnom informacijom i osobnim odnosom s učenikom. Pudelko i Boon (2014:16) razlikuju četiri vrste ciljeva. Među akademske ciljeve i školski uspjeh ubrajaju: 1. ciljeve vještine (eng. *mastery approach goals*) – učenje novih vještina i istinsko razumijevanje sadržaja te 2. ciljeve izvođenja (eng. *performance approach goals*) – demonstriranje pojedinačne vještine i dobivanje dobrih ocjena. Među socijalne ciljeve ubrajaju: 3. društvene ciljeve (eng. *pro-social goals*) – suradnja, razmjena i pomaganje kolegama s problemima te 4. ciljeve usklađenosti ili ciljeve društvene odgovornosti (eng. *compliance goals*) – praćenje uputa, održavanje obećanja i uzimanje u obzir kako pojedinačno ponašanje utječe na druge. Autori polaze od Schwartzove teorije univerzalnih vrijednosti i poimanja vrijednosti kao hijerarhijski organiziranih vodećih principa u ljudskim životima koji se razlikuju od stavova, svojstva i normi u odnosu na njihov utjecaj na motivaciju ponašanja.

Kako sadržaj vrijednosti ima svoju kognitivnu, konativnu i afektivnu dimenziju, tako i svaku vrijednost možemo sagledati kroz postizanje svakog od četiri navedena cilja. Bez istinskog razumijevanja pojedine vrijednosti (razumijevanja njezinog sadržaja) nema niti svjesnog pristanka na ponašanje te intuitivne reakcije sukladno toj vrijednosti. Ako govorimo o na pr. vrijednosti *demokracije*, tada možemo reći da je pojedinac i društvo u cjelini prihvaćaju kao važnu vrijednost suvremenog društva. No, izostanak učenja o njezinog kognitivnoj

dimenziji (akademski ciljevi) dovodi do pogrešnog odnosa prema socijalnim ciljevima jer pojedinci, pa i institucije društva, često prihvaćaju samo prava zanemarujući pritom i svoje obveze ili odgovornosti, a demokracija podrazumijeva obje dimenzije. U modernim europskim društvima nastalima raspadom zemalja bivšeg socijalističkog bloka taj se demokratski deficit pokušao prevladati uvođenjem obveznih sadržaja građanskog odgoja u obvezno obrazovanje već početkom devedesetih godina prošlog stoljeća.

Između šest međupredmetnih tema tri su posebno vezane uz predmetne vrijednosti, a u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* vezane su uz određene ciljeve:

(1) *Osobni i socijalni razvoj* („Svrha je poučavanja osobnoga i socijalnoga razvoja osposobiti učenike da prepoznaju i kritički procjenjuju vlastite i društvene vrijednosti kao bitne činitelje koji utječu na njihovo vlastito mišljenje i djelovanje, da razviju odgovornost za vlastito ponašanje i život, pozitivan odnos prema drugima i konstruktivno sudjeluju u društvenomu životu. Odgoj i obrazovanje za osobni i socijalni razvoj omogućuje učenicima izgrađivanje komunikacijskih, organizacijskih i socijalnih vještina i sposobnosti, jačanje samopoštovanja, stjecanje vještina suradnje u međukulturnim situacijama i izgrađivanje zrelih stavova o drugima i sebi. Također im omogućuje razvoj sposobnosti potrebnih za izražavanje i zadovoljavanje njihovih vlastitih potreba i sklonosti, procjenu vlastitih sposobnosti, donošenje odluka i suradnju s drugima.“, NOK, 2011:42).

U ovoj međupredmetnoj temi prepoznati su ciljevi koji bi kod učenika trebali: razviti samopouzdanje i sigurnost u osobne sposobnosti i identitet; razviti organizacijske sposobnosti za donošenje odluka, postavljanje ciljeva, rješavanje problema, planiranje i vođenje; steći vještine razvijanja dobrih odnosa s vršnjacima, razumijevanja položaja i mišljenja drugih učenika radi šire prihvaćenosti u društvu; razviti suradničko učenje prihvaćajući uzajamnu komunikaciju, rješavanje problema raspravom, razgovorom i dijalogom; razviti sposobnost uviđanja posljedica svojih i tuđih stavova i postupaka; prihvaćati pravila suradničkih odnosa u skupini, solidarnosti, uljudnoga ponašanja, uzajamnoga pomaganja i prihvaćanja različitosti; odgovorno izvršavati preuzete zadatke; razviti sposobnost javnoga nastupanja i govorenja pred drugima (u skupini, razredu, skupovima i sl.) (NOK, 2011:42-43).

(2) *Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša* (u dijelu u kojem se govori da: „Odgojem i obrazovanjem za zaštitu okoliša i održivi razvoj učenici otkrivaju i uspostavljaju višestruke i raznolike odnose između prirodnih, društvenih, gospodarskih i kulturnih dimenzija okoliša.

Razvijaju razumijevanje za složenost problema što ih u odnosu na okoliš donose promijenjeni uvjeti života te društveni, gospodarski i tehnološki razvoj. Učenici izgrađuju pozitivan sustav vrijednosti u odnosu na potrebu očuvanja kvalitete okoliša te racionalno korištenje prirodnih izvora. Osobito usvajaju vrijednosti kao što su obzirnost, umjerenost, štedljivost, solidarnost i poštovanje samih sebe i drugih ljudi, prirode, okoliša te njihovih izvora i zaliha za sadašnje i buduće naraštaje, biološke i kulturne raznolikosti te planeta Zemlje u cijelosti.“, NOK, 2011:43).

Ciljevi koji se odnose na ovu temu su: donositi osviještene i odgovorne odluke i razumjeti posljedice svojega izbora; razviti samopoštovanje i samopouzdanje te razviti i održati pozitivne, poštovanjem ispunjene odnose s različitim ljudima u raznolikim situacijama, uključujući posao, dom i širu zajednicu (NOK, 2011:44).

(3) *Građanski odgoj i obrazovanje* („Suvremene demokracije trebaju radne, obaviještene i odgovorne građane, odnosno državljane. Svrha je poučavanja međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje pridonijeti osposobljenosti učenika za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge. Među značajnije elemente ove međupredmetne teme ubrajaju se znanja, vještine, sposobnosti i stavovi koji razvijaju demokratsku svijest učenika i potiču ih na aktivno i učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u školi, lokalnoj zajednici i društvu, pridonose razvoju vlastitoga identiteta, boljemu upoznavanju i poštovanju drugih te senzibiliziraju i osvješćuju učenike za rješavanje globalnih problema na načelima demokracije, posebice pravednosti i mirotvorstva. Boljim upoznavanjem sebe i svoje uloge u razvoju društva te prihvaćanjem različitosti drugih, učenici razvijaju samostalnost, osobni integritet te pozitivan odnos s drugim učenicima i okolinom. Objedinjujućim temama građanskoga odgoja i obrazovanja unaprijedit će se suradnja škole, obitelji, lokalne zajednice i društva.“, NOK, 2011:46-47).

Ciljevi ove međupredmetne teme su: steći znanja i razviti svijest o važnosti demokratskih načela, institucija i procesa u vlastitomu društvu, Europi i na globalnoj razini; razviti pozitivan stav i zanimanje za stvaralačko i učinkovito sudjelovanje u životu škole i neposredne zajednice u kojoj žive; razviti pozitivan stav i zanimanje za stvaralačko i učinkovito sudjelovanje u društvenomu životu kao odrasli građani; razviti svijest o pravima, dužnostima i odgovornostima pojedinca, jednakopravnosti u društvu, poštivanju zakona, toleranciji prema drugim narodima, kulturama i religijama te različitosti mišljenja; biti osposobljeni za kritičko prosuđivanje društvenih pojava; biti osposobljeni za uporabu i procjenu različitih izvora



informiranja pri donošenju odluka i prihvaćanju (NOK, 2011:47). Kao potkrepu donosimo citat: „Građanski odgoj je ideološki projekt – ne samo s ciljem da mladim ljudima (i učiteljima) u Europi osigura nužne kompetencije za život u multikulturalnom i globalnom svijetu. To je ujedno i način kako pripremiti podlogu za osjećaj za zajednički i kolektivni identitet unutar Europske unije. Građanski odgoj nije samo prijenos vrijednosti i stavova putem školskog sustava, već i njegovo harmoniziranje s ideološkim ciljevima.“ (Sandström Kjellin, Stier, 2008:50).

Sve navedeno jasno demonstrira pravi karakter međupredmetnih tema, pa i učenja o vrijednostima. Radi se o cjelovitom i interdisciplinarnom pristupu suvremenim temama koji školu od monolitnih akademskih disciplina i njima pripadajućim znanjima vodi prema sadržajima važnima za život. Kurikulumi nekih zemalja intenzivnije su se okrenuli interdisciplinarnom, kroskurikulumskom planiranju u cilju postizanja škole kao zajednice učenja i življenja.

*Zadaci.* Uz ciljeve kurikuluma vezani su i *zadaci učenja*. Zadaci su konkretizacija općih ciljeva, specifično pojašnjenje što se ciljem želi postići te segmentiranje ciljeva na manje odjeljke koji omogućuju planiranje nastave kao smislene cjeline koja vodi ostvarivanju ishoda učenja i odgojno-obrazovnog procesa. S obzirom da u ciljevima pronalazimo europske vrijednosti samo posredno, a da su zadaci prikazani kao specifični ciljevi učenja (s ishodima učenja) po obrazovnim ciklusima za svako odgojno-obrazovno područje, posebno smo analizirali jezično-komunikacijsko i društveno-humanističko područje s obzirom na zanimanja ispitanika koji su sudjelovali u provedenom istraživanju.

Prvo smo analizirali jezično-komunikacijsko područje u koje ulazi nastava materinskog jezika (učitelji razredne nastave i nastavnici hrvatskog jezika i književnosti) te nastava stranih jezika (nastavnici engleskog jezika). U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* posebno se ističe: „Potrebno je osvijestiti važnost poznavanja hrvatskoga jezika i znanja o njemu kao općega kulturnoga dobra. Treba razvijati poštovanje prema jeziku hrvatskoga naroda, njegovoj književnosti i kulturi te skrbiti o njima jer se tako pridonosi razvoju nacionalnoga identiteta. Za govornike ostalih materinskih jezika važno je to isto osvijestiti za njihov jezik te osvijestiti nužnost poštivanja hrvatskoga kao službenoga i državnoga jezika u Republici Hrvatskoj i ovladavanja njime. Također je bitno kod hrvatskih građana razvijati poštovanje prema jezicima, književnostima i kulturama pripadnika svih naroda koji žive u Republici Hrvatskoj, Europi i svijetu. Materinski jezik osnova je za ovladavanje drugim jezicima. Poučavanjem, učenjem i

usvajanjem klasičnih i modernih stranih jezika i upoznavanjem njihovih kultura širi se slika svijeta u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima. Stjecanjem višejezične i međukulturne kompetencije razvija se svijest pojedinca o potrebi ovladavanja drugim jezicima i upoznavanja njihovih kultura te potiče poštivanje različitosti i toleranciju.“ (NOK, 2011:55).

Za materinski jezik (unutar jezično-komunikacijskog područja) istaknuto je, ovisno o odgojno-obrazovnom ciklusu, da se očekuje učeničko postignuće temeljem kojeg bi učenik upoznao i poštivao hrvatsku kulturu, kulturu nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj te drugih kultura (u užem i širem okruženju te drugih kultura uopće) te bi učenik mogao uočiti, prihvatiti, poštivati i obrazložiti sličnosti i različitosti vrijednosti hrvatske i drugih kultura, a vrijednosti su opisane kao općeljudske, općeprihvaćene i humanističke vrijednosti. To ujedno znači i da o vrijednostima s kojima se učenici u školi susreću treba postići konsenzus. U 4. ciklusu (strukovni i gimnazijski programi) očekivano postignuće jest i ponašanje učenika u skladu s općeljudskim humanističkim vrijednostima.

Za strani jezik (unutar jezično-komunikacijskog područja) istaknuto je, ovisno o odgojno-obrazovnom ciklusu, da se očekuje učeničko postignuće slušanja/ govorenja/ čitanja/ pisanja radi upoznavanja i poštivanja vlastite i drugih kultura te prepoznavanja humanističkih vrijednosti, a posebno prijateljstva, suradnje, altruizma i tolerancije, kao i sposobnost aktivnog sudjelovanja učenika u pitanjima bitnima za zajednicu. Posebno poglavlje vezano je uz međukulturno djelovanje u nastavi stranog jezika koje je segmentirano u tri cjeline: 1. pripremanje za primjereno međukulturno sudjelovanje (globalno osvještavanje postojanja različitosti i sličnosti među kulturama uz sposobnost tolerantnog i empatičnog ophođenja u kontaktu s osobama iz drugih kultura); 2. primjenjivanje strategija za primjereno međukulturno djelovanje (za razumijevanje kulturološki uvjetovanih sadržaja, za izbjegavanje i prevladavanje nesporazuma, uključujući i prepoznavanje i uočavanje stereotipa i predrasuda); 3. primjenjivanje znanja, vještina i stavova radi uspješne međukulturne komunikacije (uz tumačenje pojava strane kulture bez donošenja vrijednosnih prosudba, kao i otvoreno, radoznalo i empatično reagirati na strane i nerazumljive sadržaje, ponašanja i situacije).

Društveno-humanističko područje pridonosi „razvoju učenika kao samostalnih i odgovornih osoba, pojedinaca i građana koji će biti sposobni razumjeti i kritički promišljati položaj i ulogu čovjeka u suvremenom svijetu te aktivno sudjelovati u društvenom, kulturnom, gospodarskomu i političkomu razvoju vlastitoga društva, s posebnom odgovornošću za njegov demokratski razvoj. U okviru društveno-humanističkoga područja

učenici se bave osobnim, društvenim, gospodarskim, političkim, kulturnim, religijskim i etičko-moralnim pitanjima čovjekova života i društva u različitim vremenima i na različitim prostorima. U društveno-humanističkomu području učenici se upoznaju sa sadržajima koji pridonose razumijevanju uvjeta života i rada u prošlosti i sadašnjosti kako bi se osposobili za život i rad u budućnosti. Uče o ljudima, odnosima među njima, odnosu ljudi prema svijetu koji ih okružuje, o kulturnomu razvoju čovjeka i društva. Proučavaju i vrjednuju prošle i sadašnje događaje, razmatraju pitanja vezana za postizanje pravednih i mirotvornih međuljudskih odnosa, društvenih odnosa, međunarodnoga poretka i socijalno-gospodarske sigurnosti. Razmatraju pitanja o društvenim sustavima, društvenim strukturama, gospodarskim i političkim poredcima, europskim integracijama i globalizacijskim procesima. Odgajaju se za vrjednovanje i čuvanje prirodne, materijalne, duhovne, povijesne i kulturne baštine Republike Hrvatske i nacionalnoga identiteta te vrjednovanje i čuvanje europske i svjetske kulturne baštine. Upoznaju etičko-moralne vrijednosti, vjerske i kulturne tradicije i vrijednosne sustave, osobito kršćanstvo, ali i druge religije te nereligijske svjetonazore – sve što tvori civilizacijski i etički temelj Europe. Proučavaju zakonitosti u prostornim odnosima, prostorna ustrojstva i osposobljuju se za čuvanje i unaprjeđivanje okoliša. Bave se pitanjima identiteta, spolnosti, očuvanja i unaprjeđivanja vlastitoga zdravlja i zajedničkoga života u školi, obitelji i društvu. Proučavaju pitanja različitosti i jednakopravnosti pojedinaca, spolova, kultura, rasa, vjera, siromašnih i bogatih. Znanje, sposobnosti i vrijednosti stečene unutar društveno-humanističkoga područja predstavljaju temelj za učenikov odgovoran odnos prema samome sebi, prema drugima i prema svemu što ga okružuje. Ta znanja, sposobnosti i vrijednosti pomažu u oblikovanju vlastitoga identiteta u vremenu velikih promjena i pluralizma, u razumijevanju i poštivanju drugih i drugačijih te za djelatno i odgovorno sudjelovanje u društvenomu životu.“ (NOK, 2011:180).

