



UČITI ZA MIR

**Analitička i normativna podloga za uvođenje
vrijednosti, sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja
u formalni obrazovni sustav**



[Centar za **mirovne** studije]

Izdavač:

Centar za mirovne studije

Za izdavača:

Iva Zenzerović Šloser

Urednica:

Iva Zenzerović Šloser

Autori i autorice tekstova:

Centar za mirovne studije:
Emina Bužinkić,
Julija Kranjec,
Iva Zenzerović Šloser

Institut za društvena istraživanja – Centar za
istraživanje i razvoj obrazovanja:
Saša Puzić,
Branislava Baranović,
Karin Doolan,
Boris Jokić,
Zrinka Ristić Dedić

MAP Savjetovanja:
Maja Horvat,
Marina Škrabalo

Prikupljanje podataka i tehnička podrška:

Lovorka Bačić

Recenzentice:

Prof. dr. sc. Dejana Bouillet
Prof. dr. sc. Vedrana Spajić Vrkaš

Lektura:

Ludwig Bauer,
Anamarija Vidaković,
Zoran Tomić

Dizajn:

Mladen Katanić

Tisak:

Tiskara Printera

CIP:

CIP zapis dostupan u računalnome katalogu
Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu
pod brojem 762173

Naklada:

500

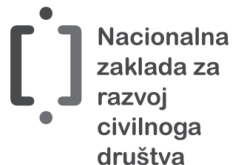
ISBN:

978-953-7729-10-3

Zahvaljujemo volonterkama, polaznicama
Mirovnih studija na transkriptima:

Nini Kolman,
Vanji Jagetić,
Maji Jagar,
Blanki Aščić,
Orhideji Skale i
Tei Vidović za strukturiranje podataka

Tiskanje ove publikacije omogućeno je temeljem financijske potpore Nacionalne zaklade za razvoj civilnog društva u skladu sa Sporazumom 421-02/09-POZ-IST/01. Mišljenja izražena u ovoj publikaciji su mišljenja autora i ne izražavaju nužno stajalište Nacionalne zaklade za razvoj civilnog društva.



Pojedine dionice istraživanja sufinancirane su od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa i Gradskog ureda za obrazovanje, kulturu i šport Grada Zagreba - odjela za mlade.

SADRŽAJ:

Uvod	5
1. Doprinos razumijevanju mirovnog obrazovanja Iva Zenzerović Šloser, Centar za mirovne studije	9
2. Institucionalni okvir – normativna podloga za zagovaranje uvođenja mirovnoga obrazovnog kurikulumu u formalni obrazovni sustav: dokumenti, strategije, zakoni Emina Bužinkić, Centar za mirovne studije	21
3. Pogledi iz prakse:	
3.1. Istraživanje programskih pretpostavki te učeničkih, nastavničkih i ravnateljskih iskustava relevantnih za unaprjeđivanje mirovnog obrazovanja u osnovnim školama Saša Puzić, Branislava Baranović, Karin Doolan, Boris Jokić, Zrinka Ristić Dedić: Institut za društvena istraživanja – Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja	51
3.2. Analiza kataloga obrazovanja nastavnika i nastavnica u području učenja socijalnih vještina: Koji je prostor za stručno usavršavanje učitelja, nastavnika i stručnih suradnika Julija Kranjec, Centar za mirovne studije	132
3.3. Konzultacije s obrazovnim stručnjacima i praktičarima Maja Horvat, Marina Škrabalo – MAP Savjetovanja, Iva Zenzerović Šloser, Centar za mirovne studije	147
4. Zaključci i preporuke	167
5. Prilozi	173
Prilog 1. Pregled programa neformalnog obrazovanja koji su bili uključeni u istraživanje	174
Prilog 2: Popis konzultiranih stručnjaka	181
Prilog 3: Detaljni prikaz odabranih rezultata Delfi procjene Perspektive razvoja vještina, znanja i stavova te mogućnosti posredovanja sadržaja mirovnog obrazovanja	182

Tablica 1: Perspektive razvoja vještina u sklopu mirovnog obrazovanja – procjene konzultiranih stručnjaka	_____ 182
Tablica 2: Perspektive stjecanja specifičnih znanja u sklopu mirovnog obrazovanja – procjena konzultiranih stručnjaka	_____ 183
Tablica 3: Perspektive usvajanja stavova u sklopu mirovnog obrazovanja – procjena konzultiranih stručnjaka	_____ 184
Tablica 4: Mogućnosti posredovanja ponuđenih kompetencija u formalnome obrazovnom sustavu	_____ 185
Prilog 4: Polazišne osnove za uvođenje predmeta Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo u formalni odgojno-obrazovni sustav	_____ 187

UVOD

Uvod

Ova je publikacija nastala kao zbir nekoliko dionica istraživanja pod nazivom: *Stvaranje analitičke i normative podloge za izradu i zagovaranje uključivanja kurikuluma mirovnog obrazovanja u sustav formalnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj*.

Kroz četiri različite perspektive, koristeći različite metodologije i izvore, pokušali smo kreirati podlogu za bolje razumijevanje, daljnje istraživanje i uspješnije zagovaranje mirovnog obrazovanja kojim se Centar za mirovne studije i nemali broj organizacija civilnog društva u Hrvatskoj bavi unatrag 20-ak godina, uglavnom kroz programe neformalnoga izvaninstitucionalnog obrazovanja.

Na istraživanje nas je potakao nedostatak znanstvenih i akcijskih istraživanja hrvatske znanstvene i akademske zajednice, kao i nedostatak materijala za zagovaranje. Posljednje sveobuhvatno istraživanje provedeno je od 1997. do 1999. godine.¹ Još više potakla nas je činjenica što preporuke navedenog istraživanja koje je inicirao UNESCO nisu integrirane u formalni obrazovni sustav, a bile su usmjerene na to da ovo područje postane prioritarno u sustavu obrazovanja.

Prezentiranu podlogu kreirali smo kroz nekoliko dionica: prikaz i desk-analizu pravno-normativnog i strategijsko-razvojnog okvira mirovnog i građanskog obrazovanja, središnji dio istraživanja: analizu percepcije prisutnosti učenja socijalnih vještina² u osnovnim školama od strane učenika, nastavnika i ravnatelja, konzultacije s obrazovnim stručnjacima o sadržajima mirovnog obrazovanja i preporukama za zagovaranje provedene po istraživačkoj metodi Delfi, te kvalitativnu analizu prisutnosti temeljnih socijalnih vještina i drugih sadržaja mirovnog obrazovanja u programima stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika. Za bolje razumijevanje mirovnog obrazovanja i njegova povijesnog razvoja, navedenim dionicama dodan je i uvodni tekst o razvoju mirovnog obrazovanja.

Unatoč početnoj želji da detaljnije prikažemo i zalažemo se za mirovno obrazovanje *per se*, na svakom koraku potkrepljivalo se: mirovno obrazovanje nije moguće promatrati kao zasebno ili izolirano područje. Mirovno obrazovanje jest *cjelovit participativan proces koji uključuje učenje 'o' i 'za' demokraciju i ljudska prava, nenasilje, socijalnu i ekonomsku pravdu, rodnu ravnopravnost, održivi razvoj, demilitarizaciju,*

1 UNESCO: Mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole. Završno izvješće istraživanja dostupno na: http://www.ffzg.hr/hreedc/hr/index.php?&mmlID=/58/76//&cntID=158&l_over=1

2 Socijalne vještine su skup vještina i znanja koje olakšavaju komunikaciju, odnose i interakciju s drugima. Kao takve predstavljaju temeljni dio mirovnog obrazovanja.

*izgradnju mira, međunarodno pravo i ljudsku sigurnost*³ i kao takvo ne može se zatvoriti u jednu disciplinu. Sadržaji mirovnog obrazovanja uče za život: učinak se ne mjeri samo ocjenama, već primjenom usvojenih vještina, znanja i stavova u svakodnevnom životu i u širem smislu – promjenama u zajednicama i društvu. I rezultati istraživanja u sve četiri dionice potkrepljuju tezu: **mirovno obrazovanje treba gledati kao područje koje je na razini sadržaja i metoda integrirano unutar interdisciplinarnog područja: Odgoj i obrazovanje za mir, ljudska prava i demokratsko građanstvo.**

Istraživanje se provodilo u 2010. godini, u kontekstu stvaranja nekoliko Institucionalnih pretpostavki za integriranje mirovnog obrazovanja: dovršen je proces izrade *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* koji predviđa uvođenje Građanskog i odgoja i obrazovanja kao obveznoga međupredmetnog područja, s radom je započeo *Nacionalni odbor za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo* koji ima za cilj revidirati postojeći *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo* iz 1999. godine i pokrenuti sustavnu edukaciju na sveučilišnoj razini.

Pored institucionalnih, još je nekoliko pretpostavki zbog kojih je ovaj proces aktualan, a njegovi rezultati mogu biti primjenjivi u praksi: Provedena su dva istraživanja srodnog područja, istraživanje *Ljudska prava u osnovnim školama: Teorija i praksa*, koje je proveo Centar za ljudska prava, te istraživanje *Politička pismenost kod mladih u Hrvatskoj i stavovi prema EU*, koje je provela udruga GONG.

Rezultati oba istraživanja pokazuju da postojeći program, definiran kao neobvezno međupredmetno područje, nedovoljno prepoznaju u školama i učenici i nastavnici, te da je politička pismenost mladih zabrinjavajuće slaba, a stavovi u značajnoj mjeri isključivi. Oba istraživanja upućuju na potrebu integriranja sadržaja i nastavnih metoda u škole na sustavan i obavezan način.

Usljed zajedničkog interesa za obrazovanje za demokratsko građanstvo u 2010. godini pet organizacija civilnog društva svoj rad koordiniralo je putem neformalne koalicije za Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo⁴, te su izrađena zajednička polazišta za zagovaranje. Polazišta su predstavljena u lipnju 2010. godine, a u listopadu se procesu pridružila šira inicijativa koja podupire navedena polazišta, a koja se u ovom trenutku sastoji od 15-ak organizacija civilnoga društva.⁵ Ideja inicijative

3 Sukladno Globalnoj kampanji za obrazovanje za mir, Hague Appeal for Peace. 2000. -...

4 Koordinaciju su činili: Centar za mirovne studije, Zagreb; Centar za mir, nenasilje i ljudska prava, Osijek; GONG, Mreža mladih Hrvatske uz podršku Centra za ljudska prava.

5 Koordinaciji su se pridružili: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu, SOS dječje selo Hrvatska, Centar za građanske inicijative, Poreč; Udruga za demokratsko društvo; DIM – udruga za obrazovanje i društveni razvoj, Društvo za oblikovanje održivog razvoja; Domaći – udruga za kreativni razvoj, Karlovac; Udruga Slobodna škola – društvo za promicanje demokratskog obrazovanja; Udruga za promicanje istih mogućnosti (UPIM); Udruga Kultura Nova; Udruga Hrvatski centar za dramski odgoj; Volonterski centar Zagreb – Mreža volonterskih centara.

jest da se širi kroz suradnju sa zainteresiranim organizacijama civilnog društva i obrazovnim stručnjacima, zajednički zagovara sustavno uvođenje odgoja i obrazovanja za mir, ljudska prava i demokratsko građanstvo te da bude uključena u proces pripreme, izrade i praćenja provedbe međupredmetnog kurikuluma Građanskog odgoja.

Nadamo se da će i ovo istraživanje biti doprinos tom procesu.

Istraživanje je provedeno u suradnji Centra za mirovne studije, Instituta za društvena istraživanja – Centra za istraživanje i razvoj obrazovanja i MAP Savjetovanja uz financijsku potporu Nacionalne Zaklade za razvoj civilnog društva.

U radu koordinacije OCD-a za Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo kroz 2010. godinu bistrili smo i usklađivali zajednička polazišta.

Hvala svima koji su nas podržali, posebno organizacijama civilnog društva koje su podržale istraživanje dijeleći sadržaje svojih programa. Hvala i na kritikama, i one su bile značajan poticaj istraživanju.

Napomena: Gramatički rod u tekstovima ne predstavlja rodnu oznaku i ne izražava preferenciju jednoga spola u odnosu na drugi.

1. DOPRINOS RAZUMIJEVANJU MIROVNOG OBRAZOVANJA

Iva Zenzerović Šloser, Centar za mirovne studije, siječanj 2011.

1. Doprinos razumijevanju mirovnog obrazovanja

Iva Zenzerović Šloser, Centar za mirovne studije, siječanj 2011.

Tekst ima za cilj postavljanje temelja za razumijevanje koncepta mirovnog obrazovanja i otvaranje prostora za daljnju kritičku diskusiju u smjeru cjelovitog uključivanja u sustav formalnog obrazovanja. Obuhvaćen je kratak povijesni pregled razvoja obrazovanja za mir koji naglašava važnost konteksta za razvijanje i provođenje obrazovanja za mir, aktivan pristup u obrazovanju za mir i važnost povezanosti građanskog aktivizma i obrazovanja. Pokazuje također kako specifični konteksti u kojima se mirovno obrazovanje provodi imaju veliko značenje u pogledu izbora specifičnih područja i sadržaja mirovnog obrazovanja.

Najčešće je pitanje s kojim se susrećemo pri zagovaranju mirovnog obrazovanja: *Koji su to točno sadržaji?* Kroz kratak povijesni pregled vidjet ćemo da sadržaji mirovnog obrazovanja mogu biti vrlo opsežni i otvoreno je pitanje mogu li oni biti taksativno nabrojani, obvezujući uvijek i svuda ili trebamo govoriti o obrazovnim područjima koja su interdisciplinarno povezana s drugim sadržajima i time stvaraju prostor za korištenje u svakodnevnom životu. Mirovno obrazovanje nije u potpunosti zaživjelo kao zasebna znanstvena i obrazovna disciplina⁶. Iz povijesnih i suvremenih prikaza vidljivo je kako se potreba za njim javlja uglavnom kao posljedica eskalacije snažnih političkih, ekonomskih i društvenih sukoba, što nas dovodi do relevantnih odlika: mirovno obrazovanje utemeljuje se u različitim kontekstima i to dovodi do razvijanja širokog spektra različitih područja, sadržaja i metoda poučavanja.

Nekoliko primjera:

U Japanu se mirovno obrazovanje razvija nakon stradanja uzrokovanih nuklearnim bombardiranjem Hirošime i Nagasakija 1945. godine. U najvećoj mjeri zastupljeni su antiratni sadržaji vezani uz borbu protiv nuklearne energije i nuklearnog rata, u Južnoj Africi sadržaji su vezani uz suočavanje s prošlošću, posljedice aparthejda i segregacije, u Južnoj Americi (Brazil) snažan je utjecaj dala borba protiv siromaštva i opresije, u Izraelu i Palestini transformacija sukoba jedan je od najzastupljenijih sadržaja, u Sjevernoj Irskoj su to pomirenje i uspostavljanje dijaloga u podijeljenim zajednicama između katoličkog i protestantskog stanovništva, u Zapadnoj su Europi značajne posljedice Drugoga svjetskog rata, u Njemačkoj posebice suočavanje s prošlošću, u Francuskoj jača političko obrazovanje, a u Velikoj Britaniji građansko obrazovanje. Nakon 80-ih većina zemalja u Europi više se okreće obrazovanju za prava manjina i migranata. Preventivni programi koji nisu u direktnoj vezi sa sukobom, ili naglim društvenim promjenama ra-

6 Galtung, J: Form and content of Peace education, 2008.

zvijaju se gotovo jedino u Skandinavskim zemljama gdje je sustav vrijednosti, posebno društvenoga vrijednosnog konsenzusa usmjeren prema ravnopravnosti i osnaživanju građanskog sudjelovanja u razvoju zajednica. Na području zemalja nastalih raspadom Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije (posebno Hrvatske, BiH i Srbije) programi mirovnog obrazovanja razvijaju se nakon eskalacije sukoba u 90-ima, uglavnom kao neformalni programi pod okriljem domaćih grass-root ili međunarodnih mirovnih organizacija. U 2010. u školski je sustav integrirano uglavnom na razini izbornih premeta (Građansko vaspitanje u Srbiji alternativa je vjeronauku), u Crnoj Gori se građansko obrazovanje provodi kao poseban izborni predmet. U nekim kantonima u BiH u školama se provodi program mirovnog obrazovanja.

Hrvatska

U Hrvatskoj je razvoj mirovnog obrazovanja povezan s dva procesa: teško ratno iskustvo i poslijeratni period društvene obnove i izgradnje mira u podijeljenim zajednicama te paralelno s njim razvoj civilnog društva, poticanje na promociju i zaštitu ljudskih prava.

Od ranih 90-ih provode se neformalni obrazovni programi i projekti vezani uz rad građanskih inicijativa i organizacija civilnog društva, vrlo često direktno vezani uz humanitarnu pomoć izbjeglim i raseljenim osobama tijekom rata te društvenu obnovu i izgradnju mir nakon sukoba u podijeljenim zajednicama. U prvom slučaju teme su vezane uz kvalitetno provođenje 'slobodnog' vremena i detraumatizaciju, a u drugom uz osnaživanje pojedinaca i grupa koji mogu doprinijeti nenasilnoj društvenoj promjeni i izgradnji trajnog mira. U sebi uključuju i edukaciju nastavnika i nastavnica.⁷

Značajniji institucionalni napori na području odgoja i obrazovanja za mir strukturirani su u međunarodni interdisciplinarni projekt UNESCO-a: *Mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole*, provedenog od 1997. do 1999. godine.

Kao temeljne preporuke stručnih rasprava i simpozija iz 1998. u okviru ovog projekta sažeto se navode:

- ▶ promocija mira, ljudskih prava i demokratskoga građanstva kroz obrazovanje hitna je potreba našeg vremena i poziva na aktivno uključivanje i odgovornost svih segmenata društva, kako nacionalnih, tako i međunarodnih
- ▶ ne postoji jednoznačni odgovor kako promovirati mir, stabilnost i sigurnost kroz obrazovanje; svaki je pristup višedimenzionalan, kao i njegovi sadržaji i metode

7 Od sredine 90-ih (1995.) kontinuirano se provode neformalni programi edukacije i osnaživanja: MIRamiDA – treninzi izgradnje mira iz kojih će izrasti Centar za mirovne studije Mirovni timovi u organizaciji Centra za mir, nenasilje i ljudska prava iz Osijeka provode se u istočnoj i zapadnoj Slavoniji, mnogobrojne su radionice i treninzi Centra za kulturu mira: Mali korak 1997. – s radom započinj Mirovni studiji, jedan od obuhvatnijih programa mirovnog obrazovanja

- ▶ relevantan je svaki pristup koji se temelji na uvažavanju ljudskog dostojanstva i slobode, jednakopravnosti, pluralizma, demokracije i vladavine prava i priprema učenike i studente za odgovorno građanstvo, bilo na lokalnoj ili na nacionalnoj razini
- ▶ ljudska prava trebaju postati integralni dio cjeloživotnog učenja i utjecati na obrazovnu praksu, javne politike, istraživanja i aktivnosti neformalnog učenja. Treba se pozicionirati i na konceptualnoj i na praktičnoj razini, promovirati kritičko mišljenje, vještine suradnje i solidarnosti, kao i odgovornosti prema demokraciji i civilnom društvu
- ▶ specifične potrebe zemalja u tranziciji u središnjoj i u istočnoj Europi trebaju se odražavati u provedbi programa obrazovanja za mir, ljudska prava i građansko obrazovanje. Procese treba podržati nacionalna i međunarodna suradnja svih sektora.

Rezultati navedenog istraživanja iz 1998. pokazuju kako je nužna uska suradnja Ministarstva znanosti obrazovanja i športa, Ureda za ljudska prava Vlade RH i ostalih relevantnih institucija, da bi se osigurala: produkcija i diseminacija bibliografije, provođenje niza treninga za nastavnike i trenere, provedba ovog pristupa u Istočnoj Slavoniji, širenje programa na više razine obrazovanja, kao i na neformalno obrazovanje, uključivanje ovog pristupa u odgoj i obrazovanje manjina, podjela rezultata sa stručnjacima i institucijama iz drugih zemalja.

Već u sklopu ovog projekta naznačena je potreba da se krene i sa sveučilišne razine. Tadašnji je prijedlog osnivanje UNESCO-vih Centara za istraživanje i edukaciju za ljudska prava, mir, interkulturalno i građansko obrazovanje. (Spajić-Vrkaš, 1999.)

Temeljem ovih preporuka 1999. izrađen je Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, interdisciplinarni međupredmetni kurikulum koji uključuje dijelove mirovnog obrazovanja.

Navedene preporuke do 2010. nisu zaživjele, Program nije sustavno uveden, definiran je kao neobavezno integrirano međupredmetno područje, prepušten pojedinačnoj volji nastavnika i nastavnica entuzijasta.

Doprinos mirovnom obrazovanju i dalje se pruža kroz neformalne programe organizacija civilnog društva, koje grass-root pristupom (odozdo) educiraju i osnažuju nastavnike i nastavnice, i u nedovoljnoj mjeri programima stručnog usavršavanja koje provodi Agencija za odgoj i obrazovanje, nerijetko također u suradnji s organizacijama civilnog društva. Gotovo da oba pristupa možemo smatrati grass-root budući se do 2010. nisu susrela sa sistemskom odlukom (top-down) da se vrijednosti, sadržaji i metode sustavno uvedu u sustav formalnog obrazovanja.

Pogled unatrag: Različiti izvori i razvoj ideje mirovnog obrazovanja

Za praćenje razvoja ideje mirovnog obrazovanja kao uvodni tekst koristit ćemo teorijske i iskustvene koncepte nekoliko autora: Iana Harrisa – kratki povijesni pregled; Marie Montessori – temelje participativne metodike, Johana Galtunga – važnost veze aktivizma, istraživanja i obrazovanja s osvrtom na strukturno nasilje škola, Paola Firea – koji dodaje političku vezu obrazovanja i društvene promjene, Betty Reardon – vrijednosno utemeljeno mirovno obrazovanje. (2008.)

Osnovna referencija za prikaz povijesnog pregleda jest tekst Iana Harrisa, *History of Peace Education (Povijest mirovnog obrazovanja)*, Department of Educational Policy and Community Studies, Wisconsin – Milwaukee.

Prema Harrisu “prve zapise o tome kako postići mir nalazimo u religijskim spisima”. Tu međutim vrlo brzo dolazimo do izazova jer, iako institucionalizirane religije promoviraju vlastite vizije mira, nažalost u ime religija vrlo su se često kroz povijest uništavali „drugi” i “drugačiji”, viđeni kao prijetnja. Preko tih kontradiktornih aspekata ljudske prirode dolazimo, po Harrisu do ključnog pitanja: *Iz kojeg razloga ljudi, koji znaju puno o miru, ne mogu postići to da žive u miru?*

Jedan od prvih obrazovnih stručnjaka u čijim radovima u XVII. stoljeću nalazimo elemente obrazovanja za mir bio je Jan Amos Komenský (Jan Amos Comenius, 1642. - 1696.). Aspekte mirovnog obrazovanja nalazimo u mišljenju da se širenjem znanja može postići mir, te da ćemo zajedničkim vrijednostima i razumijevanjem drugih prevladati razlike koje vode u sukob. Prema Komenskom, krajnji cilj obrazovanja jest upravo i cilj mirovnog obrazovanja: “svijet u kojem muškarci i žene žive u harmoniji i prihvaćaju različite kulture”.

Početak XX. stoljeća u Europi i u Americi javljaju se mirovni pokreti protiv prijetnji koje će nažalost ipak kulminirati Prvim svjetskim ratom. Još 1900. održano je nekoliko kongresa o tome kako bi se međunarodni sukobi trebali rješavati medijacijom a ne oružjem. Kako bi skrenula pozornost na moguće strahote i razaranja upravo je 1901. godine utemeljena i Nobelova nagrada za mir.

U prvoj polovici XX. stoljeća u SAD-u postoji nekoliko pokreta vezanih uz obrazovanje koje uključuju obrazovanje za mir: Jane Addams (dobitnica Nobelove nagrade za mir 1931.) pokreće inicijativu koja se zalaže za integraciju djece imigranata (kojih u SAD-u ima sve više) u škole. Addams smatra da se nastavnici nužno trebaju uključiti u nastojanja urbane Amerike za postizanjem „prave demokratske zajednice”. Ona odbacuje tradicionalni kurikulum koji ograničava obrazovne mogućnosti i izbore žena.

Jedan od značajnijih doprinosa, posebice na planu metodike nastave i isticanja važnosti kritičkog mišljenja dala je talijanska liječnica, pedagoginja, feministkinja – **Maria Montessori** (1870. - 1952.). Dr. Montessori zalaže se da nastavnici odbace autoritarnu pedagogiju i zamjene je dinamičnim kurikulumom u kojem učenici i učenice mogu birati što će učiti. Smatra da se djeca koja ne slijede autoritativne nastavnike neće po automatizmu pokoriti naredbama koje ih vode u rat.⁸ Po Montessori, **izgradnja mira ovisi o obrazovanju koje će osloboditi dječji duh, promicati ljubav prema drugima i dokinuti poslušnost autoritetu**. Dr. Montessori također smatra da posebne pedagoške metode i kreativne sposobnosti mogu znatno doprinijeti izgradnji miroljubivog svijeta. Ova sinteza vrlo je bliska suvremenom vrijednosnom pristupu mirovnom obrazovanju koji se integrativno bavi osnaživanjem učenika/ca (sudionika/ca obrazovnih procesa), prihvaćanjem različitosti i poticanjem kritičkog mišljenja s ciljem stvaranja društvene promjene.

Nakon 1948., strahota Drugoga svjetskog rata i donošenja Opće deklaracije o ljudskim pravima od strane UN-a, stvara se interes za „Edukaciju za svjetsko građanstvo“. Postupno se razvija koncept obrazovanja za ljudska prava u kojeg su uključeni i sadržaji mirovnog obrazovanja.

Opasnosti hladnog rata 80-ih godina XX. stoljeća potiču nastavnike i obrazovne stručnjake na aktivno djelovanje i značajne teorijske doprinose u području mirovnog obrazovanja. Vođeni prijetnjom nuklearnog uništenja, ali i drugim društvenim problemima, u drugoj polovici 80-ih profilira se nekoliko relevantnih autorskih djela: Education for Peace, Brigit Brocke-Utne (1985.), Comprehensive Peace Education, Betty Reardon (1988.) i Peace Education, Iana Harrisa (1988.).

Svaki od ova tri autora iz svog ugla gleda potrebu za mirovnim obrazovanjem: Brocke-Utne smatra da je feminizam temelj demilitarizacije, kao i da zajednice koje nisu službeno u ratu nisu nužno zajednice u miru (jer je još snažno prisutno nasilje u obiteljima). Harris se zalaže za holistički pristup koji mora uključivati edukaciju zajednice, osnovne i srednje škole te sveučilišnu razinu. Smatra da suradničko učenje, demokratske zajednice, moralna osjetljivost i kritičko mišljenje trebaju biti temelj „mirovnog pedagoške“.

Početkom 90-ih opada interes za globalne prijetnje i razvija se naglašeniji humanistički pristup mirovnom obrazovanju. Više se brige posvećuje građanskom, obiteljskom i etničkom nasilju s namjerom da se zaliječe rane djece koja su odrastala u nasilnim kulturama. U nekim se školama (SAD) počinje predavati rješavanje sukoba.

8 Maria Montessori djeluje u Italiji u vrijeme Prvog i Drugog svjetska rata i u međuratnom periodu.

Razvoj obrazovanja za mir, fragmentaran i još neutemeljen kao sustavna disciplina, prema kraju stoljeća sve više naglašava ključnu vezu između obrazovanja, istraživanja i aktivizma (Johan Galtung).

Johan Galtung

Prema Johanu Galtungu (1930.), osnivaču discipline mirovnih studija⁹, mirovna istraživanja koja su pokrenuta na sveučilištima još 50-ih godina XX. stoljeća nisu bila povezana s nastavom, što je jedan od temeljnih razloga zašto nije ostvarena jača veza s formalnim obrazovnim sustavom. Galtung smatra da se posljedice osjećaju još danas – **pokret koji je bio jak u istraživanjima (na međunarodnoj razini, op. aut.), a slab u edukaciji ne unosi svoje spoznaje u škole i na fakultete**. Galtung naglašava potrebu snažne veze između mirovnih istraživanja, mirovnog aktivizma i mirovne edukacije.

Osnovna pretpostavka obrazovanja za mir prema tom konceptu jest da ono treba biti kompatibilno s idejom mira i isključiti i direktno i strukturalno nasilje. Iako se i Galtung slaže da je u školama sve manje prisutno direktno nasilje, smatra da je ostalo ono strukturalno koje je vidljivo u vertikalnom ustroju obrazovnih ustanova i jednosmjernoj komunikaciji (npr: nastavnik – učenik, ravnatelj – nastavnik, Ministarstvo – škola). Kada se toj strukturi dodaju sadržaji mirovnog obrazovanja (npr: osvještavanje diskriminacije i nasilja, razumijevanje i transformacija sukoba...), strukturalno nasilje postaje još vidljivije. Galtung predlaže jednostavna pitanja kojima se može testirati ima li u određenoj strukturi nasilja: *Dozvoljava li određena struktura povratnu informaciju? Okuplja li ljude ili ih zadržava odvojenima? Dozvoljava li participaciju i može li sama unutar sebe proizvesti promjenu?* Ukratko: *ima li dijaloga koji uključuje učenike?*

Prema Galtungu, obrazovanje za mir bazično bi se trebalo odreći inherentnog/strukturnog nasilja, teza je vrlo bliska ranije navedenom Harrisovom pristupu.

Po Galtungu, **“obrazovanje za mir jest način postizanja veće razine osviještenosti o društvenoj stvarnosti i poticanje solidarnosti u procesu zajedničkog učenja, na individualnoj i kolektivnoj razini, a ne mehanizam socijalne klasifikacije”**... te dodaje da “kod obrazovanja za mir ne bi trebalo postojati ocjenjivanje kao temelj za stvaranje *stručnjaka za mir*”.

Galtung također navodi da (mirovno) obrazovanje ne bi trebalo zasjeniti (mirovnu) akciju i mirovni aktivizam. Iako bi se moglo pretpostaviti da je edukacija nužna kako bi dovela do mirovne akcije, taj odnos nije tako jednostavan. Samo obrazovanje djeluje uglavnom na kognitivnoj razini (razina znanja, poznavanja činjenica). Intelektualistički je stav da ljudska bića razmišljaju prije akcije. U životu se puno češće događa da prvo djelujemo, pa ako u tome uspijemo, u mogućnosti smo razviti teoriju. „Ne znači da

9 Godine 1959. u Oslu je osnovan Institut za mirovna istraživanja ([Peace Research Institute Oslo](#))

nam viša razina svijesti neće promijeniti stanje u kojem se društvo nalazi. Radi se zapravo o tome da mi i ne znamo kakav bi to točno svijet bio. No, sigurno je da bi to bio svijet u kojem bi ljudi bili manje manipulirani, a čemu bi obrazovanje za mir svakako bilo doprinos”.

Paulo Freire

Praksa drugoga velikog teoretičara i praktičara svjesnosti (conscientization) i kritičkog mišljenja, Paula Freirea može nam pomoći da bolje razumijemo obrazovanje za mir. Freireov rad razvija se u ranije navedenom kontekstu Južne Amerike.

Važan postulat Freireova rada jest da je obrazovanje nužno oblik politike, ono nije neutralno i uglavnom služi nekim interesima, dok neke interese zaustavlja. Po toj logici, Freire inzistira da obrazovanje, kao što može služiti opresiji, posluži i za oslobađanje od opresije. Smatra da koristeći se “pedagogijom oslobađanja” ljudi postaju svjesni opresije i počinju je mijenjati. Freire u prvi plan stavlja dijalog. Dijalog je ključna komponenta problemske edukacije za koju se zalaže. Dijalog pomaže učenicima da razvijaju kritičku svjesnost društvenih, političkih i ekonomskih suprotnosti kako bi se mogli aktivno njima suprotstaviti. Problemska nastava može se međutim provoditi tek u jednakopravnim i uvažavajućim odnosima između nastavnika i učenika. U tom procesu nastavnik nije samo onaj koji poučava, nego i onaj koji u dijalogu uči. Freire pravi razliku između autoritarnog i autoritetnog nastavnika: “Ja nikad nisam rekao da je nastavnik isti kao učenik. Upravo suprotno, isticao sam da je to demagoški i krivo. Nastavnik je različit od učenika. Međutim, ta razlika ne treba biti antagonistička. Ona to postaje kada autoritet nastavnika postaje korištenje nadmoći i autoritativnosti.”

Freire se zalaže za kontekstualno učenje, utemeljeno u učeničkoj stvarnosti. “Početak organiziranja procesa obrazovanja mora biti sadašnjost, konkretna životna situacija...” Ovaj je stav postao temeljem kritičke pedagogije, obrazovanja za mir i progresivnog obrazovanja – **“obrazovanje bi trebalo biti relevantno, utemeljeno u iskustvu i interesima učenika...”** Ovime Freire zagovara tezu da nastavnici trebaju poštovati (pred) znanje učenika i svaki proces obrazovanja započinjati tim znanjem. Elitizam u obrazovanju i odbacivanje znanja i iskustava učenika smatra opasanim. “Ono što je nastavniku ‘sada i ovdje’ za učenika je ‘onda i tamo’... Nikad ne dolazimo do ‘tamo’ krenuvši od ‘tamo’, već dolazimo krenuvši od ‘tu’... to znači da nastavnik ne smije podcijeniti ‘učeničko životno iskustvo’ s kojim on/a dolazi u školu.”¹⁰

Iako složen i ne u potpunosti primjenjiv na europsku praksu, budući da je snažno utemeljen u društveno-političkom kontekstu Južne Amerike, “Freireov koncept ‘osvještavanja’ temelj je obrazovanja za mir jer ističe snažnu vezu obrazovanja i društvene

10 Ovaj je pristup u Hrvatskoj (i u Europi) posebno primjenjiv na obrazovanje Roma, te nacionalnih i drugih manjina.

promjene. Također, jednako bitan temelj jest inzistiranje na dijalogu i uvažavanju između nastavnika učenika...”¹¹ Iz navedenog pregleda možemo vidjeti da kontekst i konkretne društvene potrebe utječu na koncept (društvenog), a samim i time i mirovnog obrazovanja kakvo će se razvijati u pojedinim sredinama.

Oko temeljnih vrijednosti, čak i interaktivnoga i iskustvenoga metodičkog pristupa postoji suglasje. Na razini sadržaja osvještavanje nasilja i rješavanje/transformacija sukoba jest ono što se javlja u svim konceptima. Brojne dodatne moguće sadržaje nije lako taksativno navesti niti unificirati. Neki autori poput Galtunga i njegovih sljedbenika pitaju se je li to uopće potrebno.

U procesu zagovaranja uključivanja vrijednosti, sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja u sustav formalnog obrazovanja u Hrvatskoj pokazalo se potrebnim što konkretnije definirati koja su to područja.

Izabrali smo nekoliko relevantnih izvora za odabir sadržaja i područja mirovnog obrazovanja:

- ▶ UN-ov koncept koji navodi konkretna znanja, vještine i stavove koji spadaju u mirovno obrazovanje.
- ▶ Koncept Europske Unije koji definira osam temeljnih kompetencija, a među njima međuljudsku i građansku kompetenciju.
- ▶ Područja koja su integrirana u *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava*.
- ▶ Iskustvene izvore izrasle iz neformalnih programa mirovnog obrazovanja.

I: Prijedlog znanja, vještina i stavova relevantnih za mirovno obrazovanje koje donose Ujedinjeni narodi

Vještine:

- ▶ komunikacija, aktivno slušanje i refleksije
- ▶ suradnja
- ▶ empatija i suosjećanje
- ▶ kritičko mišljenje i rješavanje problema
- ▶ medijacija, pregovaranje i transformacija sukoba
- ▶ strpljivost i suzdržljivost

11 Bartlett, L; Paulo Freire and Peace Education, Teachers College, Columbia University, 2008.

UČITI ZA MIR

- ▶ odgovorno građanstvo
- ▶ kreativnost
- ▶ vještine vođenja i vizije.

Znanja:

- ▶ prepoznavanje predrasuda
- ▶ poznavanje sadržaja vezanih uz:
 - › sukobe i rat, mir i nenasilje, zaštitu okoliša i ekologiju, nuklearno
 - › i drugo oružje, pravdu i moć, teorije analize, prevencije i transformacije sukoba
 - › različite kulture, rase, rodnu ravnopravnost, religiju
 - › ljudska prava
 - › globalizaciju
 - › rad
 - › siromaštvo i međunarodnu ekonomiju
 - › međunarodno pravo
 - › rad Ujedinjenih naroda i drugih međunarodnih mehanizama i standarda
 - › zdravlje, AIDS
 - › trgovinu drogom.

Stavovi:

- ▶ samopoštovanje
- ▶ suosjećanje
- ▶ tolerancija i uvažavanje različitosti
- ▶ uvažavanje ljudskog dostojanstva
- ▶ interkulturalno razumijevanje
- ▶ osviještenost rodni razlika
- ▶ socijalna odgovornost
- ▶ solidarnost, brižnost
- ▶ svjesnost o potrebi zaštite okoliša.

II: Sustav kompetencija Europske unije – međuljudska i građanska kompetencija

Međuljudska kompetencija obuhvaća sve oblike ponašanja kojima treba ovladati da bi osoba učinkovito i konstruktivno mogla sudjelovati u društvenom životu i rješavati probleme kada je to potrebno. Međuljudske vještine nužne su za učinkovitu interakciju između dvoje ili više ljudi i primjenjuju se u javnoj i privatnoj domeni. Između ostalih, one uključuju i:

- ▶ sposobnost konstruktivnog komuniciranja u raznim društvenim situacijama (toleriranje stajališta i ponašanja drugih, svijest o individualnoj i kolektivnoj odgovornosti)
- ▶ sposobnost stvaranja povjerenja i empatije prema drugim pojedincima
- ▶ sposobnost otkrivanja frustracija na konstruktivan način (kontroliranje agresivnosti i nasilja ili obrazaca samouništenja)
- ▶ pokazivanje interesa za druge i njihovo poštivanje,
- ▶ spremnost da se prevladaju stereotipi i predrasude
- ▶ sklonost postizanju kompromisa.

Opseg građanskih kompetencija širi je od međuljudskih zbog njihovog postojanja na društvenoj razini. Mogu biti opisane kao skup kompetencija koje pojedincu omogućavaju sudjelovanje u građanskom životu društva. Neke od relevantnih kompetencija u okviru građanske kompetencije:

- ▶ poznavanje građanskih prava i ustava zemlje domaćina, dosege njezine vlade, sudjelovanje u aktivnostima zajednice/okruženja i donošenju odluka na nacionalnoj i na europskoj razini; glasovanje na izborima
- ▶ sposobnost pokazivanja solidarnosti iskazivanjem interesa za rješavanje problema koji pogađaju lokalnu i širu zajednicu
- ▶ sposobnost učinkovitog povezivanja s javnim institucijama
- ▶ spremnost na poštivanje vrijednosti i privatnosti drugih sa spremnošću reagiranja na protudruštveno ponašanje
- ▶ prihvaćanje koncepta ljudskih prava i jednakosti kao osnove za solidarnost i odgovornost u modernim demokratskim društvima Europe, prihvaćanje jednakosti muškaraca i žena
- ▶ uvažavanje i razumijevanje različitosti vrijednosnih sustava raznih vjerskih ili etničkih skupina
- ▶ kritičko prihvaćanje informacija koje objavljuju masovni mediji.

III: Područja mirovnog obrazovanja koja obuhvaća Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo

1. Obrazovanje za jačanje samosvijesti i identiteta ("JA")
2. Obrazovanje za međukulturno razumijevanje (JA – DRUGI)
3. Građanski odgoj i obrazovanje ("MI")
4. Odgoj i obrazovanje za mir i mirno rješavanje problema
5. Obrazovanje za održivi razvoj (Svijet kao cjelina)

U nastavku istraživanja nudimo analizu institucionalnog okvira za razumijevanje i za-
govornje mirovnog obrazovanja u RH, analizu programskih pretpostavki, te učenička,
nastavnička i ravnateljska iskustva relevantna za unaprjeđivanje mirovnog obrazova-
nja u osnovnim školama. Analizirali smo programe stručnog usavršavanja i u njima po-
tražili prostor za poboljšanja, a kroz konzultacije s obrazovnim stručnjacima potražili
smo pretpostavke za jasnije navođenje područja i sadržaja mirovnog obrazovanja, te
pripremu i provođenje kurikuluma.