Odgojno-obrazovni ciljevi područja su: usvojiti znanja o društvenim odnosima i pojavama, o društvenim i prostornim strukturama i kontekstu u prošlosti i sadašnjosti te promišljati o njihovu značenju za budućnost; upoznati i znati objasniti svoj odnos prema drugima, odnose među ljudima, odnose ljudi prema svijetu koji ih okružuje, društveni, kulturni, gospodarski i politički razvoj čovjeka i društva; razviti sposobnost tumačenja društveno-geografskih pojava i procesa na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj i svjetskoj razini; steći znanja i sposobnost kritičkoga prosuđivanja o razvoju hrvatskoga društva i njegova položaja u kontekstu europskih integracija i globalizacijskih procesa; razviti valjan odnos prema radu te usvojiti znanja, vještine, sposobnosti i vrijednosti koje omogućuju preuzimanje uloga i

odgovornosti u osobnomu, obiteljskomu i javnomu djelovanju, posebice u zalaganju za demokratski razvoj društva; razviti kritičko promišljanje vlastitoga djelovanja u društvu te steći znanja, vještine, sposobnosti i stavove koji pogoduju razvoju poduzetnosti i stvaralaštva; razviti samopouzdanje i sigurnost u osobne sposobnosti i identitet te razviti sposobnost uravnoteženoga odnosa prema vlastitomu i zajedničkomu dobru; upoznati temeljne životne i religijsko-etičke poglede i razumjeti njihovu zavisnost o vremenu i kulturi te moći izraziti, objasniti i razvijati svoje stavove u skladu s vlastitim vjerskim, etičkomoralnim i kulturnim identitetom; razviti komunikacijske, organizacijske i socijalne vještine, usvojiti međukulturne kompetencije koje omogućuju razumijevanje i prihvaćanje drugoga i drukčijega bez obzira na spol, kulturnu, socijalnu, rasnu, religijsku, nacionalnu i etničku pripadnost; razviti sposobnost za prepoznavanje problema i pitanja na koja treba pronaći odgovor, za planiranje i provođenje istraživanja, oblikovanje obrazloženih zaključaka te iznošenje ishoda svojega rada na različite načine, u različite svrhe i za različitu publiku; razviti valjan stav i umijeće učenja iz svih raspoloživih izvora, pripravnost za cjeloživotno učenje te preuzeti odgovornost za vlastito učenje i profesionalni razvoj (NOK, 2011:180-181).

Zadaci povezani s odgojno-obrazovnim postignućima segmentirani su kroz 8 područja: 1. socijalne vještine i metode izučavanja pojava u društveno-humanističkom području; 2. pojedinac, identitet, kultura i društvo; 3. prošli događaji, ljudi i društva; 4. ljudi, prostor i okoliš; 5. ljudi, društvo i gospodarstvo; 6. politički sustav, građani i ljudska prava; 7. svjetonazor i filozofija; 8. religija i etika. Ovako prikazana područja dio su okvirnih predmetnih struktura područja: priroda i društvo, povijest, geografija, građanski odgoj i obrazovanje, psihologija, sociologija, filozofija, logika, vjeronauk; etika (alternativni predmet), te moduli: građanski odgoj i obrazovanje (integrirano u predmete), proizvodnja i potrošnja (integrirano u predmete), profesionalno usmjeravanje i cjeloživotno učenje (integrirano u predmete), građanin i poduzetništvo (integrirano u predmete), primijenjena psihologija (integrirano u predmete).

U glavi 6. Politički sustav, građani i ljudska prava nalaze se potpoglavlja 1. Građanin i demokracija (s naglaskom na proces donošenja zajedničkih odluka i pravila važnih za život u razredu i školi (npr. pravila ponašanja), upoznavanje s djelovanjem vlasti u lokalnoj zajednici te sudjelovanje u suradnji škole s mjesnom zajednicom); i 2. Temeljna ljudska prava i odgovornosti (pravo na ljudsko dostojanstvo te prepoznati da to pravo pripada svima u razredu i školi iako su različiti s obzirom na dob, spol, boju kože, zdravstveno stanje ili poteškoće i slično, navesti i opisati svoja prava i dužnosti te prava i dužnosti ljudi u neposrednomu okružju

te procijeniti njihovu važnost za svakodnevni život). Na nastavi povijesti učit će se o konceptu promjena i kontinuiteta, povijesti Hrvatske te povijesti naroda Europe i svijeta, a na nastavi zemljopisa o društvenim strukturama i prostornim sustavima mjesta zavičaja, Hrvatske, Europe i svijeta.

*Sadržaji učenja ili odgojno-obrazovni sadržaji* su teme koje proizlaze iz različitih područja ljudskog djelovanja, poput ovdje opisanih jezično-komunikacijskog i društveno-humanističkog područja, ali i sadržaji međupredmetnih tema. Sadržaji su dio nastavnog programa za pojedine nastavne predmete, a nastavni program prati i nastavni plan koji utvrđuje satnicu pojedinih nastavnih predmeta, kao obveznih, izbornih i fakultativnih predmeta te sadržaja. Odgojno-obrazovni sadržaji definirani su po odgojno-obrazovnim područjima, a *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011) razlikuje sljedeća područja: jezično-komunikacijsko, matematičko, prirodoslovno, tehničko i informatičko, društveno-humanističko, umjetničko i tjelesno i zdravstveno područje. Vrijednosti, ciljevi i sadržaji vode učeničkom usvajanju kompetencija na temelju osam temeljnih kompetencija Europske unije za cjeloživotno učenje: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje (European Commission, 2004). Suvremeni kurikulum je usmjeren na kompetencije koje se trebaju steći obveznim općim obrazovanjem namijenjenim svima. Sadržaj strukture kurikuluma čine još izborni i fakultativni predmeti, suradnja s drugim profesionalnim čimbenicima, profesionalno informiranje, organiziranje nastave za djecu s posebnim potrebama, kao i za djecu nacionalnih manjina, certificiranje, informiranje javnosti te izrađivanje kriterija za samovrednovanje i plana razvoja prema rezultatima vanjskog vrednovanja (Vican, Bognar, Previšić, 2007:166-167).

Sljedeće je pitanje kako se sadržaji oblikuju ili programiraju u kurikulum. U poglavlju 2.5.5. *Pedagoške sastavnice suvremenog kurikuluma* već je bilo govora o tri pristupa programiranju: normativom ili deduktivnom, empirijskom ili induktivnom te kombiniranom induktivno-deduktivnom pristupu (Pastuović, 2012), a u našem slučaju kurikulumskom oblikovanju europskih vrijednosti. *Normativni ili deduktivni pristup programiranju* koji polazi od neke općenito važne vrednote služi kao selekcijski kriterij za izbor sadržaja odgoja i obrazovanja, a ovdje se odnosi na dvanaest navedenih europskih vrijednosti i njihovo direktno upisivanje u sadržaje kurikuluma putem njihovog imenovanja, definiranja, opimjerenja,

pravilne upotrebe u akademske svrhe te u svakodnevnom životu. *Empirijski ili induktivni pristup programiranju* polazi od životnih uloga i područja ljudske djelatnosti za koje obrazovanjem treba osposobiti čovjeka, a ovdje se odnosi na stjecanje znanja, vještina i kompetencija u čijoj se osnovi nalaze europske vrijednosti. Naposljetku, *kombinirani induktivno-deduktivni pristup programiranju* polazi od kurikuluma usmjerenog na kompetencije koje imaju univerzalni značaj (navedenih osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje). Te su kompetencije uključene u obvezno opće obrazovanje namijenjeno svima. Induktivni karakter programiranja očituje se u poštovanju životnih potreba u suvremenom globaliziranom svijetu, a deduktivnu dimenziju programiranja pronalazimo u sadržajima akademskog znanja i vrijednosnom sustavu društva. U programiranju europskih vrijednost *Nacionalnog okvirnog kurikulumu*, temeljem iznesene analize, možemo zaključiti da je pristup oblikovanju vrijednosti upravo potonji *kombinirani induktivno-deduktivni pristup*.

Programiranje ili oblikovanje sadržaja u kurikulumu može biti eksplicitno ili implicitno. U odnosu na hrvatsku odgojno-obrazovnu praksu, europske vrijednosti, iako eksplicitno i načelno imenovane u općem dijelu *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* (2011), u neposrednom odgojno-obrazovnom radu učitelja, nastavnika i stručnih suradnika pojavljuju se implicitno kao implicitna teorija nastavnika. Upravo zbog implicitnog karaktera sustava vrijednosti dionika konstrukcije kurikulumu, nužno je ispitati vrijednosne sustave svih dionika odgojno-obrazovnog sustava, pa i drugih socijalizacijskih čimbenika u životu djeteta poput roditeljskog i vršnjačkog utjecaja te medija i drugih institucija u društvu, s kojima se dijete tijekom primarne i sekundarne socijalizacije susreće i tako oblikuje vlastiti sustav vrijednosti.

Zaključujemo da se europske vrijednosti unutar kurikulumu (ili njegove sastavnice sadržaja kurikulumu koje su opredmećene u *nastavnom planu i programu*) mogu očitovati na više načina: (1) *odsutnost europskih vrijednosti* pojavni je oblik u kojem u pojedinim predmetnim kurikulumima, a koji nisu pogodni za implementaciju međupredmetnih tema građanskog odgoja i obrazovanja te interkulturalnog odgoja i obrazovanju, ne nalazimo europske vrijednosti, (2) *eksplicitno imenovane europske vrijednosti* unutar kroskurikulumskih ili međupredmetnih tema s navedenim popisom vrijednosti i sadržajima kojima se vrijednosti opredmećuju unutar koncepta građanskog odgoja i obrazovanja te (3) *implicitno prisutne vrijednosti* unutar međupredmetnih tema, ali i nastavnih predmeta (hrvatski jezik i književnost ili materinski jezik, strani jezici, povijest, zemljopis i dr.). Eksplicitno se vrijednosti upisuju u kurikulum te nastavne planove i programe posebice kao idejna potka kurikulumu te ih

pronalazimo u načelima njegove konstrukcije i implementacije. Često ih nalazimo u međupredmetnim ili kroskurikulumskim područjima koja su pogodna za interdisciplinarno osmišljavanje projekata specifičnih za školu i zajednicu u kojoj škola djeluje.

Dakle, razlikujemo oblike organizacije učenja vrijednosti kroz *posebni nastavni predmet* (moralni odgoj ili odgoj za vrednote) ili „*model ugrađivanja*“ vrednota u postojeće nastavne predmete (od zasebnih modula do različitih oblika podrške izvanškolskih aktivnosti) (Hoblaj, Črpić, 2000: 364).

*Organizacija rada i nastava.* Previšić (2007) organizaciju rada i nastavnu tehnologiju kao sastavnicu kurikuluma naziva i *uvjetima učenja*, a koji uključuju uz organizaciju rada na nastavi i teme vezane uz didaktiku kao teoriju nastave, učenja i poučavanja. U uvjete učenja ulaze i nastavna sredstva u koja ubrajamo udžbenike, nastavne listiće, filmove, plakate, slike i slično, a u nastavnu tehniku računala, prijenosna računala, tzv. pametnu ploču i drugo, dok termin nastavna tehnologija označava način na koji se nastavna sredstva i tehnika koriste (Previšić, 2007). No, središnja tema ipak je nastava koja se sve do današnjih dana, osim u alternativnim pedagogijama, vodi Herbartovim koracima u procesu poučavanja (priprema, predstavljanje, asocijacija, generalizacija i primjena) (McNeil, 2009). Kvalitetna škola danas usklađuje *unutarnje* (čimbenici koji se odnose na osobu koja uči: intelektualne i psihomotorne sposobnosti, relevantno predznanje i psihomotorne vještine, motivacija za učenje, odnosno vrijednosti, stavovi i navike osobe koja uči) te *vanjske* uvjete učenja (okolnosti u kojima se odvija učenje, uvjeti u obrazovnoj organizaciji te u obiteljskoj sredini koja podupire ili ometa odgojno-obrazovno djelovanje obrazovne organizacije) (Pastuović, 2012). S obzirom na opremljenost škola u kontekstu vanjskih uvjeta učenja, društvo šalje jasnu i nedvosmislenu poruku koliko drži do škole te slijedi li i samo vrijednosti za koje smatra da se u školi moraju usvajati.

Aspin mjesto unutar škole gdje su vrijednosti posebno prisutne prepoznaje „u izboru znanja koja se prenose u školi, kako škola priprema učenike za njihovu ekonomsku budućnost i samostalnost, kako se škola odnosi prema problemima okoliša, na koji način škola promiče izvrsnost, odnosno kakvoj vrsti kvalitete teži, kako integrira učenike koji odudaraju od prosjeka, odnosno darovite i učenike s poteškoćama, te kako se nosi s pitanjima vezanim uz socijalnu pravdu, međusobne odnose, zdravlje i kvalitetu života“ (Rakić, Vukušić, 2010:783).

Vujčić (2016:42) govori o suvremenoj nastavi kroz njezine četiri dimenzije ili funkcije: spoznajnu, personalnu, socijalnu i ponašajnu. S obzirom da postoje različiti načini učenja i funkcije nastave, postoje i različiti modeli nastave za ostvarenje različitih načina učenja i funkcija nastave. Ta četiri modela nastave, kojima smo ovom prigodom dodali posebno tumačenje za socijalizaciju vrijednosti, su: 1. model obrade informacija – za ostvarivanje kognitivnih zadataka nastave, stjecanje znanja i razvijanje sposobnosti (imenovanje i definiranje vrijednosti, kao i njihovo opimjerivanje); 2. profesionalni model – razvoj samosvijesti, slika o sebi, rješavanje razvojnih problema i konflikata kod mladih (pounutrašnje svake od vrijednosti kojoj se priključuje osobno uvjetovano značenje); 3. socijalni model – razvoj suradnje, timskog rada i sl. (nadogradnja spoznaja u interakciji s drugim nositeljima vrijednosti); 4. bihevioralni model – razvoj vještina i djelatnih kompetencija za uspješno obavljanje određenog posla (življenje i komuniciranje u skladu s usvojenim vrijednostima). Autor stoga predlaže koncepte dijaloške nastave i kooperativnog učenja (konstruktivističke teorije spoznaje i učenja). Predmetnu nastavu trebala bi zamijeniti projektna nastava (planiranje i izvođenje nastave) u postotku 80:20% te bi se otvorio prostor kreativnom i suradničkom djelovanju učitelja i učenika, međupredmetnoj suradnji i integraciji znanja, istraživačkoj nastavi, suradnji među učenicima, timskom poučavanju i učenju, već i stoga što je učenje organizirano kao socijalna aktivnost (Vujčić, 2016:42).

No, u opoziciji prema konceptu tradicionalne nastave razvila se otvorena nastava koja je pogodnija za socijalizaciju u vrijednostima građanskog i demokratskog društva. *Otvorena nastava* je prema Wallrabensteinovoj definiciji „skupni pojam za različite reformne pokušaje u mnogobrojnim oblicima sadržajnog, metodičkog i organizacijskog otvaranja s ciljem promijenjenog ophođenja s djetetom na osnovi promijenjenog pojma učenja“ (Bašić, 2006:22-23) ili „često upotrebljavani pedagoški, didaktički i metodički termin, koji po pravilu upućuje na težnju modernom obrazovanju, usmjerenosti na mogućnosti, potrebe, interese i prava učenika, na povezanost škole i života, na aktivnosudjelujuće oblike učenja, samoodređenje pojedinca“ (Isto, 2006:21). Sam je pojam nastao 70-ih godina prošlog stoljeća u SAD-u uz koncept otvorenog kurikuluma kao a) alternativni didaktički koncept nastave; b) integrativni nastavni model kojim se prevladava jednostranost tradicionalne frontalne nastave; c) nova kultura učenja i poučavanja s humanističkom psihologijom i novim pogledom na djetinjstvo (Isto, 2006:22). Otvorenost se očituje kroz otvaranje s obzirom na nastavu, na dijete ili na svijet života, tj. ima sadržajnu, metodičku i organizacijsku dimenziju. Obrazovanje nije tehnološki proces, a suvremeni kurikulum zagovara nastavu čiji je kriterij pridonosi li nastava emancipaciji



pojedince te razvija li kritičko mišljenje i omogućuje samoodređenje pojedinca. Kurikulum je tako instrument planiranja, optimalnog realiziranja i kontrole uspješnosti nastave, ističe Bašić (2006).

U tom su kontekstu zanimljivi rezultati istraživanja o stavovima o odgoju za vrijednosti budućih odgajatelja i učitelja (Oğuz, 2012) kojim je utvrđeno da je takav odgoj potrebno poučavati putem različitih programa, ulogom odgajatelja kao modela ponašanja, različitih ugodnih iskustava i osiguravanjem okruženja koja bi promicala vrijedne stavove. Budući učitelji predlažu uvođenje različitih projekata, zadataka, pričanja istinitih priča i literarnih primjera koji nose vrijednu pouku, sudjelovanja u društveno-kulturnim aktivnostima, iznošenja i rasprave o moralnim dilemama, pojašnjenja i analize vrijednosti, ali i više strateški pristup.