Literatura:

Zvoni za mir!, Uredila: Lovorka Bačić, Centar za mirovne studije, 2009.

Ian Harris: History of Peace Education, Encyclopedia of Peace Education, Teachers College,
Columbia University, 2008.

Johan Galtung: Form and content of Peace education, Encyclopedia of Peace Education, Tea-
chers College, Columbia University, 2008.

Lesley Bartlett, Ph.D. Paolo Freire and Peace Education, Encyclopedia of Peace Education, Tea-
chers College, Columbia University, 2008.

Vedrana Spajić Vrkaš: Peace and Human Rights for Croatian Primary Schools/Mir i ljudska prava
za hrvatske osnovne škole, Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO, 1999.

Lektura teksta: Ludwig Bauer

2. INSTITUCIONALNI OKVIR

NORMATIVNA PODLOGA ZA ZAGOVARANJE UVOĐENJA MIROVNOGA OBRAZOVNOG KURIKULUMA U FORMALNI OBRAZOVNI SUSTAV: DOKUMENTI, STRATEGIJE, ZAKONI

Emina Bužinkić, Centar za mirovne studije, listopad 2010.

2. Institucionalni okvir

Normativna podloga za zagovaranje uvođenja mirovnoga obrazovnog kurikulumu u formalni obrazovni sustav: dokumenti, strategije, zakoni

Emina Bužinkić, Centar za mirovne studije, listopad 2010.

UVOD

Primarna zadaća ovog dijela projekta jest prikazati postojeći institucionalni i legislativni okvir uz analizu strateške orijentacije hrvatskoga javnog institucionalnog sustava u području odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, čiji je integrativni dio odgoj za mir i nenasilje.¹² Čini se da je ova godina po mnogočemu ključna za ozbiljniju raspravu i afirmaciju mirovnog obrazovanja u formalnom sustavu obrazovanja: osnažena inicijativa civilnih i vladinih aktera koji razvijaju područje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, suočavanje s društvenim problemima post-ratnog konteksta i eskalacijom nasilja u cijelome društvu.

Analiza institucionalnog okvira pokušat će obuhvatiti tri relevantne razine: opis institucija s ključnom ulogom u ovome procesu, zakonodavni okvir te strategije u području obrazovanja – koristeći se referentnom literaturom institucija, civilnih aktera i akademika. Dio analize bit će posvećen prikazu međunarodnih dokumenata u području odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Temeljni međunarodni i europski dokumenti kao podloga za integriranje mirovnog obrazovanja u obrazovni sustav Republike Hrvatske

Prikaz međunarodnog sustava dokumenata relevantnih za odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo nezaobilazan je put s obzirom na političku vrijednost i potaknutu njihovu praktičnu primjenu u svim nacionalnim sustavima i društvima. Pored toga, ovi dokumenti nerijetko utiru put izgradnji sadržaja i metoda odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo. U ovom dijelu publikacije donosimo sažet prikaz nekih relevantnih dokumenata upravo u relaciji s odgojem i obrazovanjem za demokratsko građanstvo, posebno u vezi s odgojem i obrazovanjem za mir i nenasilje. Pregled se primarno oslanja na dokumente Ujedinjenih naroda i Vijeća Europe.

Opća deklaracija o ljudskim pravima¹³ u preambuli ističe vrijednost pravde i mira u svijetu priznavanjem ljudskog dostojanstva, prirođenih i neotuđivih prava, te važnost poučavanja i učenja o zaštiti ljudskih prava. Dodatno, ističe da svatko ima pravo na

12 Definicija Vijeća Europe – kasnije elaborirana u institucionalnom prikazu.

13 Usvojena na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda 1948. godine.

obrazovanje. Danas se pravo na obrazovanje smatra ne samo procesom koji treba biti pristupačan svima samo na općim osnovama, nego je sve važnije omogućiti dostupno obrazovanje na svim razinama – kao i kvalitetu obrazovanja i s tim povezanu mogućnost stjecanja znanja i vještina koje će omogućiti nenasilno ophođenje s drugima, zaštitu vlastitih i tuđih ljudskih prava te dati doprinos demokratizaciji društava u cijelom svijetu.

Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima¹⁴ uređuje prava tzv. prve generacije ljudskih prava te između ostaloga ističe pravo na život, slobodu i osobnu sigurnost, ravnopravnost, čovječno postupanje, zaštitu od diskriminacije, zaštitu manjinskih društvenih skupina i dr., a ispunjavanje ovih obveza odgovornost je svake države članice Ujedinjenih naroda.

Međunarodni pakt o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima¹⁵ u fokusu ima tzv. drugu generaciju ljudskih prava i naglašava: pravo na samoodređenje, ravnopravnost i dostupnost svih prava svima, pravo na rad i pravedne radne uvjete, socijalnu sigurnost, zaštitu obitelji, materinstva i djece, životni standard, tjelesno i duševno zdravlje, sudjelovanje u kulturnom životu, znanstveni napredak i dr. Člankom 14. propisuje se obveza svim državama članicama da priznaju svakome pravo na odgoj i obrazovanje koje mora biti usmjereno „u pravcu punog razvoja ljudske osobe i svijesti o ljudskom dostojanstvu, i mora jačati poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda. One su također suglasne u tome da obrazovanje mora omogućiti svim ljudima djelotvorno sudjelovanje u slobodnom društvu, promicati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim, etničkim ili vjerskim grupama te podupirati djelatnosti Ujedinjenih naroda na održanju mira“.

Deklaracija o pravu na razvoj¹⁶ odnosi se na sveobuhvatan gospodarski, kulturni, društveni i politički proces usmjeren napretku i dobrobiti cjelokupnog čovječanstva na temelju njihova aktivnog, slobodnog i smislenog sudjelovanja u razvoju i pravednoj raspodjeli, na suzbijanje masovnih i grubih povreda ljudskih prava naroda i pojedinaca pod utjecajem (neo)kolonijalizma, apartheida, rasizma, agresije i ugrožavanja nacionalnog suvereniteta, prijetnji ratom i dr., te suzbijanje povreda građanskih, političkih, gospodarskih i kulturnih prava i dr. Ističe da su međunarodni mir i sigurnost važni za ostvarenje prava na razvoj, te da je čovjek središnji subjekt, sudionik i korisnik razvoja. Pri tome države imaju dužnost odrediti odgovarajuće razvojne politike (pa tako i obrazovnu politiku, op. a.).

14 Usvojen na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda 1966. godine; na snagu stupio 1976. godine.

15 Usvojen na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda 1966. godine; na snagu stupio 1976. godine.

16 Usvojena i proglašena na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda 1986. godine.

Konvencija o pravima djeteta¹⁷ kaže da djeci¹⁸ treba pružiti prijeko potrebnu zaštitu i pomoć kako bi ona u potpunosti mogla preuzeti odgovornost u zajednici te da dijete treba biti pripremljeno za samostalan život u društvu i odgojeno u duhu mira, dostojanstva, snošljivosti, slobode, ravnopravnosti i solidarnosti. Prema Konvenciji dijete treba zaštititi od svih oblika diskriminacije i omogućiti mu opstanak i razvoj. Posebno je važno djetetu osigurati pravo na slobodu izražavanja te pristup informacijama, osobito onima koje teže promicanju dobrobiti djeteta. Članci 28. i 29. Konvencije ističu pravo na obrazovanje, koje dijete treba usmjeriti prema: „punom razvoju djetetove osobnosti...; promicanju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda...; poticanju poštivanja djetetovih roditelja, njegova kulturnog identiteta, jezika i vrednota, nacionalnih vrednota zemlje u kojoj dijete živi i zemlje iz koje potječe te poštivanje civilizacija koje se od njegove razlikuju; pripremi djeteta za odgovoran život u slobodnoj zajednici u duhu razumijevanja mira, snošljivosti, ravnopravnosti spolova i prijateljstva među svim narodima, etničkim i nacionalnim i vjerskim grupama te osobama starosjedilačkog podrijetla; poticanju zaštite prirodnog okoliša“. Djetetu koje potječe iz manjinske etničke, vjerske ili jezične grupe mora se omogućiti uživanje vlastite kulture, vjere i jezika, a svakom djetetu mora biti omogućeno sudjelovati u umjetničkom i kulturnom životu. Specijalizirana služba koja omogućava učinkovitu primjenu Konvencije jest UNICEF (The United Nations Children’s Fund – Fond Ujedinjenih naroda za djecu).

Kopenhagenska deklaracija o društvenom razvoju¹⁹, deklaracija državnih i vladinih čelnika/ica okupljenih oko zajedničkih ideja društvenog razvoja, navodi u preuzetim obvezama (Obveza 6.): naglašavanje važnosti cjeloživotnog obrazovanja da ljudi svih životnih dobi steknu znanje, vještine i vrednote potrebne za njihovo puno sudjelovanje u društvenom razvoju, omogućavanje ravnopravnog pristupa obrazovanju djevočicama i ženama, osiguravanje jednakih mogućnosti obrazovanja za sve, uzimajući u obzir specifične potrebe – razvijati posebne rodno osjetljive odgojno-obrazovne politike, „razvijati široko temeljene odgojno-obrazovne programe kojima se promiče i jača poštivanje svih ljudskih prava i temeljnih sloboda, uključujući pravo na razvoj, vrednote snošljivosti, odgovornosti, poštivanja različitosti i prava drugih, te osigurava izobrazba za mirno rješavanje sukoba...“

Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju²⁰ usvojena je od strane Organizacije Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO) i naglašava načelo nediskriminacije i pravo svih osoba na odgoj i obrazovanje, odnosno jamči ravnopravnost odgojno-obrazovnih standarda i uvjeta koji određuju kvalitetu odgoja i obrazovanja koje treba biti usmjereno punom razvoju ljudske osobe i jačanju poštiva-

17 Usvojena na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda 1989. godine; stupila na snagu 1990. godine.

18 Prema Konvenciji dijete je osoba do 18. godine života, osim ako se zakonom granica punoljetnosti ne odredi drugačije.

19 Usvojena na Svjetskom sastanku na vrhu za društveni razvoj 1995. godine.

20 Usvojena na Općoj konferenciji UNESCO-a 1960. godine; stupila na snagu 1962. godine.

nja ljudskih prava i temeljnih sloboda. Članak 5. navodi: „Ono mora promicati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili vjerskim grupama te podupirati djelatnost Ujedinjenih naroda na održanju mira.“

Preporuka o statusu učitelja²¹ priznaje važnu ulogu učitelja u unapređenju odgoja i obrazovanja, u usmjeravanju cjelovitog razvoja ljudske osobe, usađivanju dubokog poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda pri čemu najveću važnost daje doprinos vrednotama mira, razumijevanja, snošljivosti i prijateljstva među narodima. Napredak u odgoju i obrazovanju primarno ovisi o ulozi učitelja, ali i o odgojno-obrazovnim ciljevima i politikama koje trebaju biti sveobuhvatne i osigurati odgovarajuću izobrazbu učitelja te radne uvjete za uspješno poučavanje i učenje (manji razredi, dopunsko učenje, korištenje audio-vizualnih sredstava).

Deklaracija i cjeloviti okvir djelovanja u odgoju i obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju²² dokument je proizašao s konferencije ministara prosvjete. Dokument naglašava veliku odgovornost roditelja, društva u cjelini, subjekata odgojno-obrazovnog sustava i nevladinih organizacija u potpunom ostvarenju ciljeva odgoja i obrazovanja za mir, ljudska prava i demokraciju te doprinos održivom razvoju i kulturi mira, pri čemu se napominje važna uloga neformalnih odgojno-obrazovnih organizacija i programa u oblikovanju osobnosti mladih. Ministri prosvjete usvojili su određena načela: postavljanje načela i metoda koje doprinose razvoju osobnosti učenika, studenata i odraslih te zalaganju za mir, ljudska prava i demokraciju; stvaranje ozračja u odgojno-obrazovnim ustanovama za vježbanje snošljivosti, poštivanje ljudskih prava i demokracije te za učenje o različitostima i bogatstvu kulturnih identiteta; uklanjanje svih oblika diskriminacije; poboljšanje nastavnih planova i programa koji umiju spriječiti sukobe ili ih riješiti nenasilnim načinima; unapređenje uloge prosvjetnih djelatnika u formalnom i neformalnom odgoju i obrazovanju; poticanje razvoja inovativnih strategija koje proizlaze iz interesa građana privrženih miru, ljudskim pravima, održivom razvoju. Kao glavni cilj odgoja i obrazovanja za mir, ljudska prava i demokraciju naglašava se razvoj osjećaja za opće vrednote i oblike ponašanja na kojima se temelji kultura mira, jačanje odgovornosti građana, prihvaćanje zajedništva u rješavanju problema, izgradnja pravedne i miroljubive građanske zajednice, sposobnost razumijevanja i prihvaćanja razlika među pojedincima. Posebno se ističe da odgoj i obrazovanje moraju razviti sposobnost nenasilnog rješavanja sukoba, te dugoročno razvijati osjećaj unutarnjeg mira, solidarnosti i ravnopravnosti. S tim u vezi, navodi se da strategije koje definiraju ovo područje trebaju biti: sveobuhvatne, primjenjive, okupljati relevantne aktere (prosvjetne djelatnike, nevladine organizacije), primijenjene lokalno, regionalno i državno, koordinirane, prilagođene dobi i psihologiji ciljane skupine, dosljedno primjenjivane. Pri organizaciji učenja treba imati na umu sadržaj, odnosno

21 Usvojena na Posebnoj sjednici Međuvladine konferencije o statusu učitelja, pod pokroviteljstvom UNESCO-a iz 1966. godine.

22 Usvojeni na 44. zasjedanju Međunarodne konferencije o odgoju i obrazovanju, iz 1994. godine.

uvođenje istinskoga građanskog odgoja i obrazovanja s međunarodnom dimenzijom kako bi se razvijale sposobnosti i vrednote poput solidarnosti, kreativnosti, građanske odgovornosti, rješavanja sukoba nenasilnim metodama i kritička pronicljivost. Veliku pažnju treba pokloniti: izboru nastavnih materijala i njihovih izvora (iz udžbenika trebaju biti uklonjeni svi negativni stereotipi i sl.), razvoju programa čitanja, izražavanja i promicanja stranih jezika i kvalitetnom radu odgojno-obrazovnih ustanova, odnosno škola čije metode poučavanja i učenja trebaju dovesti do toga da mir, ljudska prava i demokracija postanu dio svakodnevne prakse i sadržaj učenja pri čemu je posebno važno poticati primjenu aktivnih metoda učenja, grupni rad, rasprave o moralnim pitanjima i nastavu usmjerenu na učenike, te djelotvorno upravljanje i sudjelovanje koje moraju promicati demokratski školski menadžment u koji su uključeni učitelji, učenici, roditelji i lokalna zajednica u cjelini. Okvir predviđa i: kvalitetnu izobrazbu učitelja, akcije u korist ranjivih skupina, istraživanje i razvoj, integriranje sadržaja u područje i proces visokog obrazovanja, suradnju između odgojno-obrazovnog sektora i ostalih čimbenika socijalizacije, neformalno obrazovanje mladih i odraslih, te regionalnu i međunarodnu suradnju.

Svjetski plan djelovanja u odgoju i obrazovanju za ljudska prava i demokraciju²³, iz 1993. godine, namijenjen je pojedincima, obiteljima, grupama i zajednicama, djelatnicima u odgoju i obrazovanju, odgojno-obrazovnim ustanovama i njihovim vijećima, studentima, mladima, sredstvima javnog priopćavanja, pokretima građana, sindikatima, poslodavcima, političkim strankama, zastupnicima parlamenata, javnim djelatnicima, lokalnim i međunarodnim nevladinim organizacijama i drugima, pa i žrtvama i donositeljima odluka. Polazi se od odgoja i obrazovanja za ljudska prava u promjenjivom svijetu koji mora biti participativan, operativan, kreativan, inovativan i poticajan za sve razine građanskog društva. Ciljevi plana su: učiniti dostupnima informacije o normama i instrumentima te mehanizmima zaštite ljudskih prava na svim razinama (kako bi osobito stigle do mladih), potaknuti učenike na razumijevanje gospodarskih uvjeta i pristupa ljudskim pravima, ohrabriti učitelje da podrže nenasilne i demokratske strategije promjene, potaknuti prosvjetne djelatnike na suradnju i izgradnju mreža u području odgoja i obrazovanja za ljudska prava, potaknuti vlade i međunarodnu zajednicu da jačaju kulturu mira temeljenu na ljudskim pravima i dr. Plan definira i razine djelovanja u kojima navodi kao prioritete: **odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokraciju u nastavnim planovima i programima na svim stupnjevima školskog sustava** (cjelovit i široko postavljen kurikulum za predškolske ustanove, osnovne škole, srednje i strukovne škole, više i visokoškolsko obrazovanje, izobrazbu/obrazovanje učitelja, učiteljske organizacije i sindikate, školske odbore i ostale razine uprave), **odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokraciju u neformalnom okruženju** (jačanje svijesti pojedinaca o pravima, vlastitoj odgovornosti i sudjelovanju u društvu usmjerenom prema stručnim udrugama, sindikatima, poslodavcima, vjerskim i kulturnim

23 Usvojen na Međunarodnom kongresu o odgoju i obrazovanju za ljudska prava i demokraciju (Montreal, Kanada).

organizacijama, mladima, klubovima, centrima, udrugama – ruralne grupe, javni dužnosnici, donositelji odluka i dr.), te **odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokraciju u posebnim i teškim okolnostima** (omogućiti da se osobama koje se nalaze u teškim okolnostima osiguraju odgovarajuće informacije i obrazovanje u slučajevima oružanih sukoba, unutarjih napetosti, prirodnih nepogoda; ističu se potrebe posebnih grupa: žene, djeca, starosjedioci, izbjeglice i prognanici, politički zatvorenici, manjine, radnici migranti, osobe s posebnim potrebama, oboljeli od AIDS-a i dr.).

Pored navedenih dokumenata u razvoju sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja kao komplementarnog područja odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo, važni su i mnogi drugi dokumenti Ujedinjenih naroda (navodimo neke): Ženevska deklaracija o pravima djeteta, iz 1924. godine, Deklaracija o pravima djeteta, iz 1959. godine, Deklaracija o pravima osoba koje pripadaju nacionalnim ili etničkim, vjerskim i jezičnim manjinama, iz 1992. godine, Konvencija o tehničkom i strukovnom obrazovanju, iz 1989. godine, Deklaracija o temeljnim načelima doprinosa sredstava javnog priopćavanja učvršćenju mira i međunarodnog razumijevanja, promicanju ljudskih prava i suzbijanju rasizma, apartheida i poticanja rata, iz 1978. godine, Preporuka o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda, iz 1974. godine, Načela međunarodnog kongresa o poučavanju ljudskih prava, iz 1978. godine, Zaključni dokument svjetskog kongresa o odgoju i obrazovanju za razoružanje, iz 1980. godine, Svjetska deklaracija o odgoju i obrazovanju za sve, iz 1990. godine (Tajland), Deklaracija o ulozi religije u promicanju kulture mira, iz 1994. godine i dr.

Osim navedenih dokumenata Ujedinjenih naroda, postoji čitav niz relevantnih dokumenata Vijeća Europe, poput Europske socijalne povelje, iz 1965. godine (izmijenjena 1996. godine), Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina, iz 1998. godine, Deklaracija sa sastanka na vrhu Vijeća Europe (Bečka deklaracija), iz 1993., Preporuka br. 1034 (1986) o promicanju razumijevanja među etničkim zajednicama u Europi „Odvažiti se živjeti zajedno“ iz 1986. godine, Deklaracija o nesnošljivosti – prijetnji demokraciji, iz 1981. godine, Rezolucija (78) 41 o poučavanju ljudskih prava, Preporuku br. R (83) 13 o ulozi srednje škole u pripremanju mladih ljudi za život. U nastavku donosimo pregled četiri najrelevantnija dokumenta za područje odgoja i obrazovanja za mir i nenasilje, ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Europskom konvencijom za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda²⁴ vlade potpisnice, članice Vijeća Europe vodeći se ciljem očuvanja i daljnjeg ostvarivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda koje su osnova pravde i mira u svijetu, ali i političkim idealima i vladavinom prava sporazumjele su se o područjima i načinima zaštite ljudskih prava te zabrani diskriminacije.