Kuzijev i Topolovčan (2013) ističu da teorije kurikuluma naglašavaju značaj kvalitete učitelja u organizaciji nastave te organizaciji učenja i povoljnog okruženja učenja. Kompetentnost i učiteljeva sposobnost prepoznata je kao važan čimbenik vanjskih uvjeta učenja, uz druge faktore: kvalitetu poučavanja, medije u odgoju i obrazovanju, prostor i oprema te socijalno ozračje (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010, prema Kuzijev, Topolovčan, 2013:126). Kuzijev i Topolovčan (2013:126) prenose stav Čudine-Obradović koja ističe kvalitetne učitelje kao ključne čimbenike optimalnog funkcioniranja obrazovnog sustava te Bognara i Matijevića koji navode da u odgoju i obrazovanju nisu važne samo metode poučavanja, postupci poučavanja i organiziranje okolnosti učenja, već i ličnost samog učitelja.

*Poučavanje.* Iako moralni odgoj i odgoj za vrijednosti uz svoju afektivnu imaju i svoju kognitivnu komponentu, nije uputno poučavanje o vrijednostima, već življenje prema vrijednostima, svakodnevna praktična primjena proklamiranih vrijednosti i svakodnevno iskustvo praćeno uzornim modelima ponašanja (Mougniotte, 1995). Poučavanje normi i pravila nikada neće biti učinkovito kao što je to ukazivanje na poželjno ponašanje osobnim primjerom, djelovanjem, savjetima i senzibilitetom učitelja prema učenicima i njihovim potrebama. Poželjno je da sustav vrijednosti učitelja bude podudaran sustavu vrijednosti roditelja kako bi se sinergijskim učinkom bolje socijalizirale poželjne (prosocijalne) vrijednosti.

Principi poučavanja vrijednosti temelje se na različitim filozofskim, povijesnim, psihološkim i obrazovnim pretpostavkama, tj. polaze od različitih gledišta o ljudskoj prirodi, učenju i poučavanju (Rakić, Vukušić, 2010:775). Tu nalazimo dva temeljna pristupa:

(1) Preskriptivni pristup zagovara odgoj karaktera izravnim i otvorenim poučavanjem temeljnih moralnih imperativa, vrijednosti i vrlina koje se smatraju zajedničke svim ljudima.

Strukturiranim programom, metodama izravnog poučavanja univerzalnih vrijednosti, odnosno sadržaja poučavanja u obliku donošenja propisa moralnih vrlina (odgovornost, prijateljstvo, hrabrost...) te poticanjem učenika da se ponašaju u skladu s njima, a uz pomoć školske klime i aktivne uloge nastavnika. Ovaj pristup naziva se i "vrećom vrlina" jer na tradicionalistički način učenicima prezentira kulturne tradicije određenog vremena i prostora, tj. pokušava indoktrinirati nametanjem određenih kulturnih vrijednosti s političke pozicije, a učenici nemaju mogućnost preuzimanja aktivne uloge u stvaranju istine, promišljanjem o životu i donošenjem odluka (Rakić, Vukušić, 2010:777). Kao nastavni materijali mogu poslužiti na pr. biografije osoba kao primjer i uzor učenicima.

(2) Deskriptivni pristup zagovara neizravan odgoj kroz kreativno i kritičko razmišljanje, rješavanje problema i zaključivanje kako bi djeca stekla kompetencije samostalnog zaključivanja što je moralno i ispravno. To je neizravni, deskriptivni, kognitivni razvojni pristup za poučavanje vrijednosti ili moralnog obrazovanja poticanjem i razvojem razmišljanja kako bi učenik sam razvio vlastite vrijednosti (Rakić, Vukušić, 2010:778). Naglasak nije na sadržaju nego na procesima poučavanja, a pristup polazi od Kohlbergove *teorije moralnog razmišljanja* (diskusija o moralnim dilemama potiče razvoj učenikovog razmišljanja) i od Piagetove teorije o stupnjevima kognitivnog razvoja. Metoda rada je diskusija kojom učenici razjašnjavaju osobne, individualne vrijednosti, zatim metoda kritičkog razmišljanja za razvijanje kognitivnih vještina za analiziranje vrijednosti. No, zbog kritike ovoga pristupa da se vrijednosti razmatraju izolirano od društvenog konteksta, da je prenaplašena kognitivna dimenzija dječjeg razvoja, da se zanemaruje njegov emocionalni i ponašajni dio, da proces moralnog poučavanja mora sadržavati i moralne sadržaje te da se ne pravi razlika između dobrog i lošeg te osobnih i društvenih vrijednosti (Isto, 2010:778-779), autori predlažu spajanje ova dva pristupa: vještine razmišljanja i naglaska na univerzalnim vrijednostima, tj. poučavanje o grupama vrijednosti, praćeno kritičkim promišljanjem, propitkivanjem i diskusijom (Isto, 2010:779).

Centralno je pitanje kako u nastavu implementirati vrijednosti koje definiramo u kurikulumu, a gdje se posebno ocrta uloga učitelja kao važnog čimbenika socijalizacije vrijednosti. Sablić i Blažević (2015) naglašavaju da se to može učiniti unutar pojedinog nastavnog predmeta (građanski odgoj, religije svijeta) ili interdisciplinarno. Univerzalne vrijednosti treba ugraditi u nastavne predmete, sadržaje i teme te u sam nastavni proces. Učitelj je tu važan čimbenik, nezamjenjiv u promicanju vrijednosti, a uz znanja i umijeća važnu ulogu

igraju njegove osobine ličnosti i osobne vrijednosti. Osim posjedovanja vrijednosti (pretpostavka) one se moraju odražavati i u učiteljevom neposrednom radu (Isto, 2015:255).

Huddleston i Kerr (2010) opisuju načine uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u kurikulum. Građanski odgoj moguće je uvesti kao (1) zaseban predmet (čest slučaj, posebno u tranzicijskim zemljama koje na taj način nadoknađuju demokratski deficit); (2) kroskurikularno provođenje građanskog odgoja i obrazovanja (sadržaji građanskog odgoja i obrazovanja uvode se u nastavne predmete poput povijesti i zemljopisa, slučaj s *Nacionalnim okvirnim kurikulumom*, 2011); (3) tribine u školama s različitim predavačima (dio školskog kurikuluma), (4) izvannastavne aktivnosti (dio školskog kurikuluma). Sadržaje koji su dio školskog kurikuluma možemo povrgnuti evaluaciji, ali bez mogućnosti vrednovanja postignuća kod učenika.

Europske dimenzije u obrazovanju tako su prisutne na svim razinama odgojno-obrazovne strukture: u nastavnom planu i programu; europskim studijima; inicijalnom obrazovanju, međunarodnoj razmjeni, stručnom usavršavanju učitelja i nastavnika; aktivnom sudioništvu učenika u nastavnom procesu, izvanškolskim aktivnostima, susretima, kontaktima, razmjenama, boravcima, zajedničkim akcijama s vršnjacima iz drugih zemalja, u sredstvima javnog priopćavanja, sadržajima o europskoj kulturi, baštini te stranim jezicima; nastavnom materijalu, upravnoj strukturi; sredstvima javnog priopćavanja (Zidarić, 1996:173).

*Kompetencije.* Kurikulumski proces završava ishodima učenja ili *kompetencijama* kao skupom znanja, vještina, sposobnosti i stavova koji se unaprijed utvrđuju i koje dijete usvaja tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Krstović (2009) kompetencije naziva akcijama u socijalnoj situaciji koje Vijeće Europe definira kao „opće sposobnosti temeljene na znanju, iskustvu, vrijednostima i dispozicijama koje svaka osoba treba razvijati kroz proces obrazovanja“ (Krstović, 2009:180). „Kompetencija se najčešće definira kao pojedinačna sposobnost uspješnog suočavanja sa zahtjevima radne i socijalne okoline pri čemu se ne radi o urođenim sposobnostima, već o sposobnostima koje su rezultat individue.“ (Šagud, 2011:260). *Nacionalni okvirni kurikulum* na jednome mjestu govori i o zadacima i sadržajima kurikuluma pojedinih područja, ali i o ishodima učenja ili očekivanjima postignuća učenika pa je o tome već bilo riječi u ovome poglavlju.

*Evaluacija.* Važna sastavnica kurikuluma svakako je njegova *evaluacija* koju ne smijemo poistovjećivati s procjenom učenika jer se evaluacijom sustava provjerava stupanj ostvarenosti unutarnjih ciljeva obrazovanja, a u cilju poboljšanja kvalitete obrazovanja.

Matijević (2007) ističe da je evaluacija učinka ili vrednovanje proces utvrđivanja stupnja postignuća ciljeva odgoja i obrazovanja te utvrđivanje elemenata odgovornih za postignute rezultate. Matijević (2007) također razlikuje vanjsko i unutarnje vrednovanje (unutarnje provode sami nastavnici unutar odgojno-obrazovne ustanove, a vanjsko tijela ili ustanove koje je za taj posao ovlastila država), kao i sintetsko (brojčano) i analitičko (opisno) vrednovanje. Način praćenja i ocjenjivanja učeničkih postignuća uređuje se *Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (NOK, 2011: 283). Već smo naglasili da je izrada kurikuluma ciklički proces pa će se taj ciklus tek privremeno završiti evaluacijom kurikuluma i potom njegovom revizijom kao konstitutivnim dijelom kurikuluma.

Hofmann-Towfigh (2007) razlikuje odgoj za vrijednosti kao indirektan odgoj (u svakom kontekstu) koji kao neintencionalni, nenamjerni odgoj ne može biti niti evaluiran te direktan i intencionalan odgoj. I škola može biti dio neintencionalnog odgoja za vrijednosti putem školskog etosa te različitih programa vezanih uz školu. Sadržaji međupredmetnih tema mogu biti predmetom evaluacije ako se takvi programi pažljivo izrade te se uz pomoć prikladnih alata provede njihovo vrednovanje tijekom i nakon realizacije takvih međupredmetnih sadržaja. No, za te se sadržaje najčešće ne provodi (pr)ocjenjivanje učenika, a u školi se često oni sadržaji koji se ne ocjenjuju smatraju drugorazrednima i nevažnima, kako kod učitelja i stručnih suradnika, tako i kod učenika i njihovih roditelja.

## **5. Nastavnik kao dionik kurikuluma**

Europske vrijednosti su u odgojno-obrazovnom sustavu kao mjestu sekundarne socijalizacije prisutne u školskoj kulturi, klimi ili etosu te u sustavu vrijednosti učitelja i svih djelatnika škole. Razlikujemo primarne agense (roditelji, obitelj, vršnjaci) i sekundarne agense socijalizacije ili socijalizacijske faktore (obrazovne ustanove, radna sredina, crkva, mediji, sindikati, političke organizacije, lokalna i šira zajednica) (Ilišin, 2003). Zbog važnosti učitelja i nastavnika kao dionika kurikuluma poduzeto je predmetno istraživanje koje u fokus stavlja učitelja, njegov set vrijednosti te stavove o europskoj dimenziji kurikuluma.

U razdoblju djetinjstva i adolescencije na intenzivnu socijalizaciju stavova, vrijednosti i ponašanja utječu roditelji i obitelj, učitelji i škola, vršnjaci i mediji. Učiteljev sustav vrijednosti sasvim sigurno važan je prediktor usvajanja i izgradnje sustava vrijednosti djece i adolescenata

u njihovim formativnim godinama, naravno uz roditelje i obitelj, vršnjake, medije i društvene mreže te druge značajne odrasle osobe. Doba adolescencije ključno je za razvoj vrijednosti jer je to za čovjeka razdoblje u kojem se definira čovjekov identitet, a vrijednosti mladih mogu odražavati smjer u kojem se mijenja određena kultura ili društvo (Franc, Sučić, Šakić, 2008:137).

Rezultati istraživanja stavova učitelja prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* (2011) upućuju na učiteljeve „tendencije poučavanja i osposobljavanja učenika da prepoznaju i kritički procjenjuju vlastite i društvene vrijednosti kao bitne činjenice koje utječu na njihovo vlastito mišljenje i djelovanje, da razviju odgovornost za vlastito ponašanje i život, pozitivan odnos prema drugima i konstruktivno sudjeluju u društvenom životu. Učitelji koji visoko rangiraju ove vrijednosti omogućit će učenicima ugrađivanje komunikacijskih, organizacijskih i socijalnih vještina i sposobnosti, jačanje samopoštovanja, stjecanje vještina suradnje u međukulturnim situacijama i izgrađivanje zrelih stavova o drugima i sebi“ (Sablić, Blažević, 2015:261). Učitelji ispred obrazovnih zadaća stavljaju razvoj humanih vrijednosti: odgoj zdrave, sretne, odgovorne i uspješne djece kao zajednički cilj obitelji i škole u odgojno-obrazovnom djelovanju ili razvoj odgovorne i solidarne osobe s jasno osviještenim identitetom (Isto, 2015:262).

No, drugo je istraživanje je pokazalo da se učitelji ne smatraju dovoljno kompetentni za provođenje odgoja i obrazovanja za građanstvo (Diković, 2015). Ispitanici niti u inicijalnom obrazovanju niti u stručnom osposobljavanju sadržajima odgoja i obrazovanja za građanstvo ne pridaju značajno mjesto, ali su iskazali stav da im je poučavanje odgoja i obrazovanja za građanstvo najviše pomoglo u jednakom ponašanju prema svim učenicima te u priznanju svojih pogreški pred učenicima i u spremnosti na učenje na tim pogreškama.

Učiteljeva uloga je i poticati učenike na samostalno učenje i cjeloživotno obrazovanje, pažnju usmjeriti na usvajanje temeljnih vrijednosti i normi, nacionalne ideje proširiti nadnacionalnim perspektivama, poticati učenike na komunikaciju na dva ili više jezika u cilju ukidanja prepreka i unaprjeđenje razumijevanja u Europi. Pred učitelja se tako postavljaju mnogobrojni zahtjevi za uključivanje u europsku dimenziju u obrazovanju: učiti o različitim aspektima Europe danas i njezinog oblikovanja sutra; učiti dijeliti i prenositi bogatstvo europskih kultura; razviti europsku perspektivu uz nacionalno i regionalno savezništvo; koristiti zajedničko kulturno naslijeđe, postojeća partnerstva i mreže u cilju postizanja pristupa poučavanju s europskom dimenzijom; prevladavanje kulturnih i jezičnih prepreka u cilju

stvaranja višejezičnih i multikulturalnih praksi (*Green paper on the European dimension of education*, 1993:9-10). Također je nužno podupirati takvo inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika putem međunarodne razmjene i europskih mreža. Iz interkulturalnog kurikulumu sada izranja i novi profesionalni identitet učitelja: „Naučiti živjeti zajedno, naučiti učiti zajedno, govoriti zajedno, pripremiti se za interkulturalni dijalog i raditi zajedno“ (Sablić, 2011:130).

Istaknimo riječi pedagojskog klasika Adolfa Wilhelma Diesterwega: škola vrijedi onoliko koliko vrijedi njezin učitelj. Radeka (2007:285) zaključuje „Kvalitetan nastavnik je *condicio sine qua non* kvalitetne škole, a kvalitetno cjeloživotno obrazovanje nastavnika je *condicio sine qua non* kvalitetne implementacije koncepcije cjeloživotnog obrazovanja.“ U Republici Hrvatskoj centralizirani koncept *Inservice Teacher Training*, u Europskoj se uniji zamjenjuje konceptom *Teacher Professional Development*: prelazi se iz centraliziranog, ponudom vođenog usavršavanja nastavnika uz rad prema decentraliziranom i potražnjom vođenom sustavu s mnogostrukim nositeljima usavršavanja i raznolikim izvorima financiranja (Radeka, 2007:287).

Šagud (2011) ističe da je sadašnji pristup inicijalnom obrazovanju (odgajatelja) tehnicistički, tj. da je usmjeren na relativno usko specijalizirana znanja ili vještine, što je posljedica „percepcije praktičara kao realizatora unaprijed definiranih poželjnih ili nepoželjnih strategija u pedagoškoj praksi“ (Isto, 2011:261). Profesionalne kompetencije učitelja sastoje se od različitog teorijskog znanja (koje se stječe tijekom studija), profesionalnog i stručnog znanja kao nedjeljive cjeline (znanje koje se stječe profesionalnim radom). Autorica ne promatra inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj u opreci, već ističe prednosti njihovog kontinuiteta, a cjeloživotno učenje ne smatra osobnim izborom pojedinca, već profesionalnom i osobnom potrebom samoizgradnje i samonapredovanja.

Petljak Zekić i suradnici (2013) navode čitav niz modela stručnog usavršavanja koji se najčešće ostvaruju kombiniranjem plenarnih predavanja na skupovima s velikim brojem sudionika i radom s manjim skupinama u radioničkim oblicima rada, interdisciplinarno, modularno, projektima, kreiranjem zajednica učenja, organiziranjem videokonferencija, iskustvenim poučavanjem, aktivnim sudjelovanjem i samostalnim radom u skladu s novim tehnologijama, organiziranjem seminara, simpozija, različitih predavanja, radionica, rasprava, supervizijskih grupa, mrežnih portala i foruma.

Kompetencije učitelja u području odgoja za vrijednosti ovisit će o kvaliteti inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja, kao i o sudjelovanju u akcijskim istraživanjima kao dijelu cjeloživotnog obrazovanja i usavršavanju u području europskih dimenzija u obrazovanju. O osobnim i profesionalnim kompetencijama učitelja te o osobnom afirmativnom stavu o europskim vrijednostima ovisit će koliko će se uspješno europske vrijednosti i europska dimenzija u obrazovanju naći na agendi suvremene hrvatske škole.

## **6. Transfer vrijednosti**

Do sada smo zagovarali značajan utjecaj učitelja na socijalizaciju vrijednosti učenika. No, postavlja se pitanje koliko je doista važan taj utjecaj. Raspravljajući o namjernim i nenamjernim utjecajima na odgoj, Bilić (2017:91) ističe da „danas roditelji i učitelji nisu jedini odgojitelji, sve su prisutniji i snažni drugi utjecaji, osobito medijski. (...) No nije zanemariv ni utjecaj vršnjaka, društva, običaja i sl.“ Aračić i Nikodem (2000) također ističu da se socijalizacijska uloga obitelji u suvremenom društvu sve više gubi jer roditelji zbog prezaposlenosti sve manje vremena provode sa svojom djecom, što je odlika modernog i postmodernog društva, pa se time otvara prostor za značajniji utjecaj drugih čimbenika socijalizacije poput masovnih medija, ali i škole i učitelja. I u obitelji i u školi djeca uče društveno prihvatljivo ponašanje.

U istraživanju koje je 2009. godine provela Sablić (2011) utvrđeno je da su djeca po svojim interkulturalnim stavovima bliža svojim roditeljima, nego svojim učiteljima. Socijalizacija mladih većim dijelom odvija se u obitelji, manje u školi. No, Sablić (2011:125) drži školu interkulturalnom odgojnom zajednicom s kurikulumom koji uvažava sve posebnosti društvene i kulturne sredine te uključuje sva područja rada škole (usvajanje temeljnih životnih vrijednosti, nastavne i izvannastavne aktivnosti, kulturu škole, integraciju učenika pripadnika manjina), a važnom smatra i suradnju škole s obitelji i lokalnom zajednicom u izgradnji interkulturalnog kurikulumu (u borbi protiv predrasuda i stereotipa, etnocentrizma i hijerarhijskog odnosa između različitih kultura). Uz obitelj i školu kao važne čimbenike socijalizacije postoji i cijeli niz skrivenih odgojnih utjecaja u provođenju slobodnog vremena izvan školskih obveza povezanih s izborom sadržaja i prostornim kretanjem učenika. Valjan Vukić (2013) procjenjuje da se upravo ovdje puno uspješnije stječu odgojne i obrazovne

vrijednosti. „Dakle, u okviru slobodnog vremena stvaraju se i razvijaju vrijednosti i norme društveno poželjnog ponašanja u djece i mladih“ (Isto, 2013:70).

John Hattie je u istraživanju iz 2008. proveo meta-analizu 500.000 istraživanja o kvaliteti učitelja (*Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*) što je donijelo promjenu filozofije gledanja na varijable koje utječu na učenička postignuća jer se do tada mislilo da na učenička postignuća u najvećoj mjeri utječu sociokulturni i osobni činitelji. No, novija istraživanja pokazuju da na učenička postignuća u velikoj mjeri utječe međusobni odnos učenikovih i školskih varijabli, dakle težište se ipak stavlja na mogućnost djelovanja odgojno-obrazovnih intervencija (Vizek Vidović, Domović, 2013). Hattieva meta-analiza je najobuhvatnija studija koja utvrđuje da je „osim osobnih varijabli učenika kao najznačajnijeg činitelja, koji s 50% pridonosi akademskim postignućima, drugi po redu činitelj s najvećim učinkom učitelj na kojega otpada 30% varijance, dok ostali činitelji (dom, vršnjaci, škola) pridonose svaki s 5 do 10% (Hattie, 2003, 2008). Hattie sažima svoje rezultate ovako: „Intervencije koje se provode na razini obrazovne strukture, doma i škole, obrazovne politike, jesu poput traženja novčanika koji ste izgubili u grmlju, pod uličnom svjetiljkom, samo zato što je tamo svjetlo. Odgovor je negdje drugdje: u osobi koja lagano zatvara vrata učionice i poučava, osobi koja pretače razne strateške smjernice u praksu, koja ih tumači i koja je sama s učenicima tijekom 15.000 sati koje provode obrazujući se. Stoga predlažem da se usredotočimo na najveći činitelj varijance koja donosi promjenu – učitelja“ (Hattie, 2003:2)“ (Vizek Vidović, Domović, 2013:239).

Burai (2016), istražujući stavove i vrijednosti srednjoškolaca i njihovih nastavnika (kao važnih dionika izgradnje kurikuluma) o životu, rad i društvu te opisujući kulturne razlike prema Hofstedeovom modelu, zaključuje da su vrijednosni sustavi učenika i nastavnika bliski te da se kreću na granici između individualizma i kolektivism.

Mijatović, Previšić i Žužul (2000:141) na temelju dostupnih istraživanja ističu da „učenici o mnogim pitanjima demokratskih vrijednosti nemaju zadovoljavajuću razinu poželjnih stavova, opterećeni su brojnim predrasudama i pokazuju velike socijalne distance prema određenim narodima i narodnostima u Hrvatskoj, imaju prilično radikalne i isključujuće stavove prema devijantnim skupinama, vjerskim skupinama i brojne negativne stereotipe prema pripadnicima regionalnih skupina u Hrvatskoj“. Burai pak ističe (2016: 184) da „srednjoškolci imaju visoku razinu deklarativnog prihvatanja europskih vrijednosti, stereotipa, izraženu socijalnu distancu prema pripadnicima nacionalnih, etničkih i religijskih skupina, kao i visoku



hijerarhijsku distancu, pretežni kolektivizam, jasno podijeljene društvene spolne uloge i jaku kontrolu neizvjesnosti.“

Za Döring (2010) je prijenos vrijednosti u fokusu javnog interesa, no pritom se ne smije zanemariti dijete kao „intuitivnog moralistu“ koje (u skladu s idejama psihologije kognitivnog razvoja) posjeduje vlastitu predodžbu o svojim vrijednostima kao vodećim principima u svojem životu, kao poželjne ciljeve koji nadilaze pojedinačne situacije i usmjeravaju aktivnosti. Tako dijete o vlastitim vrijednostima može podnijeti osobni izvještaj. To je novina u odnosu na prijašnja istraživanja koja vrijednosti djece uglavnom istražuju tehnikom promatranja od strane odraslih osoba. Naravno da će se tako utvrđena struktura vrijednosti mijenjati odrastanjem.

...

S pojmom europskih vrijednosti susrećemo se svakodnevno, živeći u okruženju koje kontinuirano naglašava njihovu važnost u modernom europskom društvu, unatoč rastućim problemima na globalnoj razini. I Hrvatska kao dio tog konteksta nužno mora osvijestiti koncept europskih vrijednosti i poznavati njihov sadržaj te promišljati o njihovoj socijalizaciji na svim razinama osobnog i obiteljskog, javnog i društvenog života. Razmatrajući njihovu implikaciju u odgojno-obrazovnoj, ali posredno i u pravnoj i političkoj domeni, zaključujemo da su europske vrijednosti humanističke i demokratske vrijednosti modernog građanskog društva pa ih je nemoguće promatrati izvan interkulturalnog konteksta kao aktualnog viđenja svijeta koji nas okružuje te građanskog odgoja i obrazovanja koje za njih odgaja i obrazuje uz pomoć komplementarnih znanja, vještina i kompetencija. Stoga europske dimenzije u obrazovanju i europske vrijednosti u kulturi škole, kurikulumu i neposrednom odgojno-obrazovnom radu u suvremenoj hrvatskoj školi 21. stoljeća nemaju alternative. Učeći o njima smanjujemo demokratski deficit u društvu i povećavamo kapacitet pojedinca i zajednice za konstruktivan i kvalitetan suživot u globalnom svijetu sutrašnjice.

## VII. LITERATURA

1. A people's Europe. Implementing the Conclusions of the Fontainebleau European Council. Bulletin of the European Communities, 6(1984), 11-12. Preuzeto s: <http://aei.pitt.edu/id/eprint/2826>, 1.03.2016.
2. Acat, M. B., Aslan, M. (2012), A New Value Classification and Values to Be Acquired by Students Related to This Classification. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(2), 1472-1474.
3. ADRIAS – Zbornik radova Zavoda za znanstveni i umjetnički rad Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti u Splitu. 13(2005). Split: HAZU – Zavod za znanstveni i umjetnički rad u Splitu.
4. Allport, G. W., Vernon, P. E., Lindzey, G. (1960), A Study of Values. Boston: Houghton Mifflin.
5. Altaras Penda, I. (2003), Temeljne vrijednosti Europske Unije – od utopije do stvarnosti. Politička misao, 42(3), 157-172.
6. Amadio, M. (2013), Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2013/4, Teaching and Learning: Achieving quality for all. UNESCO – IBE: Geneva.
7. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. i sur. (2001), A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing; A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. (Complete edition). New York: Longman.
8. Anić, B. (2012), Novi rječnik stranih riječi. Zagreb: Školska knjiga.
9. Anić, V. i dr. (2002), Hrvatski enciklopedijski rječnik. Zagreb: Novi Liber.
10. Antić, S. (1999), Pedagoški pojmovnik. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
11. Apple, M. W. (2004), Ideology and Curriculum. New York: Routledge Falmer.
12. Apple, M. W. (2013), Can Education Change Society? New York: Routledge.
13. Aračić, P., Nikodem, K. (2000), Važnost braka i obitelji u hrvatskom društvu. Bogoslovska smotra, 70(2), 291-311.
14. Ardichvili, A. (2001), Lev Semyonovich Vygotsky. U: Palmer, J. A (ur.) Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the Present, 33-37.
15. Babić, S., Finka, F., Moguš, M. (1971), Hrvatski pravopis. Zagreb: Školska knjiga.

16. Baloban, J. (2000), Europsko istraživanje vrednota – EVS 1999. Podatci za Republiku Hrvatsku. *Bogoslovna smotra*, 70(2), 173-503.
17. Baloban, J. (2007), Vrednote u Hrvatskoj između deklarativnog i stvarnog življenja. *Bogoslovna smotra*, 77(4), 793-805.
18. Baloban, J. (2014), Predgovor. U: Baloban, J., Nikodem, K., Zrinščak, S. (ur.), *Vrednote u Hrvatskoj i u Europi. Komparativna analiza*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost i Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 5-12.
19. Baloban, J., Nikodem, K., Zrinščak, S. (ur.) (2014), *Vrednote u Hrvatskoj i Europi. Komparativna analiza*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
20. Bandoura, A. (1991), *Social Cognitive Theory of Self-Regulation*. *Organizational behavior and human decision process*. 50, 248-287.
21. Baranović, B. (2002), Mladi u Hrvatskoj – Između nacionalnog identiteta i europske integracije. U: Ilišin, V., Radin, F. (ur.), *Mladi uoči trećeg milenija*. 125-154. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
22. Baranović, B. (2006), *Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje*. U: Baranović, B. (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive*, 8-37. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
23. Baranović, B. (2007), *Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj*. *Metodika* 15, 8(2), 294-305.
24. Bašić, S. (2011), (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*, 19-37. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
25. Bašić, S., Richter, T. (1999), *Pedagoška etika – komponenta pedagoške kompetencije*. U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, 259-266. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
26. Batarelo, I. i dr. (2010), *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Zagreb: Centar za ljudska prava.
27. Bazala, V. (1977), *Nekoliko hrvatskih prirodoslovaca – filozofa. Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 5-6(1977), 179-211. Zagreb: Institut za filozofiju.
28. Bedeković V. (2014), *Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju u kontekstu europskih vrijednosti*. U: Hrvatić, N (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske*

- vrijednosti. Zagreb – Virovitica: Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
29. Bedeković, V., Zrilić, S. (2014), Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, 9(1), 111-122.
  30. Bennett, J. M., Bennett, M. J. (2003), *Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*. U: Landis, D., Bennett, J., Bennett, M. (ur.), *Handbook of Intercultural Training*. 147-165.
  31. Bezić, K., Strugar, V. (1998), *Učitelj za treće tisućljeće*. Zagreb: HPKZ.
  32. Bezić, Ž. (1975), Isplati li se odgajati? *Obnovljeni život*, 30(6), 553-559.
  33. Bezić, Ž. (1977), Što znači odgajati. *Obnovljeni život*, 32(4), 333-344.
  34. Bilić, V. (2017), *Odgoj*. U: Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. 70-97. Zagreb: Školska knjiga.
  35. Bilsky, W., Janik, M. (2010), Investigating value structure: Using theory-based starting configurations in Multidimensional Scaling (Research Note). *Revista de Psicología Social*. 25(3), 341-349.
  36. Biti, V. (2000), *Pojmovnik suvremene književne i kulturne teorije*. Zagreb: Matica Hrvatska.
  37. Bloom, B. S. (1970), *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
  38. Bognar, B. (2011), Problemi u ostvarivanju suštinskih promjena u praksi učitelja posredstvom akcijskih istraživanja. U: Kovačević, D., Ozorlić Dominić, R. (ur.), *Aksijsko istraživanje i profesionalni razvoj učenika i nastavnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 41-60.
  39. Bognar, L. (2007), *Pedagogija u razdoblju postmoderne*. Preuzeto s: <http://www.hsd.hr/revija/pdf/1-2-2000/02-Kalanj.pdf>, 3.07.2016.
  40. Bognar, L. (2008), *Interkulturalizam i civilno društvo*. Stručni skup pedagoga, Dubrovnik: Hrvatsko pedagoško društvo.
  41. Bognar, L., Matijević, M. (2002), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
  42. Bojović, Ž., Vasiljević, D., Sudzilovski, D. (2015), Vrijednosti i vrijednosne orijentacije studenata, budućih učitelja i odgojitelja. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(4), 11-35.
  43. Bolscho, D. (1996), *Obrazovanje o okolišu i svijest o okolišu*. *Socijalna ekologija*, 5(3), 311-329.

44. Braslavsky, C., The Curriculum. Preuzeto s: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user-upload/archive/AIDS/doc/cecilia\\_e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user-upload/archive/AIDS/doc/cecilia_e.pdf), 1. 02. 2015.
45. Bronfenbrenner, U. (1994), Ecological models of human development. U: International Encyclopedia of Education. Oxford, England: Elsevier Sciences, 1643-1647.
46. Bruner, J. (1999), The Process of Education. Cambridge – Massachusetts – London – England: Harvard University Press.
47. Bujas, Ž. (1999), Veliki englesko-hrvatski rječnik. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
48. Burai, R. (2015), Hofstedove dimenzije – doprinos (su)konstrukciji interkulturalnog kurikuluma. *Život i škola*, 61(2), 97-106.
49. Burai, R. (2016), Sukonstrukcija otvorenog kurikuluma. Komparacija određenih obilježja hrvatske kulture kod srednjoškolaca i njihovih nastavnika (Hofstedov model). *Journal for Pedagogic Theory and Practice*, 65(2), 181-208.
50. Byram, M. i dr. (2009), *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe – Language Policy Division. Preuzeto s: [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE\\_en/AIE\\_context\\_concepts\\_and\\_theories\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf), 1.03. 2016.
51. Callejo – Pérez, D. M., Breault, D. A., White, W. L. (2014), *Curriculum as Spaces. Aesthetics, Community and the Politics of Place*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
52. Chabot, D., Chabot, M. (2009), *Emocionalna inteligencija. Osjećati kako bi se učilo – Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: EDUCA.
53. Cifrić, I. (2011), Vrednote svjetskog ethosa u Hrvatskoj. *Socijalna ekologija*, 20(2), 177-205.
54. Cindrić, M. (1995), *Profesija učitelj u svijetu i Hrvatskoj*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
55. Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010), *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2
56. Clark, S. (2010), *Teaching, Learning and the Spiral Curriculum*. Preuzeto s: <https://sheldonclark.files.wordpress.com/2011/07/jerome-bruner-teaching-learning-and-the-spiral-curriculum2.pdf>, 1.03.2016.
57. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007), *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
58. Collinson, V. (2012), Sources of teacher's values and attitudes. *Teacher Development*, 16(3), 321-344.
59. Cooper, L. (2012), *Ethics, values and the curriculum*. London: Sage Publications Ltd, 61-77.