24 Usvojena u Rimu 1950., a stupila na snagu 1953. godine.

Završna deklaracija Drugog sastanka na vrhu Vijeća Europe²⁵ poziva se na suradnju između svih europskih demokracija u jačanju pluralističke demokracije, poštivanja ljudskih prava, vladavine prava izražavajući svijest o odgojno-obrazovnoj i kulturnoj dimenziji te razvoju odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana i sudjelovanja mladih u građanskom društvu. U IV. dijelu Deklaracije koji nosi naziv Demokratske vrednote i kulturna raznolikost, članci država i vlada odlučili su pokrenuti akciju u odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo s ciljem jačanja svijesti građana o njihovim pravima i odgovornostima u demokratskom društvu, aktiviranjem postojeće mreže i uvođenjem novog programa razmjene mladih.

Preporuka br. R (85) 7 o poučavanju i učenju o ljudskim pravima u školama²⁶ osvrće se na obveze prema odgoju i obrazovanju za ljudska prava i vjerovanje da svi mladi ljudi trebaju tijekom cijele svoje karijere učiti o ljudskim pravima kao dijelu svoje pripreme za život u pluralističkoj demokraciji te da su škole zajednice koje mogu i trebaju biti primjer poštivanja dostojanstva osobe, različitosti, snošljivosti i jednakih mogućnosti. Ističe se preporuka vladama država članica da promiču poučavanje i učenje o ljudskim pravima u školama. Dodatak preporuci br. R (85) 7 iskazan kroz ideje za poučavanje i učenje o ljudskim pravima u fokus stavlja: **ljudska prava u školskom kurikulumu** (kao dio društvenog i političkog odgoja i obrazovanja koji uključuje interkulturalno i međunarodno razumijevanje; naglasak je na što ranijem učenju ljudskih prava, stjecanja iskustva nenasilnog rješavanja sukoba te kros-kurikularnom upoznavanju mladih s političkim, pravnim i filozofskim pojmovima), **vještine** (intelektualne vještine – pismeno i govorno izražavanje, kritičko prosuđivanje, istraživanje; socijalne vještine – prepoznavanje i prihvaćanje različitosti, uspostavljanje pozitivnih i ravnopravnih odnosa s drugima, nenasilno rješavanje sukoba, prihvaćanje odgovornosti, sudjelovanje u donošenju odluka, razumijevanje primjene mehanizama zaštite ljudskih prava na svim razinama), **znanje** (kategorije ljudskih prava, oblici nepravde i diskriminacije, ključni ljudi i povijesni događaji, međunarodni sustav zaštite ljudskih prava, te naglašavanje pozitivnih primjera i razumijevanje načela pravde, slobode i mira, prava i demokracije koje treba biti spoznajne, iskustvene i osjećajne naravi), **školsko ozračje** (demokracija se najbolje uči u demokratskom okruženju koje potiče sudjelovanje, izražavanje stavova i otvorene rasprave; treba poticati sudjelovanje roditelja i vrednovanje uspjeha), **izobrazbu učitelja** (dodiplomska izobrazba treba pripremiti učitelje za njihov budući doprinos poučavanju ljudskih prava u školama, za suprotstavljanje svim oblicima diskriminacije i za davanje podrške u prevladavanju predrasuda), te obilježavanje **Međunarodnog dana ljudskih prava**.

25 Usvojena u Strasbourgu 1997. godine.

26 Usvojena od strane Odbora ministara Vijeća Europe 1985. godine na 385. sastanku zamjenika ministara.

Deklaracija i program odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana²⁷ naglašava ključnu ulogu odgoja i obrazovanja u promicanju aktivnog sudjelovanja svih osoba u demokratskom životu na svim razinama: lokalnoj, regionalnoj i državnoj nasuprot razvoju nasilja, ksenofobije, rasizma, agresivnog nacionalizma i vjerske nesnošljivosti kao glavnih prijetnji jačanju mira i demokracije na nacionalnoj i svjetskoj razini. Odbor ministara proglašava *da odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana*: predstavlja cjeloživotno iskustvo učenja i proces sudjelovanja stečeno u različitim kontekstima, osposobljava muškarce i žene za aktivno sudjelovanje u javnom životu, teži integrirati kulturu ljudskih prava koja će osigurati puno poštivanje prava i odgovornosti, priprema ljude na život u multikulturalnom društvu, jača društvenu koheziju, uzajamno razumijevanje i solidarnost, mora uključivati sve dobne skupine i dijelove društva. Ova deklaracija dodatno poziva sve države članice da učine odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo, temeljeno na pravima i odgovornostima građana, bitnom komponentom svih politika i praksi u području odgoja, obrazovanja, izobrazbe, kulture i rada s mladima. Program teži primjeni europskog okvira odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo pri čemu se očekuje da Vijeće Europe razvija učinkovite strategije, istražuje najvažnija pitanja odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo te pruži pomoć reformi odgoja i obrazovanja i sl. Ključna pitanja koje Program spominje su: razvojni koncept demokratskog građanstva, uzimajući u obzir njegovu političku, pravnu, kulturnu i društvenu dimenziju, ljudska prava, zajednička odgovornost za suzbijanje društvene isključivosti, nasilja, građanske apatije i sl., sposobnosti za aktivno demokratsko građanstvo, aktivno, participativno cjeloživotno učenje, demokratski škola s participativnim procesima donošenja odluka, suradnja škola i drugih odgojno-obrazovnih ustanova s lokalnim zajednicama, nevladinim organizacijama, vlašću i dr., pristup obrazovanju treba uključiti odgoj i obrazovanje o ljudskim pravima, građanski odgoj i obrazovanje, međukulturni odgoj i obrazovanje, učenje povijesti, izobrazbu demokratskog vodstva, rješavanje sukoba i izgradnju povjerenja, ulogu sredstava javnog priopćavanja i novih informacijskih tehnologija u odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo, dobrovoljni rad, stilove života mladih ljudi. Glavne aktivnosti Programa oslanjaju se na: izradu nacionalnih politika i planova odgoja i obrazovanja, istraživanje i prikupljanje podataka te izobrazbu i podizanje svijesti. Na kraju, aktivnosti bi trebale biti: istraživačke i praktične, međusektorske i multidisciplinarnе suradnje, suradnja s međunarodnim organizacijama, razvoj interaktivnih mreža i dr.

Posljednja **Preporuka Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava**²⁸ navodi kako je djelomično komplementarna obrazovanju o interkul-

27 Usvojena na 104. zasjedanju Odbora ministara Vijeća Europe, iz 1999. godine.

28 Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education; usvojena na 120. sjednici Vijeća ministara 11. svibnja 2010. godine.

turalizmu, održivom razvoju i mirovnom obrazovanju. Obrazovanje za demokratsko građanstvo uključuje odgojno-obrazovne djelatnosti, trening, podizanje svijesti, informiranje, praksu i aktivnosti koje teže izgradnji znanja, vještina te razumijevanja i razvijanja mišljenja, osnaživanje za demokratsku praksu i odgovornost u zajednici, vrednovanje različitosti i izgradnju aktivnih društvenih uloga s ciljem promicanja demokracije i vladavine prava. Obrazovanje za ljudska prava osim toga dodatno uključuje zaštitu kulture ljudskih prava, tj. promicanje ljudskih prava osobnih sloboda. Obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava treba se strukturirano provoditi u formalnom obrazovnom sustavu, ali i kroz programe neformalnog obrazovanja. Ciljevi i principi obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava odnose se na: omogućavanje tog oblika obrazovanja na svim razinama kroz princip cjeloživotnog učenja za društvene grupacije i pojedince; važnost doprinosa nevladinih organizacija i organizacija za mlade, osobito kroz programe neformalnog obrazovanja; tehnike poučavanja i razvoj procesa učenja te dobrog upravljanja u obrazovnim ustanovama i institucijama; promociju socijalne kohezije i interkulturalnog dijaloga, razvoj znanja, osobnih i socijalnih vještina za razumijevanje sukoba i razumijevanja različitosti vjerskih i etničkih grupa; izgradnju međusobnog poštovanja ljudskog dostojanstva te poticanje dijaloga i promicanja nenasilja u rješavanju problema; kontinuiran trening za stručnjake u obrazovanju i mlade lidere; razvijanje partnerstva i suradnje na svim razinama (međunarodnoj i regionalnoj) te među raznim akterima. Preporučuje se zemljama članicama uvođenje i razvijanje obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava u predškolskom odgoju te osnovnim i srednjim školama. Pored toga, nužno je uvrstiti sadržaj obrazovanja tog tipa u specijalizirane treninge i programe, kao i u kurikulum institucija visokog obrazovanja. Ovom preporukom ističe se važnost demokratskog upravljanja, suradnje s nevladinim organizacijama i organizacijama mladih, kontinuiranog istraživanja inovativnih praksi, metoda poučavanja, izgradnje sustava vrednovanja kao i razvijanja vještina za društvenu koheziju, vrednovanje različitosti i nenasilno upravljanje sukobima.

Ovom dijelu analize dodajemo i dva ključna okvira koja držimo iznimno važnima i referentnima na argumentacijskoj liniji za sustavno i interdisciplinarno integriranje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u formalni obrazovni sustav.

Izvešće UNESCO-va Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće u središte stavlja nasušnu potrebu za obrazovanjem kao cjeloživotnom perspektivom napretka i izgradnje zajedničke budućnosti i razvijenih zajednica. Izvešće naglašava demokratski imperativ obrazovanja koji se gradi na četiri potporna: **učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno (učiti živjeti s drugima) i učiti biti**. Povjerenstvo naglašava potrebu iskoraka prema „društvu koje uči“, društvu koje usvaja, obnavlja i upotrebljava znanje, i s tim u vezi napominje nezamjenjivost sustava formalnog obrazovanja u izgradnji dugoročnih pozitivnih društvenih promjena. U izvješću se ističe kako

je obrazovanje tip socijalnog iskustva kroz koje djeca uče o sebi, razvijaju sposobnosti odnosa s drugima i usvajaju temeljna znanja i vještine, a koje treba početi u ranom djetinjstvu, u različitim oblicima, uz stalno sudjelovanje obitelji i lokalnih zajednica. Izvješće donosi niz preporuka i smjernica za razvoj obrazovanja u 21. stoljeću koje neposredno utječu na osnaživanje odgovornih građana i demokratizaciju društva.

Europski kompetencijski okvir²⁹ u području cjeloživotnog učenja i razvoja ključnih kompetencija dokument je koji ističe suzbijanje nepismenosti i smanjivanje nezaposlenosti, odnosno integriranje nezaposlenih i radno neaktivnih osoba na tržište rada, a kao primarni cilj ističe identificiranje i definiranje ključnih kompetencija potrebnih za osobno zadovoljstvo, aktivno građanstvo, socijalnu koheziju i *zapošljivost* u društvu znanja. Ovaj dokument stavlja obvezu državama članicama, ali i Republici Hrvatskoj u procesu pristupanja Europskoj Uniji, da se posvete izgradnji sljedećih područja:

- ▶ komunikacija na materinjem jeziku
- ▶ komunikacija na stranim jezicima
- ▶ matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji
- ▶ digitalna kompetencija
- ▶ **učiti kako učiti** – obuhvaća osposobljenost za proces učenja i ustrajnost u učenju, organiziranje vlastitoga učenja, uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama kako u samostalnomu učenju, tako i pri učenju u skupini
- ▶ **socijalna i građanska kompetencija** – sposobnost za međuljudsku i međukulturnu suradnju
- ▶ **inicijativnost i poduzetnost** – sposobnost pojedinca da ideje pretvori u djelovanje, a uključuje kreativnost, inovativnost, planiranje i vođenje inicijativa
- ▶ **kulturna svijest i izražavanje** – sposobnost razumijevanja stvaralačkoga izražavanja.

Ove se kompetencije trebaju uvesti u nacionalne kurikulume zemalja članica Europske Unije i njihov razvoj jedan je od strateških ciljeva europske obrazovne politike i nacionalnih obrazovnih politika.

Prema gornjoj analizi postojećih dokumenata, vidljivo je kako se odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo, ljudska prava, mir i nenasilje smatra neizostavnim područjem u procesu jačanja pravde i mira, kako međunarodno tako i nacionalno. Veliki dio dokumenata krajnje važnim ističe izgradnju politika, plana i sustava ovakvog tipa odgoja i obrazovanja u cjeloživotnom kontekstu, u demokratskom okruženju koje priprema mlade/građane na aktivan doprinos društvu i participativnoj demokraciji.

29 Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning, (2006/962/EC).

Niz dokumenata otvara prostor i daje konkretne preporuke koncepcijskom okviru odgoja i obrazovanja u ovom području. Naglasak je na razvijanju višedimenzionalnoga interdisciplinarnog područja koje jednako vrijednim smatra: političko opismenjavanje i političko obrazovanje, obrazovanje o ljudskim pravima i za ljudska prava, odgoj i obrazovanje za mir i nenasilje te interkulturalni odgoj i obrazovanje s naglaskom na razvoj područja: na svim razinama (obrazovnog sustava, ali i lokalno, regionalno i nacionalno), kroz aktivne i participativne metode učenja i doprinos pozitivnim društvenim promjenama.

Poznavanje sustava međunarodnih dokumenata (deklaracija, konvencija, rezolucija, okvirnih programa, preporuka) jest neizmjerljivo važno za razvoj nacionalnih politika i planova odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo jer to s jedne strane predstavlja obvezu, a s druge strane otvara mogućnost kvalitetnog i inovativnog pristupa razvoju toga područja unutar nacionalnog konteksta i na kraju u formalnom obrazovnom sustavu, kao i programima neformalnog učenja. Dodana vrijednost međunarodnih dokumenata za primjenu na nacionalnim razinama jest slijed uspostavljenog standarda poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda, što svakako stvara relevantan i referentan okvir za sveobuhvatno i interdisciplinarno uvođenje odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo s naglaskom na mirovno obrazovanje (vrijednosti, sadržaji i metodika nastave) u formalni sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

Domaći institucionalno-zakonodavni okvir za integriranje mirovnog obrazovanja u obrazovni sustav Republike Hrvatske

Kada je riječ o stvaranju analitičke podloge za integraciju mirovnoga obrazovnog *kurikuluma* kao komplementarnoga, integrativnog područja odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava, zakonodavni sustav Republike Hrvatske ima dvojako određen okvir: on je s jedne strane kvalitetan i bogat aplikacijom međunarodnih i europskih standarda u ključnim dokumentima, ali s druge strane i nedostatan u primjeni brojnih standarda u praksi, kao i u nepostojanju jasnih planskih strateških smjernica za razvoj kako općih tako i specifičnih obrazovnih aspekata.

Temeljni dokument političkog sustava Hrvatske jest **Ustav Republike Hrvatske**³⁰ koji člankom 3. kaže:

Sloboda, jednakost, nacionalna ravnopravnost i ravnopravnost spolova, mirotvorstvo, socijalna pravda, poštivanje prava čovjeka, nepovredivost vlasništva, očuvanje prirode i čovjekova okoliša, vladavina prava i demokratski višestranački sustav najviše su vrednote ustavnog poretka Republike Hrvatske i temelj za tumačenje Ustava. Referentan dio Ustava za spomenuto područje primarno se nalazi u glavi III. Zaštita ljudskih prava i temeljnih sloboda, posredno u području osobnih i politič-

30 Korišten je pročišćen tekst (NN br. 41, od 7. svibnja 2001. godine).

kih sloboda i prava, a neposredno u 3. poglavlju glave III. – *Gospodarska, socijalna i kulturna prava* koje definira obvezu države u zaštiti materinstva, djece i mladih u stvaranju kulturnih, socijalnih, odgojnih, materijalnih i drugih uvjeta kojima se promiče ostvarivanje prava na dostojan život, ali i obvezatno i besplatno osnovno školovanje, znanstveno, kulturno i umjetničko stvaralaštvo.

Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina³¹ ističe obvezu odgoja i obrazovanja pripadnika etničkih i nacionalnih manjina i zajednica, što je svakako jedan od važnijih elemenata odgoja i obrazovanja za ljudska prava, mir, interkulturalizam i demokratsko građanstvo. Komplementarno postojećem zakonu, u Republici Hrvatskoj na snazi su i **Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj**³² te **Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina**³³. Obrazovanje Roma provodit će se u skladu s Nacionalnim programom za Rome i Akcijskim planom koje je donijela Vlada Republike Hrvatske.

Temeljni zakon u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske jest **Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi**³⁴ donesen s ciljem kvalitativnog unapređenja odgojno-obrazovne djelatnosti. Ciljevi odgoja i obrazovanja u školama, prema Zakonu, jesu: *osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unapređivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima; razvijati učenicima svijest o nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine i nacionalnog identiteta; odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva; osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i stručnih kompetencija; osposobiti ih za život i rad u promjenjivom društveno-kulturnom kontekstu prema zahtjevima tržišnog gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija i znanstvenih spoznaja i dostignuća; te osposobiti učenike za cjeloživotno učenje*. Važan element toga Zakona jest uređivanje područja nacionalnog i školskog kurikulumu usmjerenog na kompetencije učenika, te nacionalnog plana i programa³⁵. Unutar toga Zakona definirano je i Vijeće za nacionalni kurikulum³⁶ kao savjetodavno tijelo ministra koje sam ministar imenuje sa zadaćom *izrade i razvoja nacionalnog kurikulumu i kvalitativnim unapređenjem odgojno-obrazovne djelatnosti na osnov-*

31 NN br. 155, od 23.12.2002.

32 NN br. 51, od 19.svibnja, 2000.

33 Ibidem

34 Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi donesen je 15. srpnja 2008. godine, proglašen je 18. srpnja 2008. godine te objavljen u Narodnim novinama broj 87 od 25. srpnja 2008. godine. Zakon je stupio na snagu osmoga dana od dana objave u Narodnim novinama, 2. kolovoza 2008. godine.

35 Članci 26. – 47. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi.

36 Članak 89. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi.

noškolskoj i srednjoškolskoj razini. Posebna pozornost tog Zakona dana je pravima učenika što je osobito značajno u dijelu koji se odnosi na pravo djelovanja u vijeću učenika³⁷ i pravo na predlaganje poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa i rada.

Zakon o obrazovanju odraslih³⁸ u općim odredbama kao ciljeve navodi: ostvarivanje prava na slobodan razvoj osobnosti, osposobljavanje za *zapošljivost* (razvijanje stručnih znanja, vještina i sposobnosti) te osposobljavanje za aktivno građanstvo. Prema Zakonu obrazovanje odraslih temelji se na cjeloživotnom učenju, uvažavanja različitosti i uključivanja, racionalnog korištenja obrazovnih mogućnosti i omogućavanje jednakog pristupa svima i dr. Programi obrazovanja odraslih prema Zakonu između ostaloga predviđaju sadržaje za odgovorno zastupanje temeljnih građanskih prava i dužnosti i znanja o aktivnom građanstvu.

Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010.³⁹ dokument je koji smjera cjelovitom poboljšanju odgojno-obrazovne politike i procesa obrazovanja u funkciji kulture življenja. Prioritetna područja ovog dokumenta jesu poboljšanje: poučavanja i učenja u školama, uvjeta rada u školama, navike cjeloživotnog učenja, preventivne uloge škole, upravljanja odgojno-obrazovnim ustanovama, uključenosti obitelji i lokalne zajednice u proces odgoja i obrazovanja i dr. Fokus plana je i cjeloživotno učenje. Posebna pozornost posvećena je razvijanju sustava vanjskog vrednovanja obrazovanja i osnivanju Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja⁴⁰. Pored toga, najviše se uvođenje europske dimenzije u obrazovanju (europski identitet, europsko građanstvo, Europska Unija).

Jedan od temeljnih dokumenata hrvatskog obrazovnog sustava – **Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu (HNOS)**⁴¹ ističe neprimjerenost i opterećenost sadržaja kao i nedostatan proces i vrednovanje procesa odgoja i obrazovanja, te odlučno kreće na put planiranja razvoja odgojno-obrazovnog procesa. HNOS je usmjeren na postupno i prilagodljivo podizanje kvalitete poučavanja, znanja i sposobnosti učenja i služi primarno učiteljima kao nositeljima kvalitete odgoja i obrazovanja, ali i roditeljima i učenicima. HNOS je *cjeloviti pristup obrazovnom procesu i uključuje*

37 Članak 71. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi predviđa osnivanje vijeća učenika koja čine predstavnici razrednih odjela u svim školama koji sudjeluju u radu tijela škole kada se odlučuje o pravima i obvezama učenika, bez prava odlučivanja.