60. Council of Europe (2010), Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec 7 and explanatory memorandum. Strasbourg. Preuzeto s:  
<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>, 1.03.2016.
61. Curtis, W. (2012), Filozofija odgoja. U: Duffor, B., Curtis, W. (ur.), Studij odgojno-obrazovnih znanosti. Uvod u ključne discipline. Zagreb: EDUCA, 71-98.
62. Čović, A. (2010), Medicina – etika – bioetika. *mef.hr.* 2, 42-44. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
63. Deklaracija o ethosu (1993), Chicago: Council for a Parliament of the World Religions. U: Küng, H. (ur.), Welt Ethos Stiftung für Interkulturelle und Interreligiöse Forschung Bildung Begegnung. Preuzeto s: [www.weltethos.org](http://www.weltethos.org), 13.02.2016.
64. Derrida, J. (1989), Glas i fenomen: uvod u problem znaka u Husserlovoj fenomenologiji. Beograd: Istraživačko izdavački centar SSOS.
65. DES. (1985), The Curriculum from 5 to 16: Curriculum Matters 2 (an HMI Series). London: HMSO. Preuzeto s: <http://www.educationengland.org.uk/documents/hmi-urricmatters/curriculum.html>, 7.07.2015.
66. Dewey, J. (1936). Experience and Education. Preuzeto s:  
<http://ruby.fgcu.edu/courses/ndemers/colloquium/experiencededucationdewey.pdf>,  
 15.02.2016.
67. Dewey, J. (1966), The Child and the Curriculum. Chicago: The University of Chicago Press.
68. Diković, M. (2013), Ključne kompetencije učitelja u odgoju i obrazovanju za građanstvo, *Život i škola*, 59(29), 326-340.
69. Dokić, M. (2015), Spencerova filozofija individualne slobode, *Filozofska istraživanja*, 35 (1), 137-152.
70. Doll, W. E. (1993), A Post-modern Perspective on Curriculum. New York: Teachers College Press, Columbia University.
71. Domazet, M. (2006), Znanje i kurikulum. U: Baranović, B. (ur), Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja. 38-77.
72. Domović, V. (2009), Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. U: Vizek Vidović, V. (ur.), Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 19-17.

73. Domović, V. (2009a), Kurikulum – osnovni pojmovi. U: Vizek Vidović, V. (ur.), Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 19-32.
74. Domović, V. (2011), Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: Vizek Vidović, V. (ur.), Učitelji i njihovi mentori. Zagreb: Institut za društvena istraživanja. 11-37.
75. Domović, V., Godler, Z., Previšić, V. (2004), Srednjoškolci i kultura demokracije. Pedagogijska istraživanja. 1(1), 67-88.
76. Döring, A. K. (2010), Assessing Children's Values: An Exploratory Study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(6), 564-577.
77. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), Narodne novine, 63/08.
78. Ellis, A. K. (2004), *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont, New York: Eye on Education.
79. Enterline, S. i dr. (2008), Learning to Teach for Social Justice: Measuring Change in the Beliefs of Teacher Candidates. *New Educator*, 4, 267-290.
80. European Commission (2000), Uvod u projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi*. Sveučilišni doprinos Bolonjskom procesu. Preuzeto s: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html>, 1.03.2016.
81. European Commission (2004), Key competences for lifelong learning: A European reference framework.
82. European Commission (2005), *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice – European Unit.
83. European Commission (2012), *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Eurydice – European Unit.
84. European Commission (2013), Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (International Standard Classification of Education – ISCED). Preuzeto s: [http://ec.europa.eu/education/tools/isced-f\\_hr.htm](http://ec.europa.eu/education/tools/isced-f_hr.htm), 1.04.2016.
85. European Commission/EACEA/Eurydice (2014), *Compulsory Education in Europe - 2014/15. Eurydice Facts and Figures*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Preuzeto s: [http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/compulsory\\_education\\_ENG.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_ENG.pdf), 11.03.2016.

86. European Commission/EACEA/Eurydice (2016), Compulsory Education in Europe - 2016/17. Eurydice Facts and Figures. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Preuzeto s: <http://ec.europa.eu/eurydice/>, 11.12.2016.
87. European Council (1983), Solemn Declaration on European Union. Bulletin of the European Communities, 6/1983, 24-29. Preuzeto s: <http://aei.pitt.edu/id/eprint/1788>, 1.02.2016.
88. Europeans in 2014 (2014), European Commission: Standard Eurobarometar 415. Preuzeto s: [http://ec.europa.eu/public-opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public-opinion/index_en.htm), 15.02.2015.
89. Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda. Pročišćeni tekst. (2010), Vijeće Europe. Preuzeto s: [www.zakon.hr/z/364/\(Europska\)-Konvencija-za-zaštitu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda](http://www.zakon.hr/z/364/(Europska)-Konvencija-za-zaštitu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda), 11.01.2016.
90. Europsko obrazovanje. Koncepti i perspektive iz pet zemalja. (2011), U: Domović, V., Gehrmann, S., Kruger-Potratz, Petravić, A. (ur.). Zagreb: Školska knjiga.
91. EVS (2015), European Values Study Longitudinal Data File 1981-2008 (EVS 1981-2008). GESIS Dana Archive, Cologne. ZA4084 Dana file Version 3.0.0, doi:10.4232.12253.
92. Eysenck, H. (1954), The Psychology of Politics. London: Routledge-Kenan.
93. Ferić, I. (2002), Provjera postavki Schwartzove teorije univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti. Magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
94. Ferić, I. (2006). Provjera stabilnosti vrijednosnih sustava: Ispitivanje utjecaja konteksta na hijerarhiju i strukturu vrijednosti. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
95. Ferić, I. (2009), Vrijednosti i vrijednosni sustavi: psihologijski pristup. Zagreb: Alinea.
96. Filipović, M. (1995), Rječnik stranih riječi. Zagreb: Medicinska knjiga.
97. Franc, R., Sučić, I., Šakić, V. (2008), vrijednosti kao rizični i zaštitni čimbenici socijalizacije mladih. *Diacovensia*, 6(1-2), 135-148.
98. 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.
99. Freire, P. (2002), Pedagogija obespravljenih. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.
100. Gajić, O. (2011), Interkulturalna dimenzija kurikuluma građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 103-116.



101. Galland, D., Garden, A. (2012), Psihologija obrazovanja. U: Duffor, B., Curtis, W. (ur.), Studij odgojno-obrazovnih znanosti. Uvod u ključne discipline. Zagreb: EDUCA. 153-182.
102. Gardner, H. (2001), Jerome S. Bruner. U: Palmer, J. A (ur.), Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the Present, 90-96.
103. Gatto, J. T. (2012), The Hidden Curriculum. Dumbing us Down. Canada: New Society Publishers.
104. Gerrard, J., Farrell, L. (2014), Remaking the professional teacher: authority and curriculum reform. Curriculum Studies, 46(5), 634-655.
105. Glasser, W. (1999), Nastavnik u kvalitetnoj školi. Zagreb: EDUCA.
106. Glasser, W. (2005), Kvalitetna škola – Škola bez prisile. Zagreb: EDUCA.
107. Glatton, A. A. (2009), Aligning the Curriculum. U: Glatton, A. A., Jailall, J. M. (ur.), The Principal as Curriculum Leader: Shaping What is Taught and Tested. Thousands Oaks, California: Corwin Press, 109-119.
108. Golubović, A. (2010), Filozofija odgoja. Riječki teološki časopis. 18(2), 609-624.
109. Goodson, I. F. (2014), Curriculum, Personal Narrative and the Social Future. New York and London: Routledge, Taylor&Francis Group.
110. Green paper on the European dimension of education. (1993), Commission of the European Communities. Preuzeto s: <http://aei.pitt.edu/id/eprint/936>, 14.01.2016.
111. Grgin, T. (2004), Edukacijska psihologija. Jastrebarsko: Naklada SLAP.
112. Grubiša, D. (2005), Europski ustav i politički sustav Europske unije. Anali hrvatskog politološkog društva 2004, 53-77.
113. Grubiša, D. (2010), Lisabonski ugovor i europsko građanstvo. Politička misao, 47(4), 185-209.
114. Grubiša, D. (2012), Konstitucionalizacija demokracije u EU: demokratski deficit i poteškoće prevladavanja političke alijenacije. Politička misao, 49(1), 41-63.
115. Gudjons, H. (1994), Pedagogija. Temeljna znanja. Zagreb: EDUCA.
116. Habermas, J. (2001), Constitutional Democracy. A Paradoxical Union of Contradictory Principles? Political Theory, 29(6), 766-781. Sage Publications.
117. Halasz, G. (2009), Competence Development and School Practice. U: Gordon, J. i dr. (ur.), Key Competencies in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education, 169-190. CASE Network Reports.

118. Halasz, G., Michel, A. (2011), Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
119. Hansen, D. T. i dr. (2009), Education, Values, and Valuing in Cosmopolitan Perspective. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 587-612.
120. Hawkins, S., Hughes, C. (2012), Ethics and values in the classroom – classroom management and managing behavior. London: Sage Publications Ltd.
121. Hentig, H. (1997), *Humana škola. Škola mišljena na nov način*. Zagreb: EDUCA.
122. Hentig, H. (2007), *Kakav odgoj želimo? O odgoju za 21. stoljeće*. Zagreb: EDUCA.
123. Hewitt, T. W. (2006), *Understanding and Shaping Curriculum*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
124. Hicks, D., Holden, C. (2007), *Teaching the Global dimension*. Oxon, UK: Routledge.
125. Hoblaj, A. (2005), Vrijednosno usmjereni odgoj u vrijednosno usmjereoju školi. *Filozofska istraživanja*, 25(2), 389-411.
126. Hoblaj, A., Črpić, G. (2000), Bitne vrednote u odgoju mladih naraštaja s posebnim osvrtom na školski vjeronauk. *Bogoslovska smotra*, 70(2), 359-393.
127. Hofmann-Towfigh, N. (2007), Do students' values change in different types of schools? *Journal of Moral Education*, 36(4), 453-473.
128. Horvat, A., Lapat, G. (2012), Cjeloživotno obrazovanje učitelja. *Andragoški glasnik*, 16(2), 131-142.
129. Howard, J. (2007), Curriculum Development. Preuzeto s: [http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu.cae/files/media\\_assets/Howard.pdf](http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu.cae/files/media_assets/Howard.pdf), 1.02.2016.
130. Hren, D. (2007), Utjecaj visokoškolskog obrazovanja na razvoj moralnog rasuđivanja osoba mlađe odrasle dobi. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
131. Hrvatić, N. (2011), Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagoški istraživanja*, 8(1), 7-18.
132. Hrvatić, N. (2014), Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti. U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, 198-211. Zagreb – Virovitica: Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.

133. Hrvatska enciklopedija. (2013-2015), Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Preuzeto s: [www.enciklopedija.hr](http://www.enciklopedija.hr), 1.03.2016.
134. Hrvatski nacionalni obrazovni standard. (2005), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto s: <http://www.public.mzos.hr>, 1.03.2016.
135. Huddleston, T. Kerr, D. (2010), Making Sense of Citizenship. Hoddler Headline Group. London.
136. Huebner, J. B. (1966), Curricular Language and Classroom Meanings. U: MacDonald, J. B., Leeper, R. R. (ur.), Language and Meanings, 8-26. Washington D. C. – Association for Supervision and Curriculum Development.
137. Huxtable, M. (2011), Djeca i mladi kao istraživači u životnoj teoriji akcijskog istraživanja. U: Kovačević, D., Ozorlić Dominić, R. (ur.), Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učenika i nastavnika, 61-76. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
138. Ilišin, V. (1998), Demokratska tranzicija u Hrvatskoj. Sociologija sela, 36(1-4) (139-142), 27-52.
139. Ilišin, V. (2002), Mladost, odraslost i budućnost. U: Ilišin, V., Radin, F. (ur.), Mladi uoči trećeg milenija, 27-46. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
140. Ilišin, V. (2003), Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija medijskim sadržajima. Medijska istraživanja, 9(2), 9-34.
141. Ilišin, V. (2011), Vrijednosti mladih u Hrvatskoj. Politička misao, 48(3), 82-122.
142. Ilišin, V. (2014), Sociološki portret hrvatskih studenata. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
143. Ilišin, V., Radin, F. (2002), Društveni kontekst i metodologija istraživanja. U: Ilišin, V., Radin, F. (ur.), Mladi uoči trećeg milenija, 13-26. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
144. Inglehart, R. (1997), Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies. Princeton: Princeton University Press.
145. Inglehart, R., Welzel, C (2000), Modernization, Cultural Change and Democracy. New York: Cambridge University Press.
146. Janík, T. (2006), European dimension in education. Preuzeto s: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2006/PdZZ\\_CES/um/CDROM\\_EuropaischeDimensi\\_on\\_EN.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2006/PdZZ_CES/um/CDROM_EuropaischeDimensi_on_EN.pdf), 1.03. 2016.

147. Janković, J. (1998), Vrednote u kontekstu obiteljskog sustava. *Revija za socijalnu politiku*, (1), 13-22.
148. Janković, J., Berc, G., Blažeka, S. (2004), Neke opće i obiteljske vrednote u selu i gradu. *Sociologija sela*, 42(163/164) (1/2), 91-111.
149. Jelavić, F. (1997), *Didaktika*. Zagreb: Naklada Slap.
150. Johannesson, I. A., Popkewitz (2001), Pierre Bourdieu. U: Palmer, J. A. (ur.), *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the Present*, 229-234.
151. Jukić, R. (2013), *Didaktičko strukturiranje kurikuluma ekološkog odgoja i obrazovanja*. Doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu.
152. Jukić, R. (2013a). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost*, 11(3), 401-417.
153. Jurčić, M. (2008), Učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti. *Život i škola*, 56(20/2), 9-26.
154. Jurčić, M. (2012), *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
155. Jurčić, M. (2014), Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-93.
156. Jurić, V. (2004), *Metodika rada školskoga pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
157. Jurić, V. (2007), *Školsko (formalno), neformalno i informalno obrazovanje*. U: *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja (I)*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 68-81.
158. Jurić, V. (2007a), Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur), *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 253-307.
159. *Katalog znanja*. (2004), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto s: <http://www.public.mzos.hr>, 20.02.2015.
160. Keller, J. (2002), *Teachers as Life-long Learners: Designing a Theory for Professional Development*. Preuzeto s: [http://www.indiana.edu/~istb/conferences/2002/IST\\_Conf\\_2002\\_keller.pdf](http://www.indiana.edu/~istb/conferences/2002/IST_Conf_2002_keller.pdf), 1.03.2016.
161. Kelly, A. V. (2011), *The Curriculum. Theory and practice*. London: Sage Publications Limited.
162. Kelting-Gibson, L. (2013), Analysis od 100 Year of Curriculum Designs. *International Journal of Instructions*. 6(1), 39-58.
163. Kiper, H., Mischke, W. (2008), *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: EDUCA.

164. Kiryakova, A. V. i dr. (2015), The Axiological Approach of the Analysis of the Problem of Modern University Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Rome: MCSER Publishing. 6(2), 22-28.
165. Kjellén, B. (2007), The case method as seen from different pedagogical perspectives. *International Journal of Case Method Research & Application*, 19(1), 10-16.
166. Klafki, W., Schulz, W., von Cube, F., Moller, C., Winkel, R., Blankertz, B. (1994), *Didaktičke teorije*. U: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (ur.), Zagreb: EDUCA.
167. Klaić, B. (2002), *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod matice Hrvatske.
168. Klapan, A. (2007), Trendovi razvoja obrazovanja odraslih u Hrvatskoj u koncepciji cjeloživotnog učenja. U: *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja (I)*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 81-90.
169. Kljaić, S. (2005), *Socijalni motivi*. U: Petz, B. (ur.), *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
170. Knowles, G. (2012), What are ethics and values? U: Knowles, G., Lander, V. (ur.), *Thinking Through Ethics and Values in Primary Education*, 9-25. London: Sage Publications Ltd.
171. Knowles, G., Lander, V. (2012), What does society want from education – what does it value about education? U: Knowles, G., Lander, V. (ur.), *Thinking Through Ethics and Values in Primary Education*, 44-60. London: Sage Publications Ltd.
172. Kohlberg, L. (1971), *Stages of Moral Development*. Preuzeto s: <http://www.info.psu.edu.sa>, 1.07.2016.
173. Kohlberg, L., Mayer, R. (1972), Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449-496.
174. Kolak, A. (2006), Suradnja roditelja i škole. *Pedagoška istraživanja*, 3(2), 123-140.
175. Kolak, A. (2013), Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.), *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, (1), 226-238.
176. Kolenc-Miličević, I., Britvić, J., Miličević, I. (2012), Upravljanje kvalitetom u obrazovanju – ISO 9001:2008 kao alat za podizanje kvalitete. *Praktični menadžment*, 3(5), 68-78.

177. Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. (2002), Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
178. Köning, E., Zedler, P. (2001), Teorije znanosti o odgoju. Zagreb: EDUCA.
179. Konvencija o pravima djeteta (1989), preuzeto s: [http://www.unicef.org/bih/ba/Konvencija\\_o\\_pravima\\_djeteta.pdf](http://www.unicef.org/bih/ba/Konvencija_o_pravima_djeteta.pdf), 15.01.2015.
180. Koper, R. (2001), Modeling units of study from a pedagogical perspective – the pedagogical meta-model behind EML (Edulational Modeling Language). Preuzeto s: <http://eml.ou.nl/introduction/articles.htm>, 15.01.2014.
181. Koprek, I. (1997), Suvremeni čovjek i kriza vrednovanja. Bogoslovna smotra, 68(2-3), 237-249.
182. Koprek, I. (2015), Vrijednosti kao znakovi vremena – nezaobilazni putevi evangelizacije. Riječki teološki časopis, 23(1), 43-60.
183. Koroleva, D. D., Khavenson, T.E. (2015), The Portrait of a Twenty-First Century Innovator in Education. Russian Education and Society, 57(5), 338-357.
184. Korthagen, F. A. J. (2004), In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, (20), 77-97.
185. Kostović-Vranješ, V., (2013/2014), Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, 6 /7, 105-118.
186. Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008), „Kritične“ točke pedagoške kompetencije učitelja. Život i škola, 56(20/2), 147-162.
187. Kovač, V. i dr. (2014), Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika. Napredak, 155(3), 161-184.
188. Kožuh, B., Maksimović, J. (2011), Deskriptivna statistika u pedagoškim istraživanjima. Niš: Filozofski fakultet.
189. Kragulj, S., Jukić, R. (2010), Interkulturalizam u nastavi. U: Peko, A., Sablić, M., Jindra, R. (ur.), Obrazovanje za interkulturalizam. Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije, 169-190. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
190. Krathwohl, D. R. (2002), A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice, 41(4), 212-218. College of Education, The Ohio State University.
191. Krizmanić, M., Kolesarić, V. (2007), Vrijednosni sustav i tolerancija kao vrijednost. Dijete i društvo. Časopis za promicanje prava djeteta, 9(2), 387-399.

192. Krstović, J. (2007), Europska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeđu europskog i nacionalnog. *Pedagoški istraživanja* 4(2), 269-282.
193. Krstović, J. (2009), Odrzi sveučilišnog obrazovanja odgajatelja na koncept novog profesionalizma: izazovi i dileme. *Zbornik radova 3th International Conference Curriculum of the Early and Compulsory Education*, Zadar, Croatia. 173-184.
194. Kurikularni pristup promjenama u osnovnom školstvu (2002), Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH.
195. Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja (2012), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Agencija za odgoj i obrazovanje.
196. Kuzijev, J., Topolovčan, T. (2013), Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik*, 17(2), 125-144.
197. Kyriacou, Ch. (2001), *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: EDUCA.
198. Lander, V. (2012), Ethics, values and social diversity. U: Knowles, G., Lander, V. (ur.), *Thinking Through Ethics and Values in Primary Education*, 26-43. London: Sage Publications Ltd.
199. Lauc, Z. (2016), Načelo vladavine prava u teoriji i praksi. *Pravni vjesnik*, 32(3-4), 45-67.
200. Le Play, D. (2012), Komparativna pedagogija. U: Duffor, B., Curtis, W. (ur.), *Studij odgojno-obrazovnih znanosti. Uvod u ključne discipline*, 183-209. Zagreb: Educa. (183-209.)
201. Lebedina Manzoni, M. (2007), Vrijednosti za odgoj i samoodgoj. *Dijete i društvo. Časopis za promicanje prava djeteta*, 9(2), 367-385.
202. Ledić, J. (1991), *Razvoj gledanja na cilj odgoja u povijesti hrvatske pedagoške misli (I. Dio)*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, Zavod za pedagogiju.
203. Ledić, J. (1999), *Škola i vrijednosti*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
204. Ledić, J., Turk, M. (2012), Izazovi europske dimenzije u obrazovanju: pristupi i implementacija u nacionalnom kontekstu. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.), *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, (1), 262-272.
205. *Leksikon književno-kulturnoga nazivlja* (2014), Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Preuzeto s: <http://www.lkkn.lzmk.hr>, 15.03.2015.
206. Lisabonski ugovor (2007), preuzeto s: [http://www.mvep.hr/custompages/static/hrv/files/EUugovori/12007L\\_Ugovor\\_iz\\_Lisabona\\_hrv.pdf](http://www.mvep.hr/custompages/static/hrv/files/EUugovori/12007L_Ugovor_iz_Lisabona_hrv.pdf), 30.03.2016.

207. Lisabonski ugovor Europske unije (2009), U: Rudolf, D. (ur.): ADRIAS – Zbornik radova Zavoda za znanstveni i umjetnički rad Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti u Splitu. Split: HAZU – Zavod za znanstveni i umjetnički rad u Splitu.
208. Livazović, G. (2012), Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi. *Pedagoška istraživanja*, 9(1-2), 59-81.
209. Loeb, S., Miller, L. C., Strunk, K. O. (2009), The state role in teacher professional development and education through teachers' careers. *American Education Finance Association*, 212-228.
210. MacDonald, J. B. (1975), Curriculum Theory. U: Pinar, W. (ur.), *Curriculum Theorising*. Berkley, California: McCutchan, 5-13.
211. Maldini, P. (2005). Demokratizacija i vrijednosne orijentacije u hrvatskom društvu. *Anali hrvatskog politološkog društva*, 81-103.
212. Male, B. (2012), *The Primary Curriculum Design Handbook: Preparing Our Children for the 21st Century*. London: Continuum International Publishing Group.
213. Maleš, D. Stričević, I. (2007), Demokracija kao temeljna odgojna vrijednost. *Dijete i društvo. Časopis za promicanje prava djeteta*, 9(2), 335-354.
214. Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. (2003), *Živjeti i učiti prava. Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
215. Maleš, D., Stričević, I. (2005), *Odgoj za demokraciju u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Udruženje Djeca prva.
216. Mandarić Vukušić, A. (2014), Sadržaji interkulturalne kompetencije u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 133-148.
217. Marasović, Š. (2004), Porijeklo i sadržaj pojma „solidarnost“. *Bogoslovska smotra*, 74(2), 353-376.
218. Marević, J. (2000), *Latinsko-hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Matica Hrvatska.
219. Marinković, J. (1988), *Određenje odnosa filozofije i pedagogije u djelu Alberta Bazale*. Prilozi 27-28, 175-180.
220. Markowitz, A. (2011), *Akcijska istraživanja učitelja u nastavi – drugačiji pogled*. U: Kovačević, D., Ozorlić Dominić, R. (ur.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učenika i nastavnika*, 11-26. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
221. Marsh, C. J. (1994), *Kurikulum. Temeljni pojmovi*. Zagreb: EDUCA.



222. Marsh, C. J. (2009), *Key Concepts for Understanding Curriculum*. New York: Routledge – Taylor & Francis Group.
223. Marsh, C., Willis, G. (2007), *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
224. Martinčević, J. (2010), Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole. *Život i škola*, 56(24/2), 19-34.
225. Mathews, B., Leitz, P., Darmawan, G. N. (2007), Values and learning approaches of students at an international university. *Social Psychology of Education* (10), 247-275.
226. Matijević, M. (2007), Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum. Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, 309-349. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga.
227. Matijević, M. (2010), Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. U: *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike*. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga, 391-408.
228. Matijević, M. (2017), *Teorije nastave i obrazovanja*. U: Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. 340-355. Zagreb: Školska knjiga.
229. Matijević, M., Radovanović, D. (2011), *Nastava umjerena na učenika*, Zagreb: Školska knjiga.
230. McCann, G, Finn, P. (2006), Identifying the European dimension in citizenship education. *Policy & Practice – A Development Education Review*, (3), 52-63.
231. McNeil, J. D. (2009), *Contemporary Curriculum*. In *Thought and Action*. Los Angeles: John Wiley & Sons, Inc.
232. McNeerney, C. T. (1953), *The Curriculum*. New York, Toronto, London: McGraw – Hill Brook Company, Inc.
233. *Metodologija nacionalne standardne klasifikacije obrazovanja* (2001), *Narodne novine*, 105/01.
234. Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: EDUCA.
235. Mijatović, A. (1999), Ishodišta i odredišta suvremene pedagogije. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
236. Mijatović, A. Previšić, V. (ur.) (1999), *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura.
237. Mijatović, A., Previšić, V., Žužul, A. (2000), Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. *Napredak*, 141(2), 135-146.

238. Milas, G. (2005), Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Jastrebarsko: Naklada Slap.
239. Milat, J. (2005), Pedagoške paradigme izrade kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 199-208.
240. Miliša, Z., Dević, J. Perić, J. (2015), Kriza vrijednosti kao kriza odgoja. *Mostariensia*, 19(2), 7-20.
241. Miljak, A. (2007), Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum. Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, 205-525. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga.
242. Miljak, A. (2009), Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima. Zagreb: SM naklada.
243. Miljković, D., Rijavec, M. (2007), Vrijednosti u odgoju – poučak iz pozitivne psihologije. *Dijete i društvo. Časopis za promicanje prava djeteta*, 9(2), 417-439.
244. Mlinarević, V. (2014), Vrijednosni sustav učitelja – determinanta kulture škole i nastave. U: Peko, A., Mlinarević, V., Lukaš, M., Munjiza, E. (ur.), *Kulturom nastave (p)o učeniku*, 123-169. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
245. Moll, L. C. (1990), Vygotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications. *Infancia y Aprednizaje*, (50-51), 157-168.
246. Möller, Ch. (1994), Didaktika kao teorija kurikuluma. U: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (ur.), *Didaktičke teorije*. Zagreb: EDUCA.
247. Morais, A. M. (2002), Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. *British Journal of Sociology of Education*. 23(4), 559-569.
248. Mougnotte, A. (1995), *Odgajati za demokraciju*. Zagreb: EDUCA.
249. Mrnjaus, K. (2008), *Pedagoška promišljanja o vrijednostima*. Rijeka: FFRI.
250. Mrnjaus, K. (2013), Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema „drugacijima“. *Pedagogijska istraživanja*. 10(2), 309-325.
251. Mrnjaus, K., Rončević, N., Ivošević, L. (2013a), (Inter)kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju. Rijeka: Filozofski fakultet.
252. Mühleisen, H-D. (2004). Jürgen Habermas i europska integracija. *Politička misao*, 41(4), 22-34.
253. Mustatea, G. (2009), *Pedagogy and Axiology*. *Bulletin UASVM Horticulture*, 66(2), 828-831.

254. Mužić, V. (1999), Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb: EDUCA.
255. Myles, B. S., Trautman, M. L., Schelvan, R., L. (2004), The hidden curriculum. Practical solutions for Understanding Unstated Rules in Social Situations. Autism Asperger Publishing Co.
256. Nacionalna standardna klasifikacija obrazovanja – NSKO (2002), Državni zavod za statistiku.
257. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto s: <http://www.public.mzos.hr>, 30.11.2014.
258. Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava. (1999), Zagreb: Vlada RH i Nacionalni odbor za obrazovanje o ljudskim pravima.
259. Naji, M. (2011), Komparativna analiza globalnih dimenzija kurikuluma. Doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu – Filozofski fakultet.
260. Nicolescu, R. M. (2009), Trying to Understand Curriculum in the New Millenium. Bulletin of the Transilvania Universiti of Braşov. 2(51), 105-112.
261. Oğuz, E. (2012), Views of Pre-service Teachers on Values and Value Education. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(2), 1320-1325.
262. O'Neill, G. (2010), Programme Design. Overview of Curriculum Models. Preuzeto s: [www.ucd.ie/t4cms/UCDTL00631.pdf](http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTL00631.pdf), 22.02.2015.
263. Palekčić, (2007), Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum. Teorije, metodologija, sadržaj, struktura, 39-115. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga.
264. Palekčić, M. (2008), Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. Odgojne znanosti. 10(2), 403-423.
265. Papa, D., Perković, A., Vujčić, J. (2010), Višejezičnost i interkulturalizam. U: Peko, A., Sablić, M., Jindra, R. (ur.), Obrazovanje za interkulturalizam. Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije, 285-294. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
266. Pastuović, N. (1999), Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb: Znamen.
267. Pastuović, N. (2008), Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. Odgojne znanosti. 10(2), 253-267.

268. Pastuović, N. (2012), *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
269. Pavić, Ž., Vukelić, K. (2008), *Socijalno podrijetlo i obrazovne nejednakosti: istraživanje na primjeru osječkih studenata i srednjoškolaca*. *Revija za sociologiju*, 40/39(1-2), 53-70.
270. Petljak Zekić, B., Rukljač, I., Urek, S. (2013), *Planiranje, organiziranje i provedba modularno organiziranog stručnog usavršavanja učitelja razredne nastave grada Zagreba i Zagrebačke županije (zapad), priručnik o stručnom usavršavanju*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
271. Petrović Sočo, B. (2011), *Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja*. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, *Zavod za pedagogiju*, 237-264.
272. Petz, B. (1992), *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
273. Petz, B., Kolesarić, V., Ivanec, D. (2012), *Petzova statistika. Osnove statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
274. Pinar, W. F. (1977), *The Reconceptualization of Curriculum Studies*. Preuzeto s: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED141929.pdf>, 3.07.2016.
275. Piršl, E., Vican, D. (2004), *Europske demokratske vrijednosti i regionalizam*. *Pedagogijska istraživanja*, 1(1), 89-103.
276. Pivac, J. (2009), *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
277. *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005-2010 (2005)*, Vlada Republike Hrvatske: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
278. Polić, M. (1993), *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen i Institut za Pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
279. Poljak, V. (1991), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
280. Portelli, J. P. (1987), *Perspectives and Imperatives on Defining Curriculum*. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(4), 354-367.
281. Posner, G. J. (1998), *Five Models of Curriculum Planning*. U: Beyer, L. E., Apple, M. W. (ur.), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, 79-100. New York: Sunny Press.
282. Pranjić, M. (2009), *Aretē – eminentna ranogrčka obrazovna vrijednost*. *Napredak*, 150(3-4), 360-379.
283. Pranjić, M. (2011), *Homerove odgojne vrijednosti*. *Društvena istraživanja*, 38(1) (111), 249-267.