38 Zakon o obrazovanju odraslih donesen je 2. veljače 2007. godine i objavljen u Narodnim novinama broj 17/2007. Zakon je stupio na snagu osmoga dana od dana objave u Narodnim novinama.

39 Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2005.; Dokument usvojen u lipnju 2005. godine od strane Vlade Republike Hrvatske; Vrednovanje plana predviđeno je 2006. i 2009. godine.

40 Institucija je ustanovljena na temelju Zakona o Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Narodne novine, br. 151/2004.

41 Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2005.; Usklađen je s općim značajkama Nacionalnog obrazovnog standarda (Development of National Educational Standards, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin, 2004.).

ciljeve odgoja i obrazovanja, odgojno-obrazovne sadržaje, prijedloge metoda poučavanja, očekivane ishode učenja i poučavanja te nastavno okružje. Dokument je usmjeren na učenje/stjecanje funkcionalnih znanja i razvoj standarda sadržaja, postignuća, poučavanja, osposobljavanja i druge metodološke i sadržajne standarde, poput opremljenosti, terenske nastave, modela učiteljske podrške, suradnje učenika i dr. Posebno naglašava stručno osposobljavanje i usavršavanje učiteljstva za primjenu HNOS-a. Pored brojnih navedenih ciljeva uvođenja HNOS-a, navodi se i onaj koji se odnosi na odgojne i socijalizirajuće ciljeve i sadržaje kao što su promicanje općih vrijednosti, razvijanje osobne odgovornosti, samopoštovanja i poštovanja drugih, promicanje snodljivosti, jednakovrijednosti spolova, razvijanje sposobnosti za timski rad, razvijanje osjećaja osobne i društvene odgovornosti, solidarnosti i sposobnosti za društveni angažman te neposredno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom društvu i dr. Dokument je temelj stvaranja nacionalnoga obrazovnog *uputnika*, odnosno kurikuluma kao razvojnog i dinamičkog dokumenta koji propisuje što se uči i zašto, kako se uči, kada se uči i gdje se uči. Nadovezujući se na HNOS donesen je **Eksperimentalni nastavni plan i program za osnovnu školu 2005./2006.** od prvog do osmog razreda osnovne škole izrađen prema elementima Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda za 5 % izabranih škola putem javnog poziva Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa. Ubrzo je donesen i **Nastavni plan i program za osnovnu školu**⁴² na temelju HNOS-a.

Godine 2007. Vlada Republike Hrvatske usvojila je **Strategiju za izradu i razvoj nacionalnog kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje**⁴³ koja će služiti kreatorima obrazovne politike, nositeljima odgojno-obrazovne djelatnosti – odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima, ravnateljima, korisnicima odgoja i obrazovanja – učenicima, roditeljima, lokalnoj zajednici te agencijama, visokoškolskim ustanovama, znanstveno-istraživačkim ustanovama i udrugama. Strategijom je ustanovljen drugačiji pristup obrazovanju, onaj usmjeren kompetencijama⁴⁴ za razliku od velike količine činjeničnog znanja u dotadašnjem tradicionalnom odgojno-obrazovnom pristupu. Kako bi se riješili problemi centraliziranog i predmetno-orijentiranog nastavnog plana i programa, slaba horizontalna i vertikalna povezanost, porast prekidanja školovanja, nedovoljna planska i programska diferenciranost za djecu i mlade s posebnim potrebama (djecu s teškoćama u razvoju, darovitu djecu, pripadnike nacionalnih manjina), zastarjeli program obrazovanja učenika i dr., uvodi se strategija koja vodi prema usklađivanju nacionalnog kurikuluma s razvojnim potrebama pojedinaca. *Strategija je usmjerena na izradbu nacionalnoga kurikuluma koji će omogućiti učenicima da nakon završetka općeg obveznog obrazovanja steknu*

42 Zagreb, 2006.

43 Strategiju su izradili Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i Vijeće za nacionalni kurikulum.

44 Uređene su Europskim kompetencijskim okvirom: jezično-komunikacijske (materinski jezik i strani jezici), matematičke, informatičko-tehnološkijske, prirodnoznanstvene, poduzetničke, **socijalne i građanske** koje omogućuju **odgovorno, učinkovito uključivanje i kreativno djelovanje u promjenljivim društveno-kulturnim uvjetima.**

temeljne (opće) i stručne kompetencije za nastavak obrazovanja ili stjecanje prvoga zanimanja ako ne žele nastaviti obrazovanje, te vertikalnu i horizontalnu prohodnost u sustavu odgoja i obrazovanja.

Strategija je inicirala izradu **Nacionalnog obrazovnog okvira za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi**⁴⁵, dokumenta koji propisuje smjernice razvoja odgojno-obrazovnog procesa i koji prepoznaje *vrijednosti, opće ciljeve i načela odgoja i obrazovanja, koncepciju učenja i poučavanja, određuje odgojno-obrazovna postignuća na određenim stupnjevima učenikova razvoja, odnosno postignuća za određene odgojno-obrazovne cikluse i odgojno-obrazovna područja, utvrđuje načine i kriterije vrjednovanja i ocjenjivanja*. Nacionalni okvirni kurikulum usmjeren je izgradnji kompetencija i novih tipova znanja i vještina, ali i vrijednostima s naglaskom na inovativnost, kreativnost, rješavanje problema, razvoj kritičkog mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija u čemu se polazi od potreba učenika na temelju Europskog kompetencijskog okvira kroz interdisciplinarni pristup i međupredmetno povezivanje. Dokument počiva na nekoliko vrijednosti poput znanja, solidarnosti, odgovornosti i izgradnji identiteta pri čemu se ostvaruju između ostaloga načela jednakosti obrazovnih šansi za sve, poštivanje ljudskih prava i prava djece, demokratičnost i pedagoški i školski pluralizam što je osobito bitno i transferabilno prema sadržaju obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Nacionalni okvirni kurikulum promiče nastavu usmjerenu potrebama učenika te adekvatnu primjenu metoda rada, odnosno otvorene didaktičko-metodičke načine uz podršku nastavnika i učitelja te suradnju s roditeljima. Nacionalni okvirni kurikulum prepoznaje nekoliko odgojno-obrazovnih područja: jezično-komunikacijsko područje, društveno-humanističko područje, matematičko-prirodoslovno područje, tehničko-tehnologijsko područje, tjelesno-zdravstveno područje, umjetničko područje, te praktični rad i dizajniranje. Dokument predviđa međupredmetno razvijanje određenih područja kao što su: **osobni i socijalni razvoj** (doprinos razvoju stavova, vještina i sposobnosti za bogatije oblikovanje života, razvijanje odgovornosti za vlastiti život, promicanje znanja o drugome, upravljanje međukulturalnim situacijama, priprema na život u demokratskom društvu), **građanski odgoj** (*razvoj svijesti učenika o važnosti razvoja demokratskih institucija i procesa u vlastitom društvu, Europi i na globalnoj razini; razvoj pozitivnog stava i interesa učenika za konstruktivno i učinkovito sudjelovanje u životu škole i neposredne zajednice u kojoj živi; razvoj pozitivnog stava i interesa učenika za konstruktivno i učinkovito sudjelovanje u društvenom životu kao odraslog građanina; razvoj svijesti učenika o jednakopravnosti spolova u društvu, snosljivosti prema drugim narodima, kulturama i religijama, različitosti mišljenja, osposobljavanje za mirno i konstruktivno rješavanje sukoba, kritičko prosuđivanje društvenih zbivanja, korištenje i procjenu različitih izvora informiranja pri donošenju odluka*

45 Tekst predložen u studenome 2008., usvojen u lipnju 2010. godine pod nazivom Nacionalni okvirni kurikulum

angažmanu), **učiti kako učiti** (učinkovita organizacija i upravljanje vlastitim učenjem) i dr. Novi nastavni predmeti koje dokument predlaže jesu: *Domaćinstvo, Profesionalna orijentacija i vlastita budućnost, Informacijsko-komunikacijska tehnologija, Građanski odgoj, Religijska kultura*. Građanski odgoj usmjeren je na „osposobljavanje učenika kao aktivnog i odgovornoga građanina vlastitog društva, za međukulturnu interakciju i internacionalizaciju suvremenoga društva. Razvoj građanske kompetencije kod učenika uključuje: stjecanje znanja i razumijevanje osnovnih koncepata demokracije i građanske uloge: 1. demokratske institucije, građanska prava i dužnosti; 2. osnovna načela funkcioniranja ekonomskog života; 3. nacionalni identitet, europski identitet, globalizacija, međunarodni odnosi, građanin svijeta; 4. socijalna povezanost i raznolikost; razvoj *građanskih vještina*: sposobnost kritičkog mišljenja o političkim, gospodarskim i općenito društvenim pojavama, sposobnost samostalnog donošenja odluka, surađivanja s drugima u javnom životu, procjena učinaka vlastitog angažmana; *razvijanje pozitivnog stava prema demokraciji i građanskoj ulozi na različitim razinama*: škola, lokalna zajednica, društvo i šira međunarodna zajednica; razvijanje *interesa i spremnosti učenika* da sudjeluju u političkim i građanskim aktivnostima kao odrasli građani; poticanje učenika na sudjelovanje u životu škole te u organizacijama i aktivnostima lokalne zajednice“. Građanski odgoj pripada društveno-humanističkom području koje teži izgradnji učenikova odgovornog odnosa prema samome sebi, prema drugima i prema svemu što ga okružuje pri čemu se očekuje stjecanje komunikacijskih kompetencija, kreativnih sposobnosti i kritičkog mišljenja, socijalnih kompetencija, poznavanje, poštivanje i provođenje ljudskih prava i dr. Posebna pažnja posvećuje se djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama na temelju inkluzivnog pristupa, diferenciranosti ciljeva učenja i pouke, usklađenosti kurikuluma, promicanju pozitivnih stavova i cjeloživotnom učenju kao i darovitim učenicima, s težnjom zadovoljenja posebnih kognitivnih, socijalnih i drugih potreba te sustav podrške.

Nadogradnja sustava obrazovanja očituje se u donošenju/usvajanju posebnih dokumenata poput **Državnog pedagoškog standarda**⁴⁶ koji je usmjeren na predškolsku, osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu te sustav visokog obrazovanja, uzimajući u obzir mjerila i standarde metodoloških, infrastrukturnih i financijskih uvjeta.

Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo temeljni je dokument koji na nacionalnoj razini uređuje područje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, a Vlada Republike Hrvatske usvojila ga je 1999. godine. Donošenju Dokumenta prethodio je trogodišnji rad Nacionalnog odbora za edukaciju o ljudskim pravima i demokratskom građanstvu koji je na temelju istraživanja izradio obrazovni program za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski uzrast. Program obuhvaća niz sadržaja: odgoj za ljudska prava, odgoj za demokratsko građanstvo, identitetni i interkulturalni odgoj i obrazovanje, odgoj za mir i nenasil-

46 Dana 16. svibnja 2008. godine usvojio Hrvatski Sabor na prijedlog Vlade Republike Hrvatske.

no rješavanje sukoba, odgoj za održivi razvoj, odgoj za sprječavanje predrasuda i diskriminacije, te istraživanje humanitarnoga prava. Program preporučuje provođenje sadržaja: interdisciplinarno, kroz sve predmete koji sadrže programske teme koje su bliske temama ljudskih prava, kao izborni predmet, kroz izvannastavne aktivnosti u vidu projekata, kroz izvanškolske aktivnosti, te sustavno kroz cjelokupni školski plan i program.

Prateći Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava proizveden je Kodeks časti kao materijal za modul odgoja protiv korupcije kojim se učenike uči da je čast najvrednije obilježje ljudske osobe, a povreda časti, odnosno laganje ili varanje podložno je disciplinskim mjerama – sankciji zbog ugroženosti časti zajednice i povjerenja u školi. S tim u vezi osniva se Časno vijeće kao *učeničko izborno tijelo u koje se biraju učenici koji se ističu svojim moralnim i akademskim vrednotama*. Ovlasti Časnog vijeća jesu sljedeće: *saslušavanje prijavljenih slučajeva povreda Kodeksa časti, zastupanje učenika koji su prekršili kodeks, davanje preporuka pomoćniku ravnatelja zaduženom za disciplinska pitanja, u svezi s krivnjom ili nedužnošću pojedinog učenika te predlaganje kaznenih mjera za one koji su prekršili Kodeks časti i interpretacija Kodeksa časti i upoznavanje učenika sa sadržajem Kodeksa*.

Ministarstvo obrazovanja, znanosti i športa ključni je nositelj obrazovne politike i njena razvoja u Republici Hrvatskoj. Sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj sastavljen je od četiri kohorte: predškolskog odgoja, osnovnog obrazovanja, srednjeg obrazovanja i visokog obrazovanja. Predškolski odgoj usmjeren je djeci iznad šest mjeseci starosti do polaska u osnovnu školu, kada se obrazovni sustav počinje usmjeravati na *kontinuirani razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i društvenog bića u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima*⁴⁷. Srednje obrazovanje primjenjuje se nakon završenog osnovnog školovanja i nudi različite oblike odgoja i obrazovanja, te osposobljavanja i usavršavanja kroz periode od godinu dana do pet godina. Visoko obrazovanje u Hrvatskoj obavljaju razna visoka učilišta: sveučilišta, fakulteti, akademije, veleučilišta, visoke škole i dr. Ministarstvo je ključni nositelj oblikovanja i provedbe nacionalnog kurikuluma i ima najveću važnost u integraciji odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u formalni obrazovni sustav kroz demokratizaciju škola i s krajnjim ciljem demokratizacije društva. Uz Ministarstvo, na različitim razinama, odgovorna su i razna tijela državne uprave, od kojih izdvajamo dvije strateške agencije: **Agencija za odgoj i obrazovanje**⁴⁸ sa zadaćom obavljanja stručnih i savjetodavnih poslova u odgoju i obrazovanju i sudjelovanje u praćenju i razvoju svih razina obrazovnog sustava kroz primarno sudjelovanje u oblikovanju i provedbi nacionalnog kurikuluma i suradnju s odgojno-obrazovnim ustanovama i djelatnicima te njihovo stručno usavršavanje i dr., te **Agencija za strukovno obrazovanje i obrazo-**

47 Preuzeto s mrežnih stranica www.mzos.hr

48 Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje, 26. srpnja 2006., NN br. 85.

vanje odraslih⁴⁹ sa zadaćom planiranja, razvijanja, provedbe, praćenja i unapređenja sustava strukovnog i obrazovanja odraslih te specifično, uz niz drugih zadaća, pripremanje i razvijanje metodologije izrade standarda zanimanja, strukovnih kvalifikacija i kurikuluma u strukovnom obrazovanju te metodologije izrade programa obrazovanja odraslih. Treba spomenuti i **Agenciju za znanost i visoko obrazovanje**⁵⁰ i **Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje**⁵¹ čija uloga je iznimno važna u ovom području.

U području odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Vlada Republike Hrvatske djeluje kroz dva relevantna tijela. **Povjerenstvo za ljudska prava Vlade Republike Hrvatske**⁵² osnovano je 2000. godine s ciljem razmatranja učinkovitosti sustava zaštite i promicanja ljudskih prava u Republici Hrvatskoj i pripreme sveobuhvatnoga nacionalnog programa. **Zaključak sa 2. sjednice Povjerenstva Vlade Republike Hrvatske za ljudska prava** održane 18. siječnja 2010. godine zadužuje „Povjerenstvo za ljudska prava da se obrati Rektorskom zboru kako bi se pri svakom Sveučilištu u Republici Hrvatskoj osnovao odjel za istraživanje o ljudskim pravima te kako bi isti počeli s aktivnim radom već u sljedećoj akademskoj godini“ (toč. 3.). Također se „zadužuje Ured za ljudska prava Vlade RH izraditi Odluku o osnivanju i zadaćama Nacionalnog odbora za obrazovanje o ljudskim pravima“ (toč. 1.).

Institucionalni okvir za razvoj područja odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo upotpunjen je **Odlukom Vlade RH o osnivanju i zadaćama Nacionalnog odbora za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo**⁵³ kojom je osnovano savjetodavno tijelo koje *promiče odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo na svim razinama, od predškolskog odgoja i obrazovanja do sustava visokog obrazovanja, i u svim oblicima, od formalnog do neformalnog obrazovanja*. Primarna zadaća odbora je davanje smjernica za izradu Nacionalnog programa za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Nacionalni odbor održao je konstituirajuću sjednicu i treba započeti s djelovanjem.

Pojedini državni zakoni i strategije komplementarni su ciljevima ove analize, odnosno navode važnost integracije odgojno-obrazovnih sadržaja koji se odnose na demokratsko građanstvo i ljudska prava. Primarno, tu su: **Zakon o ravnopravnosti spolova**⁵⁴ i **Zakon o suzbijanju diskriminacije**⁵⁵. Zakonom o ravnopravnosti spolova promiče se ravnopravnost spolova kao temeljna ustavna vrednota, odnosno jednaka prisutnost muškaraca i žena u svim segmentima života. Zakon zabranjuje diskriminaciju na temelju spola i usklađen je s **Nacionalnom politikom ravnopravnosti spolova** koja ističe

49 Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 22. veljače 2010., NN br. 24.

50 <http://www.azvo.hr>

51 <http://www.ncvvo.hr>

52 NN 40/2000.

53 Odluka donesena 23. travnja 2010., NN. br. 50.

54 Hrvatski sabor donio na sjednici 15. srpnja 2008. godine.

55 Hrvatski sabor donio na sjednici 9. srpnja 2008. godine.

važnost obrazovanja mladih za toleranciju, kulturu mira i nenasilno rješavanje sukoba te promicanje ravnopravnosti spolova i spolnosti, te osvještavanje problema neravnopravnosti spolova u redovitom obrazovanju. U tekstu Zakona⁵⁶ ističe se da *sadržaji vezani za pitanja ravnopravnosti spolova predstavljaju integralni dio predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja te visokoškolskog obrazovanja, kao i cjeloživotnog obrazovanja i usavršavanja, te uključuju pripremu oba spola za aktivno i ravnopravno sudjelovanje na svim područjima života u kojima će se promicati nediskriminacijska znanja o ženama i muškarcima, uklanjanje neravnopravnosti spolova i rodni stereotipa u obrazovanju na svim razinama, kao i uvažavanje rodni aspekata u svim obrazovnim područjima*. Zakon ističe da će se na svim razinama odgoja i obrazovanja *primjereno brinuti o ujednačenoj zastupljenosti po spolu u učeničkoj i studentskoj populaciji, a sve odgojno-obrazovne ustanove će posebnu pozornost posvetiti ujednačenoj zastupljenosti obaju spolova u upravljačkim strukturama*. Zakon definira djelokrug rada **Ureda za ravnopravnost spolova** te **Pravobraniteljice za ravnopravnost spolova**. Zakon o suzbijanju diskriminacije osigurava zaštitu i promicanje jednakosti kao najviše vrednote ustavnog poretka i uređuje zaštitu od diskriminacije na osnovi boje kože, etničke pripadnosti, jezika, dobi, rodnog identiteta, spolne orijentacije i dr.

Niz državnih strategija posredno ili neposredno podržava uvođenje odgoja i obrazovanja za ljudska prava, mir, nenasilje, nenasilno rješavanje sukoba i demokratsko građanstvo. **Strategija obrazovanja odraslih**⁵⁷ donesena je u smjeru promicanja i izgradnje sustava i procesa cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih. Komplementarna Zakonu o obrazovanju odraslih, kao jedan od četiri strateška cilja⁵⁸ Strategija navodi povećanje stupnja društvene uključenosti. Cjeloživotno učenje smatra se neprekinutim, tj. kontinuiranim – i počiva na četiri temeljna stupa, prema kojima pojedinac mora: *učiti znati, učiti činiti, učiti biti i učiti živjeti zajedno*⁵⁹ i koje se ne odvija samo u formalnom sustavu obrazovanja, nego je dopunjeno neformalnim obrazovnim programima i informalnim sadržajem. Obrazovanje odraslih u okviru cjeloživotnog učenja usmjereno je na stjecanje: profesionalnih znanja i vještina, menadžerskih i poduzetničkih znanja i vještina, komunikacijskih kompetencija, socijalnih vještina, sposobnosti, vještina i umijeća za obavljanje temeljnih građanskih dužnosti, za rješavanje obiteljskih problema te sposobnosti za očuvanje i zaštitu okoliša. Iako s ciljem fleksibilizacije i razvoja gospodarstva, jačanje komunikacijskih ili građanskih kompetencija integralni je dio sadržaja odgojno-obrazovnih programa u području ljudskih prava i demokratskoga građanstva. **Ključnu ulogu u provedbi ove strategije ima Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.**

56 Glava V., članak 14.

57 Zagreb, travanj 2007., 2. dopunjeno izdanje.

58 4 strateška cilja formulirana u ožujku 2004. godine u okviru "55 preporuka za povećanje konkurentnosti Hrvatske" od strane Vlade Republike Hrvatske i Nacionalnog vijeća za konkurentnost.

59 Izvješće UNESCO-va Povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće.

Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava od 2008. do 2011.⁶⁰ donesen je s ciljem zaštite, promicanja i unapređivanja ljudskih prava u Republici Hrvatskoj, podizanja javne svijesti o važnosti poznavanja ljudskih prava, razvijanja suradnje državnih tijela u području zaštite ljudskih prava, jačanja suradnje s organizacijama civilnoga društva, te uspostave sustava obrazovanja za ljudska prava. Dio programa posvećen je temi Obrazovanja za ljudska prava i ljudska prava u obrazovnom smislu gdje se navodi da *na vladama leži povijesna obveza da svim svojim građanima osiguraju uvjete za stjecanje što korisnijih znanja, uključujući ona koja su bitna za zaštitu i promicanje ljudskih prava, temeljnih sloboda i građanskih odgovornosti, kako bi građani bili u stanju odgovoriti složenim izazovima suvremenog doba i time aktivno sudjelovati u osiguranju vlastite dobrobiti i dobrobiti društva u cjelini*. Mjera 123. eksplicitno upućuje na uvođenje obrazovanja za ljudska prava na sve razine i u sve oblike odgoja i obrazovanja što se odnosi na osnivanje Nacionalnog odbora za obrazovanje za ljudska prava, unapređenje modela obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, osiguranje provođenja obrazovanja za ljudska prava na svim razinama i prema svim društvenim grupacijama (nacionalne manjine, vjerske zajednice, i sl.), uspostavljanje sustava vrednovanja i osiguranja kvalitete i informiranja u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo, uvođenje sadržaja o ljudskim pravima u veleučilišne i sveučilišne programe i dr. Pored toga, mjera 124. usmjerena je prema uspostavi baze relevantnih i pouzdanih podataka o praksi obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Na kraju navodi se važnost poštivanja međunarodnih standarda u zaštiti ljudskih prava. Nositelj ove strategije je **Vladin ured za ljudska prava koji ima zadaću štiti i promicati ljudska prava kroz usklađivanje domaćih normi za zaštitu ljudskih prava s međunarodnim standardima te izradu strateških dokumenata kojima su detaljno razrađene aktivnosti koje je potrebno poduzeti kako bi se dodatno unaprijedilo stanje ljudskih prava. Ured organizira javne kampanje, seminare, konferencije i okrugle stolove kojima je cilj senzibilizacija i edukacija javnosti o oblicima kršenja kao i o mehanizmima zaštite ljudskih prava**⁶¹.

Nacionalni program za mlade od 2009. do 2013.⁶² temeljni je program politike za mlade koji uređuje sljedeća područja: obrazovanje i informatizacija, zapošljavanje i poduzetništvo, socijalna politika, zdravstvena zaštita i reproduktivno zdravlje, **aktivno sudjelovanje mladih u društvu**, kultura mladih i slobodno vrijeme, te mobilnost, informiranje i savjetovanje. Mjera 12. navodi kako u *planove i programe visokih učilišta treba uvesti metodologiju društveno korisnog učenja (tzv. service learning) kako bi se povećala angažiranost mladih u društvu ... i ostvarila čvršća veza između obrazovanja i zajednice*. U području obrazovanja sugerira se implementacija programa koji *mlade pripremaju za aktivno sudjelovanje u demokratskim procesima, potiču razvoj kritičke svijesti, uče načelima ljudskih prava, nediskriminaciji, solidarnosti i društvenoj odgo-*

60 Zagreb, 2007.

61 Preuzeto s mrežnih stranica <http://www.ljudskaprava-vladarh.hr>, 1. prosinca 2010.

62 Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, 2009.; Usvojen na sjednici Vlade Republike Hrvatske 2. srpnja 2009. godine, NN br. 82/09.

vornosti, razvijaju interkulturalnu osjetljivost i pripremaju za upravljanje sukobima, promiču potrebu za zaštitom okoliša i osnažuju pred izazovima potrošačkog društva. U cilju promicanja društveno odgovornoga građanstva, veću pozornost treba posvetiti upoznavanju učenika s njihovim pravima i dužnostima u školi i društvu te njihovoj pripremi za donošenje i provođenje odluka, uključujući pripreme za vođenje učeničkih vijeća i sudjelovanje u njihovom radu. Kao jedan od prioriteta strateškog usmjerenja na unapređenje položaja mladih i poticanje na aktivno građanstvo, donesen je **Zakon o savjetima mladih**⁶³, kao prvi zakon koji regulira položaj i participaciju mladih u Hrvatskoj. Uz sudjelovanje u provedbi brojnih tijela državne uprave, nositelj je provedbe ove strategije **Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti**. Ministarstvo koordinira provedbu strategije kroz Odjel za djecu i mladež, ustrojen u Upravi za obitelj koja ima opći zadatak u podizanju kvalitete života djece i mladih uz druge prioritete. Ulogu praćenja i vrednovanja provedbe Nacionalnog programa za mlade ima **Savjet za mlade**⁶⁴ kao međuresorno, savjetodavno i stručno tijelo Vlade Republike Hrvatske čiji članovi/ice jesu predstavnici tijela državne uprave, znanstveno-obrazovnih institucija i organizacija mladih.

Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece od 2006. do 2012.⁶⁵ ističe nužnost unapređenja obrazovanja, razvoj formalnih i neformalnih programa, te preventivnih programa radi sprečavanja nasilja. Ističe se nužnost uvođenja obrazovnih programa s ciljem otklanjanja diskriminacije djece pripadnika nacionalnih manjina, Roma, stranaca i djece s posebnim potrebama. Nositelj je provedbe ove strategije **Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti** uz podjelu provedbenih operativnih aktivnosti s drugim akterima iz državne uprave te značajnom ulogom **Vijeća za djecu**. Vijeće ima zadatak pratiti provedbu nacionalnih strategija za djecu, te koordinirati i usklađivati rad državnih i ostalih tijela pri ostvarivanju planiranih mjera i aktivnosti⁶⁶.

Nacionalni program za Rome⁶⁷ ističe nužnim uvođenje obrazovanja za ljudska prava za romsku i većinsku djecu u svim odgojno-obrazovnim ustanovama radi općeg prihvaćanja načela jednakosti i otklanjanja problema stigmatizacije i diskriminacije Roma, ali i radi pune integracije Roma u hrvatsko društvo. Ulogu koordinacije, provedbe i praćenja imaju **Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa te Povjerenstvo za praćenje provedbe Nacionalnog programa za Rome**⁶⁸. **Dodatno, donesen je i Akcijski plan Desetljeća za uključivanje Roma 2005. - 2015.**

63 Hrvatski sabor usvojio 28. veljače 2007., NN br. 23.

64 Odluka o osnivanju Savjeta za mlade, NN br. 111, 15. srpnja 2007., NN br. 23/04, 120/05, 21/08, 132/09.

65 Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, 2006.; Vlada RH usvojila na sjednici 22. ožujka 2006. godine.

66 Odluka o osnivanju Vijeća za djecu (NN, br. 132/98, 102/00, 44/01, 36/02, 23/04, 96/06, 21/08 i 132/09), www.mobms.hr

67 Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, usvojilo 17. studenoga 2003. godine.

68 Odluka o osnivanju Povjerenstva za praćenje provedbe Nacionalnog programa za Rome, NN br. 187, 26. studenoga 2003. godine.

Nacionalna strategija stvaranja poticajnog okruženja za razvoj civilnog društva od 2006. do 2011.⁶⁹ izrijekom traži implementaciju aktivnosti važnih za razvoj obrazovanja za ljudska prava, od izrade odgovarajuće politike, preko osiguranja potpore formalnim i neformalnim programima na regionalnoj i nacionalnoj razini. Ključni nositelji provedbe jesu: **Ured za udruge Vlade Republike Hrvatske, Savjet za razvoj civilnoga društva i Nacionalna zaklada za razvoj civilnoga društva**. Ured za udruge Vlade RH⁷⁰ obavlja stručne poslove iz djelokruga Vlade Republike Hrvatske s ciljem stvaranja partnerskih odnosa i izgradnje međusektorske suradnje s neprofitnim sektorom u Hrvatskoj. Ured za udruge pruža administrativnu, tehničku i stručnu podršku djelovanju Savjeta za razvoj civilnoga društva⁷¹ koji je savjetodavno i stručno tijelo s ciljem praćenja, analize i vrednovanja državne politike razvoja suradnje i unapređenja položaja civilnoga društva. Nacionalna zaklada za razvoj civilnoga društva⁷² promiče i razvija civilno društvo putem stručne i financijske potpore. Važnim prioritetom gore spomenute strategije držimo razvoj volonterstva i time donošenje **Zakona o volonterstvu**⁷³ i osnivanje **Nacionalnog odbora za razvoj volonterstva**⁷⁴.

Kao odgovor na sve prisutnije nasilje među djecom i mladima, Vlada Republike Hrvatske donijela je **Program aktivnosti za sprječavanje nasilja među djecom i mladima**⁷⁵ koji se sastoji od niza mjera prevencije nasilja i stvaranja sustavnih rješenja i odgovora na nasilje. Program naglašava ulogu odgojno-obrazovnih ustanova, a mjerom 10. stvara njihovu obvezu izrade plana postupanja u slučajevima nasilja među djecom i mladima. Mjerom 11. ističe ulogu organizacija civilnoga društva u sprečavanju nasilja među djecom i mladima. Kao jednu od dugoročnih mjera (mjera 6.), Program naglašava potrebu organizacije edukacije o ljudskim pravima u svim vrstama odgojno-obrazovnih ustanova uz suradnju s programima organizacija civilnoga društva namijenjenih djeci i mladima. Mjera 14. sugerira obvezivanje osnovnoškolske djece na sudjelovanje u slobodnim i izvanškolskim aktivnostima s organiziranim radionicama o nenasilnom rješavanju sukoba, a mjera 15. nalaže uvođenje kolegija o nasilju u visokoškolske ustanove, te o komunikacijskim vještinama za studente u djelatnosti odgoja i obrazovanja i drugim djelatnostima. U 2009. godini Vlada Republike Hrvatske usvojila je **Program aktivnosti za prevenciju nasilja među mladima za 2009. godinu**⁷⁶ koji obuhvaća 40-ak mjera koje se odnose na izmjene i dopune zakona i podzakonskih propisa, donošenje

69 Strategija usvojena na sjednici Vlade Republike Hrvatske održane 12. srpnja 2006. godine.

70 Osnovan Uredbom o uredu Vlade Republike Hrvatske za udruge 9. listopada 1998. godine, NN br. 132, www.uzuvrh.hr

71 Odluka o osnivanju Savjeta za razvoj civilnog društva, te imenovanju predsjednika i članova Savjeta, 19. ožujka 2002. godine, NN br. 26.

72 Osnovana Zakonom o Nacionalnoj zakladi za razvoj civilnoga društva, 31. listopada 2003. godine, NN br. 173, <http://zaklada.civilnodrustvo.hr>

73 Hrvatski sabor usvojio 6. lipnja 2007. godine, NN br. 58.

74 29. kolovoza 2007. godine, NN br. 90.

75 Zagreb, veljača 2004. godine.

76 Vlada RH usvojila Program 8. lipnja 2009. godine.

strateških dokumenata na području prevencije nasilja među mladima i prioritetne preventivne mjere. Svrha donošenja mjera jest senzibilizacija stručnjaka, roditelja, mladih, stručne i šire javnosti za problem nasilja među mladima, uspostavljanje sustavnih rješenja za prevenciju i sprečavanje pojave nasilja među mladima, te ublažavanje i otklanjanje njegovih posljedica. Cilj donošenja mjera jest prevencija pojave novih slučajeva nasilja među mladima, edukacija stručnjaka koji rade s mladima, razvoj svijesti javnosti, roditelja i mladih o štetnosti nasilja među mladima, provedba aktivnosti preventivnoga stručnog socijalno-pedagoškog rada namijenjenog mladima i njihovim roditeljima. Kao jedna od mjera Programa iz 2004. godine donesen je i **Protokol o postupanju u slučaju nasilja među djecom i mladima** koji posebne obveze stavlja pred odgojno-obrazovni sustav. Ovaj Program ima niz nositelja: **Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi, Ministarstvo unutarnjih poslova, Ministarstvo kulture, jedinice regionalne i lokalne samouprave, mediji, odgojno-obrazovne ustanove, Nacionalna zaklada za razvoj civilnoga društva, Ured za udruge, Savjet za razvoj civilnoga društva, Savjet za mlade, Vijeće za djecu i dr.**

Tabelarni prikaz normativne podloge

1. TEMELJNI MEĐUNARODNI I EUROPSKI DOKUMENTI

Br.	NAZIV DOKUMENTA	GODINA	ODGOVORNO TIJELO	SADRŽAJ
1.	Opća deklaracija o ljudskim pravima	1948.	UN	Priznavanje ljudskog dostojanstva kroz pravdu i mir u svijetu.
2.	Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima	1966.	UN	Pravo na život, slobodu i osobnu sigurnost, ravnopravnost i dr.
3.	Međunarodni pakt o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima	1966.	UN	Pravo na samoodređenje, rad i pravedne radne uvjete, sudjelovanje u kulturnom životu, znanstveni napredak, odgoj i obrazovanje i dr.
4.	Deklaracija o pravu na razvoj	1986.	UN	Napretku i dobiti cjelokupnog čovječanstva na temelju njihova aktivnog, slobodnog i smislenog sudjelovanja u razvoju i pravednoj raspodjeli.

5.	Konvencija o pravima djeteta	1989.	UN	Zaštita i pomoć djeci kako bi ona u potpunosti mogla preuzeti odgovornost u zajednici.
6.	Kopenhagenska deklaracija o društvenom razvoju	1995.	UN (WSSD)	Društveni razvoj kroz naglašavanje važnosti cjeloživotnog obrazovanja.
7.	Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju	1960.	UNESCO	Ravnopravnost odgojno-obrazovnih standarda i uvjeta koji određuju kvalitetu odgoja i obrazovanja.
8.	Preporuka o statusu učitelja	1966.	UNESCO	Važnost uloge učitelja u unapređenju odgoja i obrazovanja.
9.	Deklaracija i cjeloviti okvir djeovanja u odgoju i obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju	1994.	UNESCO	Naglašava se važna uloga neformalnih odgojno-obrazovnih organizacija i programa u oblikovanju osobnosti mladih.
10.	Svjetski plan djelovanja u odgoju i obrazovanju za ljudska prava i demokraciju	1993.	UNESCO	Odgoj i obrazovanje za ljudska prava na svim stupnjevima školskog sustava, u neformalnom okruženju te u posebnim i teškim okolnostima.
11.	Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljsnih sloboda	1950.	Vijeće Europe	Sporazum o područjima i načinima zaštite ljudskih prava te zabrani diskriminacije.
12.	Završna deklaracija Drugog sastanka na vrhu Vijeća Europe	1997.	Vijeće Europe	Jačanje pluralističke demokracije i svijesti građana o njihovim pravima i odgovornostima u demokratskom društvu.
13.	Preporuka br. R (85) 7 o poučavanju i učenju o ljudskim pravima u školama	1985.	Vijeće Europe	Važnost učenja mladih o ljudskim pravima kao dio pripreme za njihov život u pluralističkoj demokraciji. Naglasak na vještinama, znanjima, školskom ozračju i izobrazbi učitelja.

UČITI ZA MIR

14.	Deklaracija i program odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana	1999.	Vijeće Europe	Uloga odgoja i obrazovanja u promicanju aktivnog sudjelovanja svih osoba u demokratskom životu na svim razinama; kao prava i odgovornost svih građana.
15.	Preporuka Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava	2010.	Vijeće Europe	Potreba da se obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava strukturirano provodi u formalnom obrazovnom sustavu, ali i kroz programe neformalnog obrazovanja.
16.	Izvešće UNESCO-va Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. st	1998.	UNESCO	Naglasak za potrebom iskoraka prema „društvu koje uči“, društvu koje usvaja, obnavlja i upotrebljava znanje – nezamjenjivost sustava formalnog obrazovanja u izgradnji dugoročnih pozitivnih društvenih promjena.
17.	Europski kompetencijski okvir	2006.	Europski parlament i Vijeće Europe	Suzbijanje nepismenosti i smanjivanje nezaposlenosti; integriranje nezaposlenih i radnoneaktivnih osoba na tržište rada.

2. DOMAĆI INSTITUCIONALNO-ZAKONODAVNI OKVIR

Br.	NAZIV DOKUMENTA	GODINA NASTANKA	ODGOVORNO TIJELO	SADRŽAJ
1.	Ustav Republike Hrvatske	1990.	Vlada RH	Ostvarenje prava na dostojan život, te obavezno i besplatno osnovno školovanje, znanstveno, kulturno i umjetničko stvaralaštvo.
2.	Ustavni zakon o ljudskim pravima, slobodama i o pravima etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina u Republici Hrvatskoj	2000.	Vlada RH	Obaveza odgoja i obrazovanja pripadnika etničkih i nacionalnih manjina i zajednica.

3.	Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj	2000.	Vlada RH	Nacionalne manjine u RH ostvaruju pravo koristiti svoj jezik i pismo.
4.	Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina	2000.	Vlada RH	Nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj ostvaruju pravo na odgoj i obrazovanje na svom jeziku i pismu.
5.	Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi	2008.	Vlada RH	Unapređenje kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti usmjerene na kompetenciju učenika, te nacionalni plan i program.
6.	Zakon o obrazovanju odraslih	2007.	Vlada RH	Pravo na slobodan razvoj osobnosti, osposobljavanje za zapošljivost i aktivno građanstvo.
7.	Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010.	2005.	Vlada RH	Poboljšanje odgojno-obrazovne politike u funkciji kulture življenje i cjeloživotnog učenja.
8.	Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu (HNOS)	2005.	Vlada RH	Podizanje kvalitete podučavanja, znanja i sposobnosti učenja; koje je na učiteljima kao nositeljima kvalitete odgoja i obrazovanja.
9.	Eksperimentalni nastavni plan i program za osnovnu školu 2005./2006.	2005.	Vlada RH	
10.	Nastavni plan i program za osnovnu školu	2006.	Vlada RH	
11.	Strategija za izradu i razvoj nacionalnog kurikulumu za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje	2007.	Vlada RH	Usmjerenost na stjecanje temeljne i stručne kompetencije za nastavak obrazovanja ili stjecanje prvog zanimanja, nakon završetka općeg obveznog obrazovanja.

UČITI ZA MIR

12.	Nacionalni obrazovni okvir za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi	2010.	Vlada RH	Izgradnja kompetencija i novih tipova znanja i vještina kroz inovativnost, kreativnost, kritičko mišljenje, poduzetnost, informatička pismenost, socijalne i druge kompetencije.
13.	Državni pedagoški standard	2008.	Vlada RH	Predškolska, osnovnoškolska i srednjoškolska razina te sustav visokog obrazovanja.
14.	Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo	1999.	Vlada RH	Uređenje područja odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo na nacionalnoj razini.
15.	Zakon o ravnopravnosti spolova	2008.	Vlada RH	Jednaka prisutnost muškaraca i žena u svim segmentima života.
16.	Zakon o suzbijanju diskriminacije	2008.	Vlada RH	Zaštita od diskriminacije na osnovi boje kože, etničke pripadnosti, jezika, dobi i dr.; te promicanje jednakosti.
17.	Nacionalna politika ravnopravnosti spolova	2006.	Vlada RH	Obrazovanje mladih za toleranciju, kulturu mira i nenasilno rješavanje sukoba te promicanje ravnopravnosti spolova i spolnosti.
18.	Strategija obrazovanja odraslih	2004.	Vlada RH	Promicanje i izgradnja sustava i procesa cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih.
19.	Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava od 2008. do 2011.	2007.	Vlada RH	Podizanje javne svijesti o važnosti poznavanja ljudskih prava, razvijanje suradnje državnih tijela, jačanje suradnje s organizacijama civilnog društva te uspostava obrazovanja za ljudska prava.