284. Previšić, V. (1994), Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam. U: Matijević, M., Pranjić, M., Previšić, V. (ur.), Pluralizam u odgoju i školstvu, 19-22. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
285. Previšić, V. (1996), Izazovi interkulturalizma. Uz temu. Društvena istraživanja, 5(5-6) (25-26), 829-830.
286. Previšić, V. (1996), Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica. U: Vrgoč, H. (ur.), Pedagogija i hrvatsko školstvo, 303-306. Zagreb: HPKZ.
287. Previšić, V. (1999), Učitelj – interkulturalni medijator. U: Rosić, V. (ur.), Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju, 78-84. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
288. Previšić, V. (1999a), Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. Napredak 140 (1), 7-16.
289. Previšić, V. (2001), Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i prakse. Napredak, 141(4), 403-410. Zagreb: HPKZ.
290. Previšić, V. (2003), Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator. U: Prskalo, I., Vučak, S. (ur.), Učitelj-učenik-škola. Petrinja: VUŠ, HPKZ.
291. Previšić, V. (2004), Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca. Pedagogijska istraživanja, 1(1), 23-24.
292. Previšić, V. (2005), Kurikulum suvremenog odgoja i škole: Metodologija i struktura. Pedagogijska istraživanja, 2(2), 165-173.
293. Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum. Teorije, metodologija, sadržaj, struktura, 15-37. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga.
294. Previšić, V. (2008), Pedagogija interkulturalizma. U: Zbornik radova sa šestog susreta pedagoga Hrvatske: Interkulturalna pedagogija i obrazovne komunikacije, 12-14. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
295. Previšić, V. (2008a), Pedagoška metodologija, struktura i praksa kurikuluma: za školu s manje stresa. Školske novine, 39(2009)40, 15.
296. Previšić, V. (2009), Kurikulum - pojmovno, didaktičko i jezično određenje. Školske novine, 40(2009)6, 5.
297. Previšić, V., Hrvatić, N., Posavec, K. (2004), Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. Pedagogijska istraživanja, 1(1), 105-119.

298. Public opinion in the European Union (2007), European Commission: Standard Eurobarometer 66. Preuzeto s: [http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/public_opinion/index_en.htm), 15.04.2015.
299. Pudelko, C. E., Boon, H. J. (2014), Relations between Teachers's Classroom Goals and Values: A Case Study of High School Teachers in Far North Queensland, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 14-36.
300. Pusić, E. (1974), Razvedenost i pravednost. *Encyclopedia moderna*. Zagreb.
301. Puzić, S., Bezinović, S. (2011), Regionalne i rodne razlike u vrijednosnim stavovima srednjoškolaca u dvjema povezanim županijama: tranzicija, modernizacija i promjene vrijednosti. *Revija za sociologiju*, 41(2), 213-238.
302. Radeka, I. (2007), Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 283-291.
303. Radin, F. (2002), Vrijednosne hijerarhije i strukture. U: Ilišin, V., Radin, F. (ur.), *Mladi uoči trećeg milenija*, 47-78. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
304. Rakić, V., Vukušić, S. (2010), Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*, 19(4-5), 771-795.
305. Resolution of the Council and the Ministers of Education on the European Dimension in Education. (1988). Preuzeto s: [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Vienna1991Res1\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Vienna1991Res1_en.pdf), 1.03.2015.
306. Resolution on Council and of the Ministers of Education. (1976). From education to working life. *Bulletin of the European Communities*, 12. Commission of the European Communities. Preuzeto s: <http://aei.pitt.edu/id/eprint/4576>, 1.03.2016.
307. Resolution on the European dimensions of education: teaching and curriculum content (1991), Konferencija ministara obrazovanja pri Vijeću Europe. Preuzeto s: [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Vienna1991Res1\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Vienna1991Res1_en.pdf), 15.02. 2015.
308. Rijavec, Pečjak, Jurčec, Gradišek (2016), Novac i karijera ili životni poziv? Intrinzične vs. Ekstrinzične radne orijentacije i zadovoljstvo poslom hrvatskih i slovenskih učitelja. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 201-223.
309. Rimac, I. (1997), O nekim aspektima valjanosti postmaterijalističkog koncepta društvenih vrijednosti. *Društvena istraživanja*, 6(32), 677-694.

310. Rimac, I. (2010), Komparativni pregled odgovora na pitanja u anketi europskog istraživanja vrednota 1999. i 2008. *Bogoslovna smotra*, 80(2), 425-525.
311. Rimac, I. (2014), Komparativni pregled odgovora u anketi Europska studija vrednota 1999. i 2008. U: Baloban, J., Nikodem, K., Zrinščak, S. (ur.), *Vrednote u Hrvatskoj i u Europi. Komparativna analiza*, 309-473. Zagreb: Kršćanska sadašnjost i Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
312. Rokeach, M. (1973), *The nature of human values*. New York: The Free Press.
313. Rosandić, D. (2005), *Hrvatsko školstvo u okružju politike*. Zagreb: Školska knjiga.
314. Rosandić, D. (2013), *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije. S posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje*. Zagreb: Naklada Ljevak.
315. Rosandić, D. (ur.) (1998), *Nacrt strategije preobrazbe i razvoja hrvatskog školskog sustava*. Zagreb: Hrvatsko školsko vijeće, Ministarstvo prosvjete i športa.
316. Rosić, V. (2011), *Deontologija učitelja – temelj pedagoške etike*. *Informator*. 44(2), 142-149.
317. Ross, A. (2000), *Curriculum. Construction and Critique*. London and New York: Routledge.
318. Rot, N. (1978), *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
319. Sablić, M. (2011), *Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive*. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 125-138.
320. Sablić, M. (2014), *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
321. Sablić, M., Blažević, I. (2015), *Stavovi učitelja prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama nacionalnog okvirnog kurikuluma*. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 64(2), 251-265.
322. Sadovik, A. R. (2001), *Basil Bernstein (1924-2000)*. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*. Paris: UNESCO – International Bureau of Education, 31(4), 687-703. Preuzeto s: <http://ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteine.pdf>, 17.02.2015.
323. Sahlberg, P. (2012), *Lekcije iz Finske. Što svijet može naučiti iz obrazovne reforme u Finskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
324. Sandström Kjellin, M., Stier, J. (2008). *Citizenship in the classroom: transferring and transforming transcultural values*. *Intercultural Education*, 19(1), 41-51.

325. Schiro, M. S. (2008), Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns. Los Angeles: Sage Publications.
326. Schwartz, S. H. (1992), Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
327. Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: Theory, methods and applications. *Revue française de sociologie*, 47(4).
328. Schwartz, S. H. (2012), An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). Preuzeto s: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>, 1.12.2014.
329. Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., Owens, V. (2001), Extending the cross-cultural validity of theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 32(5), 519-542.
330. Schwartz, S. H., Rubel, T. (2005), Seks differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 1010-1028.
331. Schwartz, S. H., Sagie, G. (2000), Value consensus and importance a cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 31(4), 465-497.
332. Senković, Ž. (2007), Filozofska antropologija u psihologijskoj perspektivi Rudija Supeka. *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*, 33(65-66), 67-86.
333. Senković, Ž. (2007), Filozofska antropologija u psihologijskoj perspektivi Rudija Supeka. *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*, 33(65-66), 67-86.
334. Sevgili, F., Cesur, S. (2014), The Mediating Role of Materialism of the Relationship between Values and Consumption. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2083-2096.
335. Simpson, D. J., Jackson, M. J. B. (2003), John Dewey's View of the Curriculum in *The Child and the Curriculum*. *Education and Culture*. 20(2)2, 23-27.
336. Skok, P. (1971), *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: JAZU.
337. Slattery, P. (2006), *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Routledge, Taylor&Francis Group.
338. Slunjski, E. (2008), *Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.



339. Slunjski, E. (2009), Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*, 55(22/2), 104-115.
340. Slunjski, E. (2011), Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga.
341. Slunjski, E., Burić, H. (2014), Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 149-162.
342. Smajić, D., Vodopija, I. (2008), Curriculum, kurikulum, kurikulum – uputnik. *Jezik*, 55, 181-189.
343. Smith, A. D. (1992), National Identity and the Idea of European Unity. *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-)*, 68(1), 55-76.
344. Smith, L. (2001), Jean Piaget. U: Palmer, J. A (ur.), *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the Present*, 37-44.
345. Smith, M. K. (2002), Jerome S. Bruner and the Process of Education. The encyclopedia of informal education. Preuzeto s: <http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm>, 1.03.2015.
346. Sorić, M. (2011), Semantički holizam i dekonstrukcija referencijalnosti: Derrida u analitičkom kontekstu. *Prolegomena* 10(2), 281-309.
347. Sorić, M. (2012), Refleksivnost u sociologiji Pierrea Bourdieua: nadilaženje socioloških dihotomija. *Soc. ekol. Zagreb*. 21(3), 329-344.
348. Spajić-Vrkaš, V. (2014), Eksperimentalna provedba Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja. Zaključci i preporuke. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
349. Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004), Poučavati prava i slobode: priručnik za učitelje osnovne škole: s vježbama za razrednu nastavu. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
350. Spiro, R. J. i dr. (1988), Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Aquisition in Ill - Structured Domain. Tehnical Report No.411. University of Illinois. Preuzeto s: [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), 16.09.2015.
351. Ssa European Act (1986), Treaties establishing the European Communities. Pp.1005-1084. Preuzeto s: <http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf>, 1.03.2016.
352. Staničić, S. (2001), Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak*, 142(3), 279-295.
353. Staničić, S. (2007), Modeli menadžmenta u obrazovanju. *Napredak*, 148(2), 173-191.

354. Stojanović, A. (2008), Utjecaj multikulturalnog odgoja na vrijednosne orijentacije učenika. *Pedagoška istraživanja*, 5(2), 209-217.
355. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014), Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
356. Sučević, V., Cvjetičanin, S., Sakač, M. (2011), Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola*, 57(25/1), 11-23.
357. SurveyLang (2012), Prvo europsko istraživanje jezičnih sposobnosti: Završno izvješće. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
358. Šagud, M. (2011), Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 267-291.
359. Tafra, A. (2015), Odgoj za integriranje u društvo. *Postmoderna pedagogija i obrazovna politika između utopije i distopije. Metodčki ogledi*, 22(2), 39-59.
360. Tanner, D., Tanner L. (2007), *Curriculum Development: Theory Into Practice*. New Jersey: Pearson Education.
361. *Teaching 2020*. (2011), House of Representatives/The Netherlands. Preuzeto s: [http://www.educ.com.ac.uk/centres/lfl/about/events/pastlflsupperseminars/PDFs/Teaching\\_2020\\_The\\_Netherlands\\_Ministry.pdf](http://www.educ.com.ac.uk/centres/lfl/about/events/pastlflsupperseminars/PDFs/Teaching_2020_The_Netherlands_Ministry.pdf), 15.1.2015.
362. Težak, D. (2007), Književnost kao izvorište odgojnih vrijednosti. *Dijete i društvo. Časopis za promicanje prava djeteta*, 9(2), 401-416.
363. Težak, S. (2004), *Hrvatski naš (ne)podobni*. Zagreb: Školske novine.
364. The European Parliament and the Council of the Council of the European Union (2006), *Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework*, Preuzeto s: [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/1\\_394/1\\_39420061230en00100018.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/1_394/1_39420061230en00100018.pdf), 20.03.2012.
365. *The Values of Europeans* (2008), European Commission: Standard Eurobarometar 69. Preuzeto s: [http://ec.europa.eu/public-opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public-opinion/index_en.htm), 1.03.2014.
366. *The Values of Europeans* (2010), European Commission: Standard Eurobarometar 74. Preuzeto s: [http://ec.europa.eu/public-opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public-opinion/index_en.htm), 1.03.2014.

367. The Values of Europeans (2012), European Commission: Standard Eurobarometer 77. Preuzeto s: [http://ec.europa.eu/public-opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public-opinion/index_en.htm), 1.03.2014.
368. Thesing, J. (2007), Europska unija kao zajednica vrijednosti. Preuzeto s: [www.kas.de/wf/doc/kas\\_12106-1522-16-30.pdf](http://www.kas.de/wf/doc/kas_12106-1522-16-30.pdf), 15.01.2016.
369. Thomas, G. (2015), Kratak uvod u pedagogiju. Zagreb: EDUCA.
370. Thompson, B. (2012), Ethics and values in school organization – how should schools be led and managed? London: Sage Publications Ltd, 78-94.
371. Treaty establishing a Constitution for Europe (2005), Official Journal of the European Union, 310. Preuzeto s: <http://europa.eu.int/constitution>, 1.03.2015.
372. Treaty of European Union (1992), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Preuzeto s: <http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf>, 15.03.2016.
373. Trimarchi, M., Papeschi, L. L. (1996), Od tolerancije do prihvaćanja različitosti. Društvena istraživanja, 5(2), 321-329.
374. Turk, M., Ledić, J. (2013), Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. Pedagogijska istraživanja. 10(2), 189-201.
375. Tyler, R. (1949), Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press.
376. UN (1948), Opća deklaracija o ljudskim pravima. Narodne novine, 12/2009.
377. Ustav Republike Hrvatske (Narodne novine br. 56/90, 135/97, 8/98 – pročišćeni tekst, 113/2000, 124/2000 – pročišćeni tekst, 28/2001, 41/2001 – pročišćeni tekst, 55/2001).
378. Valjan Vukić, V. (2013), Slobodno vrijeme kao „prostor“ razvijanja vrijednosti u učenika. Magistra Iadertina, 8(1), 59-73.
379. Vican, D. (2006), Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti. Pedagogijska istraživanja, 3(1), 9-20.
380. Vican, D., Bognar, L., Previšić, V. (2007), Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum. Teorije, metodologija, sadržaj, struktura, 157-204. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga.
381. Vican, D., Karamatić Brčić, M. (2013), Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku nacionalnu stvarnost. Život i škola, 59(30/2), 48-66.

382. Vidović, E. (2010), Intekulturalizam u nastavi engleskog jezika u nižim razredima osnovne škole. U: Peko, A., Sablić, M., Jindra, R. (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam. Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije*, 315-326. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
383. Vizek Vidović, V. (2005), *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja*. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, 15-66. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
384. Vizek Vidović, V. (2009), *Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji*. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, 33-39. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
385. Vizek Vidović, V., Domović, V. (2013), *Učitelji u Europi – glavni trendovi, pitanja i izazovi*. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 219-250.
386. Vlah, N., Pinoza-Kukurin, Z. (2012), *Stavovi studenata učiteljskog fakulteta u Rijeci o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima*. *Napredak*, 153(1), 39-52.
387. Vlahović Štetić, V. (2009), *Ishodi učenja i konstruktivno poravnanje*. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, 41-48. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
388. Vodopija-Krstanović, I. (2005), *Kultura i nastavnik stranog jezika*. U: Stolac, D., Ivanetić, N., Pritchard, B. (ur.), *Jezik u društvenoj interakciji*, 525-534. Zagreb – Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
389. Vrcelj, S. (2000), *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
390. Vučetić, M., Jagić, S. (2012), *Ideja antropologije i odgojna stvarnost*. *Acta Iadertina*, 9, 89-98.
391. Vujčić, V. (2013), *Opća pedagogija. Novi pristup znanosti u odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
392. Vujčić, V. (2016), *Reforma obrazovanja: pogled na Okvir nacionalnog kurikuluma: primjedbe i prijedlozi*. *Political analysis*. 7(27), 39-43.
393. Vukasović, A. (1986), *Utjecaj J. A. Komenskog na pedagoška i kulturna stremljenja u Hrvatskoj*. Zagreb: *Prilozi* 12(1-2), 163-175.
394. Vukasović, A. (1991), *Odgoj za etičke vrijednosti u obitelji i školi*. *Obnovljeni život*, 46(1), 49-58.

395. Vukasović, A. (1992), Pregled moralnih osobina osobnosti. *Obnovljeni život*, 47(3-4), 328-343.
396. Vukasović, A. (2007), Vrijednosti i odgoj za vrijednosti. *Zov rodni ognjišta*, 1(16). Preuzeto s:  
[http://www.kucice.hr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4:zov-rodni-ognjita&catid=22:lanci-za-top-meni&Itemid=76](http://www.kucice.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=4:zov-rodni-ognjita&catid=22:lanci-za-top-meni&Itemid=76), 20.12.2015.
397. Vukasović, A. (2008), Teleologijsko i aksiologijsko utemeljenje odgoja u ozračju hrvatske odgojne preobrazbe. *Obnovljeni život*. 63(1), 35-46.
398. Vukasović, A. (2010), Odgojna preobrazba u teleologijskom i aksiologijskom ozračju. *Odgojne znanosti*. 12(1), 97-117.
399. Vuk-Pavlović, P. (1996), *Filozofija odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
400. Vygotsky, L. (1997), *Interaction between Learning and Development*. U: Gauvin, M., Cole, M. (ur.), *Readings on the Development of Children*, 29-36.
401. Waller, R. (2012), *Sociologija obrazovanja*. U: Duffor, B., Curtis, W. (ur.), *Studij odgojno-obrazovnih znanosti. Uvod u ključne discipline*. 121-152. Zagreb: EDUCA.
402. Whitty, G., Rowe, G. (1994), *Discourse in Cross-Curricular Contexts: limits to empowerment*. *International Studies in Sociology of Education*, 4(1), 25-42.
403. Wiggins, G., McTighe, J. (1998), *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum.
404. Witty, G. (2002), *Making sense of Educational Transformations – A Vulture's Eye View*. U: Koppen, J. K., Lunt, I., Wulf, Ch. (ur.), *Education in Europe: Cultures, Values, Institutions in Transition*. Waxman Munster/New York. *European studies in education*, 14, 113-130.
405. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008), *Narodne novine*, 87/08.
406. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (2013), *Narodne novine* 94/13.
407. Zidarić, V. (1996), *Europska dimenzija u obrazovanju – njezin nastanak, razvitak i aktualno stanje*. *Društvena istraživanja*. 5(1/21), 161-181.
408. Zrilić, S., Košta, T. (2009), *Učitelj – kreator izvannastavnih aktivnosti*. *Magistra Iaderina*, 4(4), 160-171.
409. Zrinščak, S. (2008), *Što je religija i čemu religija: sociološki pristup*. *Bogoslovska smotra*, 78(1), 25-37.