20.	Nacionalni program za mlade od 2009. do 2013.	2009.	Vlada RH	Obrazovanje i informatizacija, zapošljavanje, socijalna politika, zdravstvena zaštita i reproduktivno zdravlje, aktivno sudjelovanje mladih u društvu, kultura mladih i vrijeme, te mobilnost, informiranje i savjetovanje – za mlade.
21.	Zakon o savjetima mladih	2007.	Vlada RH	Reguliranje položaja i participaciju mladih u Hrvatskoj.
22.	Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece od 2006. do 2012.	2006.	Vlada RH	Nužnost obrazovnih programa za sprečavanje nasilja.
23.	Nacionalni program za Rome	2003.	Vlada RH	Nužnost obrazovanja za ljudska prava za romsku i većinsku djecu.
24.	Nacionalna strategija stvaranja poticajnog okruženja za razvoj civilnog društva od 2006. do 2011.	2006.	Vlada RH	Implementacija aktivnosti važnih za razvoj obrazovanja za ljudska prava (politika, osiguranje potpore).
25.	Program aktivnosti za sprječavanje nasilja među djecom i mladima	2004.	Vlada RH	Mjere prevencija nasilja i stvaranja sustavnih rješenja i odgovora na nasilje.
26.	Program aktivnosti za prevenciju nasilja među mladima za 2009. godinu	2009.	Vlada RH	Edukacija stručnjaka koji rade s mladima, te razvoj svijesti javnosti, roditelja i mladih o štetnosti nasilja među mladima.
27.	Protokol o postupanju u slučaju nasilja među djecom i mladima	2004.	Vlada RH	Obaveze odgojno-obrazovnog sustava u rješavanju nasilja među mladima.

Tablicu pripremila: Tea Vidović

Literatura:

Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata, ur. Vedrana Spajić Vrkaš; Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO; Zagreb, 2001.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning, (2006/962/EC)

Temeljni međunarodni dokumenti iz područja odgoja i obrazovanja za ljudska prava, ur. Vedrana Spajić Vrkaš; Vlada Republike Hrvatske, Nacionalni odbor za obrazovanje o ljudskim pravima; Zagreb, 1999.

Učenje – Blago u nama, Izvješće UNESCO-va Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće, Jacques Delors, EDUCA, Nakladno društvo d.o.o., Zagreb, 1998.

Zvoni za mir, Centar za mirovne studije, Mreža mladih Hrvatske, MAP Savjetovanja, ur. Lovorka Bačić, Zagreb, 2009.

Lektura teksta: Ludwig Bauer

3. POGLEDI IZ PRAKSE

3.1. Istraživanje programskih pretpostavki te učeničkih, nastavničkih i ravnateljskih iskustava relevantnih za unaprjeđivanje mirovnog obrazovanja u osnovnim školama

Voditelj istraživanja: Saša Puzić

Istraživački tim: Branislava Baranović, Karin Doolan, Boris Jokić, Saša Puzić, Zrinka Ristić Dedić

Zagreb, veljača 2011.

3. Pogledi iz prakse



Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja



3.1. Istraživanje programskih pretpostavki te učeničkih, nastavničkih i ravnateljskih iskustava relevantnih za unaprjeđivanje mirovnog obrazovanja u osnovnim školama

Voditelj istraživanja: Saša Puzić

Istraživački tim:

Branislava Baranović, Karin Doolan, Boris Jokić, Saša Puzić, Zrinka Ristić Dedić

Zagreb, veljača 2011.

UVOD

Ovaj izvještaj nastao je u sklopu rada na istraživačkom projektu “Stvaranje analitičke i normativne podloge za izradu i zagovaranje uključivanja kurikulumu mirovnog obrazovanja u sustav formalnog obrazovanja u RH”. Dionicu projekta koju izvještaj opisuje proveo je Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu u suradnji sa Centrom za mirovne studije Zagreb tijekom 2010. godine.

Cilj istraživanja bio je empirijska analiza uvjeta i pretpostavki za unapređivanje vrijednosti, sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja u osnovnim školama. Ovako postavljen cilj uključivao je, s jedne strane, analizu sadržaja Nacionalnog okvirnog kurikulumu (NOK) i Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (HNOS) vezano uz zastupljenost elemenata mirovnog obrazovanja, a s druge ispitivanje mišljenja učenika, ravnatelja i nastavnika o učenju i poučavanju sadržaja mirovnog obrazovanja i odnosima/sukobima u školi. Sukladno tome željelo se ispitati mišljenje učenika o načinima rješavanja sukoba i njihovu školskom okruženju, o odnosima među učenicima, odnosima učenika i nastavnika te o učeničkoj percepciji zastupljenosti sadržaja mirovnog obrazovanja u nastavi. Iz perspektive ravnatelja i nastavnika željelo se ispitati kako oni videškolsku klimu i sukobe u školi, kakva je njihova percepcija ciljeva i sadržaja mirovnog obrazovanja te s kojim se stručnim i organizacijskim preprekama susreću u njihovu poučavanju. Svrha ili dugoročni cilj ovako koncipiranog istraživanja jest stvaranje analitičke podloge za unapređivanje vrijednosti, sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja u ob-

veznom obrazovanju RH, kako bi se utjecalo na prevenciju nasilja među mladima te poticalo aktivan i nenasilan pristup životu.

U istraživanju se pošlo od ciljeva i sadržaja mirovnog obrazovanja definiranih prema važećim klasifikacijama UN-a i UNICEF-a⁷⁷. Sukladno potonjima pojam mirovnog obrazovanja shvaća se kao proces promicanja znanja, vještina, stavova i vrijednosti potrebnih za ostvarivanje promjena u ponašanju koja djecu, mlade i odrasle osposobljavaju za sprečavanje sukoba i nasilja; za mirno rješavanje sukoba; kao i za stvaranje uvjeta koji doprinose miru, bilo na osobnoj, interpersonalnoj, intergrupnoj, nacionalnoj ili međunarodnoj razini. U sadržajnom smislu ovako definirano mirovno obrazovanje podrazumijeva stjecanje znanja, stavova i vještina vezanih uz kulturu mira i nenasilja⁷⁸. Premda se u istraživanju moglo poći i od alternativnih definicija mirovnog obrazovanja⁷⁹, većina ih nastoji objasniti različite oblike nasilja kao i pokazati moguće nenasilne alternative⁸⁰. Shodno tome, u prikazanom istraživanju fokus je, s jedne strane, na oblicima sukoba/nasilja kako se javljaju u školi, a s druge na prepoznatosti, zastupljenosti i normativnom određenju sadržaja, vještina i vrijednosti potrebnih za usvajanje alternativnih obrazaca ponašanja u školi i izvan nje - i u jednom i drugom slučaju iz perspektive različitih dionika odgojno-obrazovnog procesa, tj. učenika, nastavnika i ravnatelja. Spomenuti elementi na tragu su postuliranja mirovnog obrazovanja kao kontinuiranog procesa koji se razlikuje i, u konačnici, prilagođava sukladno specifičnostima određenog društvenog/institucionalnog i kulturnog konteksta⁸¹.

U skladu s opisanim ciljevima istraživanja i konceptualnim smjernicama u izvještaju se prezentiraju rezultati dobiveni na osnovi sadržajne analize relevantnih dokumenata (NOK, HNOS); anketnog ispitivanja učenika 8. razreda na uzorku 10 osnovnih škola u Zagrebačkoj županiji; te intervjua i razgovora (fokus grupe) s ravnateljima i s nastavnicima u 5 škola osnovnog uzorka. Prikazani rezultati koji se odnose na unapređivanje sadržaja mirovnog obrazovanja u osnovnim školama podijeljeni su u sljedeće tematike cjeline:

- ▶ Sadržajna analiza nastavnog plana i programa za osnovnu školu (HNOS) i nacionalnog okvirnog kurikulumu (NOK) vezano uz zastupljenost elemenata mirovnog obrazovanja;

77 <http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame2.htm>; <http://www.unicef.org/education/files/PeaceEducation.pdf>

78 Primjerice koncepte i sadržaje vezane za mir i društvenu pravdu, prepoznavanje predrasuda i sl., stavove koji promiču toleranciju, poštovanje ljudskog dostojanstva ili interkulturalno razumijevanje, te vještine aktivnog nenasilja poput aktivnog slušanja, kritičkog mišljenja ili nenasilnog rješavanja sukoba.

79 Primjerice Spajić-Vrkaš, V. i sur., Interdisciplinarni rječnik, Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO, 2001. ili Jones, T.C., Combining conflict resolution education and human rights education: thoughts for school-based peace education, *Journal of Peace Education* (3) 2, 2006.

80 Vidi Harris, I.M., Peace education theory, *Journal of Peace Education*, (1) 1, 2004.

81 Isto.

- ▶ Učenička percepcija sukoba i sporova u školskom okruženju i njihovo mišljenje o uključenosti sadržaja mirovnog obrazovanja u nastavi (rezultati anketnog ispitivanja učenika);
- ▶ Nastavnička i ravnateljska percepcija školske klime i poučavanja sadržaja mirovnog obrazovanja u školama (podaci iz fokus-grupa s nastavnicima i intervju s ravnateljima osnovnih škola);
- ▶ Zaključna razmatranja.

Istraživački tim iskreno zahvaljuje svim učenicima, ravnateljima, nastavnicima i stručnim suradnicima koji su sudjelovali u istraživanju i bez čije suradnje i razumijevanja istraživanje ne bi bilo moguće provesti. Zahvaljujemo i brojnim nevladinim udrugama u gradu Zagrebu aktivnim u području odgoja i obrazovanja na svesrdnoj pomoći u pripremi istraživanja.

PRVI DIO

SADRŽAJNA ANALIZA NASTAVNOG PLANA I PROGRAMA ZA OSNOVNU ŠKOLU (HNOS) I NACIONALNOG OKVIRNOG KURIKULUMA (NOK) VEZANO UZ ZASTUPLJENOST ELEMENATA MIROVNOG OBRAZOVANJA

UVOD

Ovaj dio posvećen je dijelu istraživačkog projekta koji se odnosi na analizu strateških dokumenata kojima se uređuje obvezno obrazovanje u Republici Hrvatskoj vezano uz zastupljenost sadržaja relevantnih za mirovno obrazovanje. Dokumenti koji se analiziraju jesu Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS), nastavni plan i program za osnovnu školu iz 2006. godine i Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK) iz 2010. Primjena oba dokumenta obvezujuća je i vrijedi za sve predviđene odgojno-obrazovne ustanove u RH.

Sadržajnom analizom strateških dokumenata pokušava se odgovoriti na sljedeća pitanja:

- ▶ nalaze li obrazovni sadržaji relevantni za mirovno obrazovanje svoje mjesto u programskim dokumentima kojima se uređuje obvezno obrazovanje u RH;
- ▶ kakva je njihova zastupljenost u općim programskim smjernicama, pojedinim predmetima i predmetnim područjima;
- ▶ kakva je sadržajna usuglašenost pojedinih predmeta/predmetnih područja s ciljevima i načelima mirovnog obrazovanja?

Kako bi se došlo do odgovora na ovako općenito postavljena pitanja, u analizi dokumenata koriste se kriteriji proizašli iz važećih definicija i pojmovnih klasifikacija UN-a/ UNICEF-a (United Nations Cyberschoolbus; Fountain, 1999.) kao i aktualne teorijske rasprave vezane uz koncept mirovnog obrazovanja. Pritom se u prvom koraku analizira programska zastupljenost karakterističnih obrazovnih sadržaja mirovnog obrazovanja (vještine, znanja, stavovi/vrijednosti) klasificiranih na sljedeći način:

- ▶ Vještine: komunikacija, aktivno slušanje i refleksija; suradnja; empatija i suosjećanje; kritičko mišljenje i rješavanje problema; umjetničko i estetsko izražavanje; medijacija, pregovaranje i rješavanje sukoba; strpljenje i samokontrola/suočavanje sa stresom; odgovorno građanstvo; sposobnost imaginacije; sposobnost vođenja i pogleda u budućnost.

- ▶ Znanja: znanja vezana uz razvoj samosvijesti i prepoznavanje predrasuda te koncepti i sadržaji vezani uz sukobe i rat; mir i nenasilje; okoliš/ekologiju; nuklearno i drugo oružje; društvenu pravdu i moć; analizu, rješavanje i prevenciju sukoba; kulturu, rasu/etničnost, rod i religiju; ljudska prava; globalizaciju; rad; siromaštvo i međunarodne ekonomske odnose; međunarodno pravo; UN i međunarodne standarde i instrumente; zaštitu zdravlja i AIDS; trgovinu drogom.
- ▶ Stavovi/vrijednosti: ekološka svijest; samopoštovanje; tolerantnost; poštovanje ljudskog dostojanstva i različitosti; interkulturno razumijevanje; rodna osjetljivost; briga za druge i empatija; nenasilje i pomirba; društvena odgovornost; društvena solidarnost.

Nakon utvrđivanja programske zastupljenosti za mirovno obrazovanje relevantnih vještina, znanja i vrijednosti, pristupa se njihovoj sadržajnoj sistematizaciji s obzirom na temeljne ciljeve/postulate mirovnog obrazovanja (Harris, 2004.):

- ▶ objašnjenje društvenih uzroka nasilja;
- ▶ poučavanje nenasilnim alternativama;
- ▶ razlikovanje različitih oblika nasilja;
- ▶ shvaćanje pojma mira kao procesa koji se razlikuje zavisno od društvenog konteksta;
- ▶ upozoravanje na raširenost/sveprisutnost sukoba u društvu.

U analizi programskih dokumenata usredotočujemo se na dvije programske razine:

- ▶ Opće smjernice (npr. opći odgojno-obrazovni ciljevi ili temeljne odrednice odgojno-obrazovnoga i nastavnog rada), koje obuhvaćaju sva programska područja i čije odredbe važe za sve predmete.
- ▶ Predmetna razina, koja obuhvaća ciljeve i ishode, opis i određenje pojedinih predmetnih područja i predmeta, kao i njihove didaktičko-metodičke smjernice. U analizi se ograničavamo na predmete hrvatski jezik, strani jezici/engleski, priroda i društvo, povijest i vjeronauk, odnosno na društveno-humanističko i jezično-komunikacijsko područje. S obzirom na sadržaje mirovnog obrazovanja, vjerojatnije je da će u ovim predmetima/predmetnim područjima oni biti prisutniji nego u drugima (npr. u matematici ili prirodoslovnom području) (usp. Bueller-Otten, Neumann, Reuter, 2000.).

Rezultati

Elementi mirovnog obrazovanja u općim programskim smjernicama HNOS-a

Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) iz 2006. vrijedeći je nastavni plan i program za osnovnu školu. Sastoji se od uvodnog dijela sa zajedničkim smjernicama (opći ciljevi i zadaće odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi, temeljne odrednice i sl.) i predmetnih programa za pojedine razrede. S obzirom na razmjerno visoku razinu općenitosti zajedničkih programskih smjernica, u njima se sadržaji relevantni za mirovno obrazovanje tematiziraju prvenstveno na razini vrijednosti, a manje na razini specifičnih znanja i vještina. Tako se u dijelu u kojem se opisuju osnovni ciljevi obrazovanja u osnovnoj školi (Ciljevi i zadaće odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi, str. 10) navode gotovo sve vrijednosti označene kao relevantne za mirovno obrazovanje s izuzetkom "rodne osjetljivosti". Kao cilj kojemu se teži osobito se naglašava vrednota samopoštovanja i osobnog integriteta učenika gdje se, između ostalog, navodi kako "odgojno-obrazovni rad u osnovnoj školi treba usmjeriti na cjeloviti razvoj učenika" te u tom smislu treba "poticati i kontinuirano unaprjeđivati intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni, duhovni razvoj učenika, u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima" (str. 10). Pored spomenutog razvoja samopoštovanja i osobnog integriteta, vrednote kao što su tolerantnost, poštovanje različitosti, briga za druge, kritičko mišljenje, miroljubivost i nenasilje, društvena odgovornost i solidarnost najjasnije dolaze do izražaja u opisu "odlika osobnosti kojima valja težiti u odgoju i obrazovanju u osnovnoj školi". Pojedinačno navedene to su "samostalnost, inicijativnost, istraživački duh, stvaralački interes, komunikativnost, poštenje, pravednost, samopouzdanje, poštivanje drugoga i briga o drugome, tolerancija i razumijevanje, samostalno i kritičko mišljenje, miroljubivost, odgovornost, osjećaj za jednakovrijednost i jednakopravnost svih ljudi, solidarnost, suradnički duh te samosvjesnost" (str. 11). Kada se govori o društvenoj dimenziji odgojno-obrazovnih ciljeva ističe se, među ostalim, da učenike valja poučiti i osposobiti za življenje prema "individualnim i kolektivnim pravima i odgovornostima", "temeljnim ljudskim pravima i pravima djece", kao i prema "načelima poštivanja različitosti i interkulturnog razumijevanja" (str. 10-11).

S aspekta mirovnog obrazovanja karakteristično je da se sve gore navedene vrijednosti i znanja tematiziraju u smislu objektivnih datosti odgojno-obrazovnog procesa te se propušta (primjereno dobi učenika) problematizirati njihovo društveno osporavanje/relativiranje i političko preispitivanje. Na taj se način u osnovi ograničava prostor za tematiziranje društvenih uzroka i oblika nasilja, kao i za poučavanje o mogućim nenasilnim alternativama za rješavanje društvenih sukoba. Jedino mjesto gdje se naznačuje mogući sukob partikularnih društvenih interesa nalazi se u dijelu u kojem se "opredijeljenost za europski suživot" i "prihvatanje novih društveno-kulturnih vrijednosti i novih standarda u svim životnim područjima" suprotstavlja važnosti očuvanja "vlastitih kulturnih i povijesnih vrijednosti i nacionalnog identiteta". Potonje, u konač-

nici, predstavlja redukciju mnoštva potencijalnih i stvarnih sukoba u društvu, što otvara mogućnost da se i prije navedene vrijednosti mirovnog obrazovanja tematiziraju formalistički i (više ili manje) nevjerodostojno.

U uvodnim se smjernicama znanja i vještine relevantne za mirovno obrazovanje dotiču u sklopu opisa integrativnih odgojno-obrazovnih sadržaja za osnovnu školu, točnije Odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj i Odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo (str. 23-24). Pored upozoravanja na važnost održivoga razvoja kao takvog, u opisu odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj navodi se da on „svojim sadržajima obuhvaća sve što nas okružuje te podrazumijeva prirodne, socijalne, kulturno-tradicijske i gospodarske aspekte okoliša“(str. 23). Sukladno tome ističe se i važnost osposobljavanja učenika za ulogu aktivnoga građanina za što su potrebna relevantna znanja, kao i „razvijanje kritičkoga mišljenja i vještina vrjednovanja informacija te vještina demokratske rasprave u rješavanju problema, mirnog rješavanja sukoba i spremnost za odgovorno donošenje odluka“(str. 23). Ostvarivanje ovih kompetencija zahtijeva primjenu metoda i oblika rada „koji će u najvećoj mjeri aktivirati učenika te mu omogućiti iskustveno učenje i učenje otkrivanjem, rješavanje problema primjerenih razvojnoj dobi te aktivno sudjelovanje u donošenju odluka“. Za ostvarivanje gore naznačenih aspekata mirovnog obrazovanja važno je da se Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj, osim u postojećim predmetima, može ostvarivati i u izvannastavnim aktivnostima te drugim organizacijskim oblicima rada. U tom smislu osobito je važno isticanje važnosti metodičko-didaktičkih pristupa kojima se, pored relevantnih znanja, razvijaju i socijalne kompetencije učenika, primjerice ostvarivanje školskih projekata za okoliš, organiziranje tribina ili poticanje suradnje s roditeljima/skrbnicima, lokalnom zajednicom, stručnim institucijama i civilnim udrugama. Za tematizaciju uzroka mogućih društvenih sukoba važno je istaknuti suprotstavljenost gospodarskih interesa s vrijednostima očuvanja okoliša, kao i pokazati alternativu održivoga razvoja: „Potrebna je temeljita promjena stoljećima razvijane kolektivne svijesti o neiscrpnom kapacitetu okoliša...“ (str. 23).