410. Zrinščak, S. (2008), Što je religija i čemu religija: sociološki pristup. Bogoslovska smotra, 78(1), 25-37.
411. Žiljak, T. (2013), Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. Andragoški glasnik, 17(1), 7-24.
412. Žitinski, M. (2008), Jesu li etičke vrednote relativne. Crkva u svijetu, 43(2), 259-273.
413. Županov, J. (2002). Predgovor. U: Ilišin, V., Radin, F. (ur.), Mladi uoči trećeg milenija, 9-12. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

## **VIII. PRILOG – Instrument istraživanja**

FILOZOFSKI FAKULTET SVEUČILIŠTA U ZAGREBU  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU  
POSLIJEDIPLOMSKI DOKTORSKI STUDIJ PEDAGOGIJE  
TEORIJA KURIKULUMA  
Zagreb, Ivana Lučića 3

ISTRAŽIVAČKI PROJEKT

**STAVOVI UČITELJA  
O KURIKULUMSKOM OBLIKOVANJU SUSTAVA EUROPSKIH VRIJEDNOSTI**

UPITNIK ZA UČITELJE

Zagreb, 2015.



## UPUTA

Znanstveno istraživanje „Stavovi učitelja o kurikulumskom oblikovanju sustava europskih vrijednosti” ima za cilj utvrditi ulogu učitelja razredne nastave, učitelja hrvatskog jezika i književnosti, engleskog jezika, povijesti i zemljopisa u Gradu Zagrebu u kurikulumskom oblikovanju vrijednosti kao važnom prediktoru sustava vrijednosti učenika.

Podaci prikupljeni upitnikom bit će korišteni isključivo u svrhu daljnjeg unaprjeđenja kurikulumskog oblikovanja europskih vrijednosti.

Ispunjavanje upitnika dobrovoljno je i anonimno.

Molimo Vas da prije odgovaranja pažljivo pročitate svako pitanje. Upitnik nije test znanja te nema točnih i netočnih odgovora. Molimo da odgovorite na **sva** pitanja **bez preskakanja**.

## I. SOCIO-DEMOGRAFSKE KARAKTERISTIKE ISPITANIKA

### 1. Spol (zaokružite):

1. Ž
2. M

### 2. Zanimanje (zaokružite):

1. Učitelj razredne nastave
2. Učitelj hrvatskog jezika i književnosti
3. Učitelj engleskog jezika
4. Učitelj povijesti
5. Učitelj geografije

### 3. Dob (zaokružite):

1. Do 35 godina
2. Od 36 do 45 godina
3. Od 46 do 55 godina
4. 56 i više godina

### 4. Radno iskustvo u odgojno-obrazovnom sustavu (zaokružite):

1. Do 10 godina
2. Od 11 do 20 godina
3. Od 21 do 30 godina
4. 31 i više godina

### 5. Status (zaokružite):

1. Učitelj pripravnik
2. Učitelj
3. Učitelj mentor
4. Učitelj savjetnik
5. Učitelj voditelj županijskog stručnog vijeća

## II. Profili osoba

Slijede kratki opisi nekih osoba. Molimo pročitajte svaki opis i razmislite koliko vam je svaka osoba slična.

Stavite "x" u kvadratić desno od opisa koji pokazuje koliko vam opisana osoba sliči.

KOLIKO VAM OVA OSOBA SLIČI?						
	jako poput mene	poput mene	nešto poput mene	malo poput mene	nije poput mene	uopće nije poput mene
1. Važno mu je smišljati nove ideje i biti kreativan. Voli raditi stvari na svoj originalan način.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Važno mu je da bude bogat. Želi imati puno novca i skupe stvari.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Misli da je važno da se svaku osobu na svijetu tretira jednako. Vjeruje da svi trebaju imati jednake šanse u životu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vrlo mu je važno da pokazuje svoje sposobnosti. Želi da se ljudi dive onome što čini.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Važno mu je da živi u sigurnim okruženjima. Izbjegava sve što bi moglo ugroziti njegovu sigurnost.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Misli da je važno činiti puno različitih stvari u životu. Uvijek traži nove stvari da ih isproba.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Vjeruje da ljudi trebaju činiti ono što im se kaže. Misli da ljudi trebaju stalno slijediti pravila, čak i onda kada ih nitko ne gleda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Važno mu je da sluša ljude koji su različiti od njega. Čak i kada se ne slaže s njima, ipak ih želi razumjeti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Misli da je važno <b>ne</b> tražiti više od onoga što se ima. Vjeruje da ljudi trebaju biti zadovoljni s onim što imaju.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Traži svaku moguću priliku da se zabavi. Važno mu je da čini stvari koje mu pružaju zadovoljstvo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Važno mu je da donosi vlastite odluke o onome što čini. Voli biti slobodan sam planirati i izabrati svoje aktivnosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Vrlo mu je važno pomoći ljudima oko sebe. Želi se brinuti za njihovu dobrobit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Važno mu je biti vrlo uspješan. Voli impresionirati druge ljude.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KOLIKO VAM OVA OSOBA SLIČI?						
	jako poput mene	poput mene	nešto poput mene	malo poput mene	nije poput mene	uopće nije poput mene
14. Vrlo mu je važno da je njegova zemlja sigurna. Misli da država mora biti na oprezu protiv unutarnjih i vanjskih prijetnji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Voli riskirati. Uvijek traži avanture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Važno mu je da se uvijek ponaša prikladno. Želi izbjeći činiti bilo što za što bi ljudi rekli da je krivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Važno mu je da bude zadužen za nešto i kaže drugima što da čine. Želi da ljudi čine ono što on govori.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Važno mu je da bude odan/lojalan svojim prijateljima. Želi se posvetiti ljudima koji su mu bliski.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jako vjeruje da se ljudi trebaju brinuti za prirodu. Važna mu je briga o okolišu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Religijsko vjerovanje mu je važno. Jako se trudi činiti ono što njegova religija zahtijeva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Važno mu je da stvari budu organizirane i čiste. Stvarno <b>ne</b> voli da stvari budu u neredu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Misli da je važno biti zainteresiran za stvari. Voli biti znatiželjan i pokušava razumjeti sve moguće stvari.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Vjeruje da bi svi ljudi svijeta trebali živjeti u harmoniji. Važna mu je promocija mira među svim grupama u svijetu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Misli da je važno biti ambiciozan. Želi pokazati koliko je sposoban.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Misli da je najbolje činiti stvari na tradicionalne načine. Važno mu je održati običaje koje je naučio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Uživanje u životnim zadovoljstvima mu je važno. Voli 'razmaziti' samog sebe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Važno mu je odgovoriti potrebama drugih. Pokušava podupirati one koje zna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Vjeruje da uvijek treba pokazivati poštovanje prema svojim roditeljima i starijim ljudima. Važno mu je da bude poslušan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Želi da se svi tretiraju pravedno, čak i ljudi koje ne zna. Važno mu je zaštititi slabe u društvu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>KOLIKO VAM OVA OSOBA SLIČI?</b>						
	<b>jako poput mene</b>	<b>poput mene</b>	<b>nešto poput mene</b>	<b>malo poput mene</b>	<b>nije poput mene</b>	<b>uopće nije poput mene</b>
30. Voli iznenađenja. Važno mu je imati uzbudljiv život.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Jako se trudi izbjeći da se razboli. Ostati zdrav mu je jako važno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Važno mu je napredovati u životu. Teži biti bolji od drugih.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Važno mu je oprostiti ljudima koji su ga povrijedili. Pokušava vidjeti što je dobro u njima i ne ostati ljutit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Važno mu je biti neovisan. Voli se oslanjati na samog sebe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Važno mu je imati stabilnu vlast. Brine se o tome da socijalni poredak bude zaštićen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Važno mu je da stalno bude učtiv prema drugim ljudima. Nastoji nikada ne uznemiriti ili iritirati druge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Stvarno želi uživati u životu. Vrlo mu je važno dobro se zabavljati.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Važno mu je biti ponizan i skroman. Nastoji ne privući pažnju na sebe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Uvijek želi biti onaj koji donosi odluke. Voli biti vođa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Važno mu je prilagoditi se prirodi i uskladiti se s njom. Vjeruje da ljudi ne trebaju mijenjati prirodu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak njegovom sustavu vrijednosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak hrvatskom sustavu vrijednosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Važno mu je da sustav vrijednosti njegovih učenika bude jednak europskom sustavu vrijednosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### III. Europske vrijednosti

1. S ponuđenog popisa označite tri za sebe osobno najvažnije vrijednosti. Rangirajte vrijednosti na način tako da ispred odabranih vrijednosti upišete brojeve od 1 do 3, s time da brojem 1 označite za Vas najvažniju vrijednost, a brojem 3 najmanje važnu od odabranih vrijednosti!

<input type="checkbox"/>	Ljudska prava	<input type="checkbox"/>	Jednakost
<input type="checkbox"/>	Poštovanje ljudskog života	<input type="checkbox"/>	Solidarnost, podrška drugima
<input type="checkbox"/>	Sloboda	<input type="checkbox"/>	Tolerancija
<input type="checkbox"/>	Demokracija	<input type="checkbox"/>	Samoispunjenje
<input type="checkbox"/>	Individualna sloboda	<input type="checkbox"/>	Poštovanje prema drugim kulturama
<input type="checkbox"/>	Vladavina prava	<input type="checkbox"/>	Religija

2. S ponuđenog popisa odaberite tri vrijednosti za koje smatrate da najbolje predstavljaju Europsku uniju. Rangirajte vrijednosti na način tako da ispred odabranih vrijednosti upišete brojeve od 1 do 3, s time da brojem 1 označite po Vama najvažniju vrijednost, a brojem 3 najmanje važnu od odabranih vrijednosti!

<input type="checkbox"/>	Ljudska prava	<input type="checkbox"/>	Jednakost
<input type="checkbox"/>	Poštovanje ljudskog života	<input type="checkbox"/>	Solidarnost, podrška drugima
<input type="checkbox"/>	Sloboda	<input type="checkbox"/>	Tolerancija
<input type="checkbox"/>	Demokracija	<input type="checkbox"/>	Samoispunjenje
<input type="checkbox"/>	Individualna sloboda	<input type="checkbox"/>	Poštovanje prema drugim kulturama
<input type="checkbox"/>	Vladavina prava	<input type="checkbox"/>	Religija

#### IV. Stavovi ispitanika o europskoj dimenziji u obrazovanju

3. Jeste li se tijekom svoga inicijalnoga obrazovanja susreli s pojmom europskih vrijednosti u kurikulumu?

Označite!

Da

Ne

Ne znam

4. Jeste li se tijekom stručnog usavršavanja susreli s pojmom europskih vrijednosti u kurikulumu?

Označite!

Da

Ne

Ne znam

5. Je li po Vašem mišljenju prisutno načelo osposobljavanja pojedinaca za suživot u europskom kontekstu (Označite odgovor znakom x!):

	u potpunosti je prisutno	uglavnom je prisutno	ne znam je li prisutno ili ne	uglavnom nije prisutno	nije uopće prisutno
<b>1. U Nastavnom planu i programu</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3. U školskom kurikulumu</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4. U nastavi</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Omogućuju li Vam navedeni dokumenti da implementirate u svoj rad one europske vrijednosti koje smatrate važnima za transfer Vašim učenicima? Ovisno o prikladnosti označite odgovor znakom x!

	izrazito prikladan	prikladan	niti prikladan, niti neprikladan	neprikladan	izrazito neprikladan
<b>1. Program nastavnog predmeta</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2. Medupredmetne teme</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3. Program izvannastavnih aktivnosti</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ZAHVALJUJEMO NA SURADNJI!**



## IX. ŽIVOTOPIS

Jelena Pavičić Vukičević rođena je 2. rujna 1975. godine u Zagrebu. Nakon završetka osnovne škole Vladimir Nazor na zagrebačkom Jordanovcu, upisuje općegimnazijski program Gornjogradske gimnazije. U akademskoj godini 1994./1995. upisuje dvopredmetni studij Komparativne književnosti i Kroatistike te 2001. godine stječe zvanje profesora komparativne književnosti i profesora hrvatskog jezika i književnosti, obranivši diplomski rad po nazivom „Filološka i jezična analiza *Čistilišta svetog Patricija*“, glagoljičkog teksta iz šesnaestog stoljeća. Tijekom studentskih dana honorarna je suradnica u redakciji *Hrvatskog biografskog leksikona* Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža. Dobitnica je stipendije Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa 1998. godine te stipendije izdavačke kuće „Znanje“ iste godine.

Profesionalno radno iskustvo isprva stječe na funkciji tajnice Gradske organizacije SDP-a Zagreba (2000. - 2003.), a u studenom 2003. godine izabrana je za zastupnicu u Saboru RH (2004. - 2007.) te je bila članica saborskog Odbora za znanost, obrazovanje i kulturu. Od 2008. do 2009. obnaša dužnost pročelnice Gradskog ureda za obrazovanje, kulturu i sport u Gradu Zagrebu, od 2009. do 2013. dužnost zamjenice gradonačelnika Grada Zagreba, od 2013. do 2017. dužnost potpredsjednice Gradske skupštine Grada Zagreba, a od lipnja 2017. ponovno je izabrana na dužnost zamjenice gradonačelnika Grada Zagreba.

Tijekom svoje političke karijere bila je izabrana četiri puta za gradsku zastupnicu u Gradskoj skupštini Grada Zagreba (2001., 2005., 2013. i 2017.) te za članicu Vijeća gradske četvrti Maksimir (2013.). U mandatu od 2010. do 2014. obnašala je dužnost zamjenice predsjednika Hrvatskog književno-pedagoškog zbora, od 2010. do 2013. dužnost članice Savjeta Sveučilišta u Zagrebu u ime gradonačelnika Grada Zagreba na koju je ponovno imenovana 2017. godine. Od 2013. do 2017. bila je članica hrvatske delegacije Odbora regija (Committee of the Regions), savjetodavnog tijela Europskog parlamenta i Europske komisije u Bruxellesu, a u sklopu kojeg je bila članicom komisije SEDEC (socijalna politika, obrazovanje, zapošljavanje, istraživanje i kultura). Također je bila članica Upravnog vijeća Visoke poslovne škole Zagreb i potpredsjednica Nadzornog odbora APIS – IT od 2013. do 2017.

Zbog profesionalnog i osobnog interesa u kreiranju javnih politika, posebno u području obrazovanja, u akademskoj godini 2012./2013. upisuje Poslijediplomski doktorski studij

pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od 2014. godine angažirana je kao vanjski predavač na seminarskom dijelu nastave na kolegijima Obrazovne politike na dodiplomskom studiju, kao i na Teorijama kurikuluma te Školskom i razrednom menadžmentu na diplomskom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu.

Tijekom poslijediplomskog studija i profesionalnog obnašanja različitih javnih dužnosti sudjelovala je u nizu stručnih i znanstvenih konferencija. Također je objavila radove: *Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole* (Pedagogijska istraživanja, 10(2013)1, str. 119. - 133.), *Šah - strateškom igrom do boljih kognitivnih rezultata djece rane dobi* (U: Petrović -Sočo, B., Višnjić- Jevtić, A. (ur.), Igra u ranom djetinjstvu, zbornik radova sa stručno-znanstvene konferencije OMEP-a, Zagreb: Alfa) te *Besplatni udžbenici u Gradu Zagrebu - Iznimna mjera socijalne politike* (Školske novine, 25(2890), str. 3).