Među tematskim cjelinama Odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo eksplicitno se navodi i „odgoj za mir i nenasilno rješavanje sukoba“. Ostale tematske cjeline ovoga programa također uključuju sadržaje obuhvaćene konceptom mirovnog obrazovanja: odgoj za ljudska prava, odgoj za demokratsko građanstvo, identitetni i interkulturalni odgoj i obrazovanje, odgoj za održivi razvoj, odgoj za sprječavanje predrasuda i diskriminacije te istraživanje humanitarnog prava. Osim samoga navođenja tema, ne daju se objašnjenja vezana uz njihovu sadržajnu sistematizaciju. Navodi se da se program može ostvarivati interdisciplinarno, kao izborni predmet te kroz izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, odnosno da omogućuje primjenu aktivnih metoda učenja i poučavanja: „...projektno učenje, suradničko učenje, učenje u paru, igranje uloga...“ (str. 24). Potonje se metode, kao i navedene programske teme, posebno ne obrazlažu.

Elementi mirovnog obrazovanja na predmetnoj razini - HNOS

Priroda i društvo

Među općim ciljevima nastave predmeta Priroda i društvo, između ostalog, navodi se „razvijati pravilan odnos prema ljudima i događajima“, te „snošljivo i otvoreno prihvaćati različite stavove“ (str. 253). Pored njegovanja tolerantnosti učenika prema različitim stavovima, ističe se i važnost razvoja ekološke svijesti („oblikovati pozitivan vrijednosni odnos prema živim bićima i prirodi kao cjelini“), kao i razvoj poštovanja prema društvu i prirodi („razvijati poštovanje prema prirodnoj, kulturnoj i društvenoj sredini te odgovoran odnos prema okolišu“). Iako spomenuti sadržaji u općem opisu predmeta govore o postojanju elemenata mirovnog obrazovanja na normativnoj razini, navedene se vrijednosti ne tematiziraju u kontekstu mogućih oblika nasilja/sukoba u društvu.

U pogledu prenošenja specifičnih znanja relevantnih za mirovno obrazovanje, naglasak je na sadržajima koji se vežu uz okoliš i ekologiju (teme: „Čistoća okoliša“, str. 254; „Zaštita i čuvanje okoliša“, str. 255; „Priroda“, str. 257), zaštitu zdravlja (teme: „Zdravlje“, str. 254; Ključni pojmovi: zdravlje, pravilna prehrana, zaštita od bolesti, higijenske navike, briga za osobno zdravlje, zarazne bolesti, str. 254-257) te ljudska prava i prava djeteta (zadaće: “upoznati svoja prava i dužnosti i prava drugih ljudi u neposrednom okruženju”, str. 253; tema: Čovjek, Ključni pojmovi: čovjek, zajednica, ljudska prava, str. 258). Osim toga, vrlo se uopćeno tematizira i kulturna i vjerska raznolikost u RH pa se tako od učenika traži da znaju imenovati “narod i nacionalne manjine koji čine stanovništvo RH” te “nabrojati vjere u RH” (tema: “Stanovništvo RH, str. 259). Kada je riječ o socijalnim vještinama učenika, od učenika se traži da nauče primjenjivati “osnovna pravila pristojnoga ponašanja (pozdravljanje, ispričavanje, iskazivanje molbe)” (tema: “Ja sam učenik”, str. 253), “mirno rješavati sukobe” i “međusobno se pomagati i uvažavati” (tema: “Ponašanje u školi i odnosi među učenicima”, str. 254). Kao i u slučaju općih ciljeva i zadaća predmeta, i gore navedeni programski elementi upućuju na teme i sadržaje potencijalno relevantne za mirovno obrazovanje, no ono što nedostaje jest uzrastu učenika prilagođeno kritičko preispitivanje istaknutih normativnih momenata, vezano uz jasnije isticanje društvenih partikularizama - npr. “razumijevanje čovjekova života u zajednici” veže se uz “razumijevanje jednakosti i prava svih ljudi u zajednici”, ali ne i uz različite oblike nasilja, odnosno razumijevanje njihovih društvenih uzroka (tema: “Čovjek”, str. 258). Konfliktni aspekt pojavljuje se samo u okviru teme “Ponašanje u školi i odnosi među učenicima” u sklopu koje spominje sposobnost “mirnog rješavanja sukoba” među učenicima, no bez povezivanja s drugim srodnim temama.

Povijest

U opisu općih zadaća predmeta Povijest navodi se, između ostalog, da učenici “razvijaju radne navike, stvaralaštvo i samopouzdanje te intelektualnu sposobnost i otvorenost za cjeloživotno učenje” (str. 284). Pored važnosti razvoja samopouzdanja i intelektualnih dispozicija učenika, ističe se i važnost pripreme učenika za život u pluralističkom i multikulturnom društvu: “Spoznaje o drugim narodima i razumijevanje njihovih kultura pripremaju učenike za život u multietničkom i multikulturalnome društvu” (str. 284). Osim što nastava povijesti učenike treba pripremiti “za život u pluralističkom i demokratskom društvu” (str. 284), istodobno se ističe da ona “učenicima pomaže u razumijevanju vlastitih kulturnih i nacionalnih korijena te u njegovanju nacionalnog identiteta” (str. 284). Opisana dihotomna perspektiva u sklopu koje se nacionalna povijest suprotstavlja “spoznajama o drugim narodima i njihovim kulturama” odražava se na podjelu programa “na opću i nacionalnu povijest” (str. 284). Ova osnovna dihotomija obuhvaća i teme u kojima se obrađuju sadržaji relevantni za mirovno obrazovanje.

Kada je riječ o znanjima koja se vežu uz mirovno obrazovanje, dominantno je adresiranje oružanih sukoba i ratova koje se provlači od antičkih ratova (npr. tema: Uspon stare Grčke; obrazovna postignuća: uočiti i obrazložiti uzroke i posljedice kolonizacije i ratnih sukoba, str. 285) sve do tematizacije sadržaja vezanih uz Prvi i Drugi svjetski rat odnosno recentne sukobe vezane uz osamostaljenje Hrvatske i drugih bivših jugoslavenskih republika (str. 290-291). Program povijesti sadrži i pregršt drugih tema relevantnih za mirovno obrazovanje, od tematiziranja rodne/spolne ravnopravnosti (npr. tema: Društvo, kultura i promjene u svakodnevnom životu u drugoj polovici 19. i na početku 20. st.; obrazovna postignuća: opisati borbu za ženska prava te postupno mijenjanje položaja žena, str. 289), adresiranja vjerskog pluralizma, predrasuda i društvene diskriminacije (npr. tema: Reformacija i katolička obnova; obrazovna postignuća: navesti uzroke reformacije: gospodarske, društvene, političke, str. 287; tema: Drugi svjetski rat; obrazovna postignuća: obrazložiti i navesti primjere Holokausta, str. 290), svjetskog siromaštva (npr. tema: Procesi dekolonizacije svijeta; obrazovna postignuća: opisati glavne probleme u razvoju bivših kolonija (npr. velik porast stanovništva, nerazvijeno gospodarstvo, glad, ratovi, zdravstvene i obrazovne prilike i dr.), str. 290), do tema vezanih uz ljudska prava, globalizaciju ili ulogu Ujedinjenih naroda u suvremenom svijetu (tema: Hrvatska i svijet na pragu trećeg tisućljeća; obrazovna postignuća: obrazložiti značaj poštivanja ljudskih prava u današnjem svijetu...; opisati promjene u gospodarstvu i društvu na primjerima globalizacije; na primjerima obrazložiti probleme suvremenoga svijeta (ratovi, gladi i bolesti, kriminal, terorizam, zloporaba droga)...; tema: Svijet u vrijeme hladnoga rata i slom komunističkih sustava; obrazovna postignuća: opisati nastanak i ulogu UN-a nakon rata i u današnjem svijetu (usporediti s Ligom naroda), str. 290). U usporedbi s navedenim znanjima, vještine relevantne za mirovno obrazovanje, osim u smislu razvijanja općeg povijesnog mišlje-

nja (str. 284), razmjerno su manje zastupljene. Vještine mirovnog obrazovanja čiji se razvoj eksplicitno naglašava obuhvaćaju multiperspektivnost i sposobnost kritičkog mišljenja. Isticanje razvoja potonjih nalazi svoje mjesto u osnovnim zadaćama nastave povijesti, gdje se navodi primjerice da učenici uče o temeljnim procesima koji pomažu razumijevanju prošlosti, uključujući multiperspektivnost, ili da “upoznaju različite načine prikazivanja i interpretiranja prošlosti” odnosno da “kritički razmišljaju o svijetu u kojem žive” (str. 284).

Gornji opis upućuje na zaključak da program povijesti pruža razmjerno velike mogućnosti za poučavanje sadržaja mirovnog obrazovanja. Postojeća raznolikost zastupljenih povijesnih sadržaja (prvenstveno na razini znanja) otvara mnogobrojne mogućnosti za analizu gospodarskih, kulturnih, političkih i društvenih uzroka nasilja i sukoba u društvu. Bez obzira na to je li riječ o izravnim oblicima nasilja ili strukturalnom nasilju, obilje povijesnih činjenica pruža slikovit dokaz o različitim oblicima nasilja i njihovoj raširenosti u društvu. Iz perspektive mirovnog obrazovanja osnovni deficit postojećeg programa odnosi se na izostanak povijesnog bavljenja nenasilnim alternativama. Drugim riječima, pored upozoravanja na opasnosti različitih oblika nasilja, uključujući društvene uvjete koji ih potiču, potrebno je također adresirati strategije za njihovo nenasilno rješavanje. Potonje je također indikativno za razmjernu programsku podzastupljenost vještina koje se vežu uz mirovno obrazovanje.

Katolički vjeronauk

Prema nastavnom programu za osnovnu školu religijsko obrazovanje provodi se u obliku predmeta Katolički vjeronauk. Predmet je koncipiran konfesionalno (usp. Marinović Bobibac, 2007.), što znači da je namijenjen prvenstveno učenicima katoličke vjeroispovijesti pri čemu se posebno naglašava “katolička baština hrvatskog naroda”. Pored ove nacionalne dimenzije vjeronauka, među ciljevima predmeta navodi se i niz vrijednosti centralnih za mirovno obrazovanje. Vrednota osobnoga integriteta učenika istaknuta je u cilju “izgradnje i ostvarenja zrele ljudske i vjerničke osobnosti, na individualnoj i društvenoj razini, u svim dimenzijama čovjekova života: tjelesnoj, duševnoj i duhovnoj”, dok je “izgradnja zrele i odgovorne savjesti u odnosu prema sebi, prema drugima, prema društvu i svijetu općenito” (str. 336) vezana uz razvoj empatije i brige za druge i društvene odgovornosti učenika. Iz perspektive mirovnog obrazovanja posebno je bitno da se važnost tolerantnosti i poštovanja kulturne i vjerske različitosti (“Otkrivati, upoznavati i prihvaćati druge i različite od sebe te izgraditi osjećaj poštovanja prema drugim kulturama, konfesijama i religijama”, str. 337) ne navodi isključivo u afirmativno-obogaćujućem smislu, već se aspekt različitosti sagledava i iz perspektive “otkrivanja uzroka sukoba i nerazumijevanja između roditelja i djece, među odraslima, među ljudima i narodima” i to u svrhu “stjecanja sposobnosti prevladavanja sukoba i nerazumijevanja” (str. 337). U skladu s time u programu se, “u duhu evanđelja i vjere Crkve”, posebno ističe odgojna dimenzija predmeta “koji se ne može i ne smije

svesti na puko posredovanje informacija i materijalnoga znanja” (str. 336). Odgojna dimenzija pored vrijednosti sadrži i vještine pa se tako ističe važnost “razvoja duhovnih i drugih komunikacijskih sposobnosti... (pismeno, usmeno, likovno, glazbeno, scensko i molitveno izražavanje)”, važnost “kritičkog promišljanja” i “izgrađivanja sposobnosti i stavova”, važnost “odgovornog suočavanja sa svim problemima, nadama i tjeskobama društva u kojem (učenici) žive”, kao i značaj „razvijanja sposobnosti za uzajamno bratско sluzenje... socijalnu pravdu, solidarnost i pomoć”, (str. 336-337).

Na razini znanja programom vjeronauka dominira konfesionalno obrazovanje (katoličko tumačenje biblijskih sadržaja) s istaknutom katehetskom dimenzijom (rast u vjeri). U sklopu tako oblikovanog osnovnog programa navode se i sadržaji relevantni za mirovno obrazovanje. Primjerice, ekološka tematika zastupljena je u temi “Zemlja je naša i Božja kuća” gdje se od učenika očekuje i “poznavanje značenja pojma ekologije” kao i “razvoj osjećaja odgovornosti za zaštitu našega planeta”, (str. 346), ili problematika dječjih/ljudskih prava koja se adresira u temama “Isusu je važan čovjek” (odgojno-obrazovna postignuća: “nabrojiti neka temeljna dječja prava koja posebno treba poštovati”, str. 348) ili “Božje zapovijedi - put u slobodu” (odgojno-obrazovna postignuća: usporediti Dekalog i temeljna ljudska prava i uočiti njihovu povezanost, str. 357). Zaštita zdravlja učenika sadržajno se obrađuje u sklopu teme “Zamke suvremenih ovisnosti”, gdje se od učenika, između ostalog, očekuje uočavanje i imenovanje opasnosti suvremenih ovisnosti” (str. 357), tematika rodne/spolne ravnopravnosti dodiruje se u temi “Čovjek je slika božja” (ključni pojmovi: jednakost muškarca i žene, str. 361), a društvena pravda i oblici društvene nepravde adresiraju se u sklopu teme “Suodgovornost za pravedan život u društvu” (str. 363). Sadržaji važni za tematiziranje religijskog pluralizma, etničnosti ili predrasuda i diskriminacije vežu se prvenstveno uz učenje i poučavanje o drugim religijama i njihovim tradicijama, a zastupljeni su u temama poput “Velike monoteističke religije: židovstvo i islam” (ključni pojmovi: suvremene nekršćanske religije, monoteizam, ateizam, židovstvo, islam, str. 350) ili “Različiti a povezani” (ključni pojmovi: dijalog, diskriminacija, različiti, ali povezani, str. 350). Nasuprot tome, nacionalnoj dimenziji vjeronauka je, pored posebnih tema, posvećena i posebna nastavna cjelina “Katolička crkva i kršćanstvo u Hrvata” (str. 361), u sklopu koje dominira etnokulturno razumijevanje hrvatskog identiteta.

Iz gore opisanih sadržaja programa nastavnog predmeta Katolički vjeronauk uočljivo je da je u njemu zastupljena većina znanja, vještina i vrijednosti mirovnog obrazovanja (iz naše klasifikacije), što potkrepljuje i činjenica da je u opisu predmeta, osim obrazovne, posebno istaknuta važnost odgojne dimenzije vjeronauka. Ono što je specifično jest da su svi navedeni sadržaji adresirani iz partikularne pozicije koja ne pretendira na univerzalno važenje, a što potencijalno ograničava raznolikost perspektiva. Uz spomenutu ogradu, zamjetno je povezivanje katoličkog svjetonazora sa spremnošću za dijalog i otklanjanje sukoba, no isto tako i ekskluzivističko vezivanje Katoličke crkve uz hrvatski nacionalni identitet.

Hrvatski jezik/Strani jezici

U opisu predmeta Hrvatski jezik navodi se da “nastava hrvatskoga jezika omogućuje učenicima stjecanje znanja, vještina, sposobnosti, stajališta, vrijednosti i navika koje pridonose njihovu osobnomu razvoju i omogućuje im aktivno sudjelovanje u društvu”. Istaknuto mjesto zauzima također razvoj nacionalnog identiteta učenika, gdje predmet pridonosi “razvijanju poštovanja prema jeziku hrvatskoga naroda, njegovoj književnosti i kulturi”, (Cilj predmeta, str. 25). Pored spomenutog adresiranja vrednota osobnog i nacionalnog identiteta/integriteta učenika i njihove društvene odgovornosti, u općim je ciljevima i zadaćama predmeta primarni naglasak na komunikacijskim vještinama učenika. Sukladno tome, među temeljnim zadaćama predmeta navodi se i “osposobljavanje učenika za uspješno snalaženje u svakodnevnim priopćajnim situacijama”, kao i “ovladavanje jezičnim sredstvima potrebnim za uspješnu komunikaciju” (Zadaće, str. 25). Od vještina koje se vežu uz mirovno obrazovanje u općim se zadaćama predmeta (neizravno) adresira još i kritičko mišljenje kroz “osposobljavanje (učenika) za vrednovanje radijskih i televizijskih emisija te filmskih ostvarenja”, te umjetničko i estetsko izražavanje kroz “razvoj sposobnosti izražavanja doživljaja, osjećaja, misli i stavova”, “razvijanje čitateljskih potreba” ili “stvaranje čitateljskih navika” (str. 25). Odgojna dimenzija predmeta potencijalno je sadržana također i u nastavnoj interpretaciji književnih tekstova, točnije u “spoznavanju i doživljavanju, tj primanju (receptiji) književnih djela” (Zadaće nastavnoga područja književnost, str. 25). Sve navedene vještine sadržajno se adresiraju u sklopu četiri nastavna područja (hrvatski jezik, jezično izražavanje, književnost i medijska kultura) u temama kao što su “Čitanje” (str. 27), “Pripovijedanje” (str. 27), “Rasprava” (str. 47), “Dramske vrste” (str. 49) ili, primjerice, “Književna baština” (str. 49).

Slično kao i kod hrvatskog jezika, i u opisu nastavnog područja “Strani jezici” naglasak je na komunikacijskim vještinama učenika. Kao cilj nastave navodi se „usmena i pisana komunikacijska kompetencija na stranome jeziku proširena elementima sociokulturne, interkulturalne te čitalačke/književne kompetencije“ (Svrha i obilježja nastave stranih jezika, str. 79). Pritom se također ističe važnost poznavanja stranih jezika za razvoj kritičkog mišljenja učenika (za „ravnopravno i kritičko pribavljanje informacija i korištenja izvora znanja“, str. 79), kao i za „vještine rada u timu“ i „osposobljenost za rješavanje problema“ (str. 79). Istodobno se na razini vrijednosti ističe spremnost za ostvarivanje „interkulturalnih kontakata na privatnom i profesionalnom planu“ (str. 79), kao i opća važnost „očuvanja jezične i kulturne raznolikosti europskoga kontinenta“. U skladu s time, među odgojne ciljeve nastave stranoga jezika spada i „sustavno senzibiliziranje i motiviranje učenika za razvijanje tolerancije i empatije prema drugomu i drugačijem, tj. razvijanje razumijevanja strane kulture...“. Pritom se „kod učenika razvija svijest o mnogojezičnosti i višejezičnosti te o međukulturalnim sličnostima i razlikama“. U općem opisu nastave stranih jezika razmjerno se velika pozornost po-

svećuje i „nastavnim metodama usmjerenim na učenika“ čije je obilježje „poticanje učenika na razmišljanje“ (str. 79) kao i razvoj „navike skupnog i suradničkog učenja kao i sposobnost samoprocjene i samovrednovanja osobnih postignuća te mogućnost objektivne usporedbe s postignućima drugih“ (str. 80).

Sukladno opisanim općim smjernicama, u pojedinim nastavnim programima za strane jezike izdvajaju se sadržaji, tj. odgojno-obrazovna postignuća te nastavne teme i cjeline. Pored očekivanih znanja i jezičnih vještina i sposobnosti u užem smislu (leksička područja, gramatičke strukture, slušanje, govorenje, čitanje, pisanje) za svaku razinu navode se i očekivana kulturološka znanja („Kultura i civilizacija“) integrirani u predviđena tematska područja vezana uz odgoj i socijalizaciju (pozdravljanje, uljudno ponašanje, upoznavanje kulture i sl.) i očekivane interkulturalne kompetencije učenika, pri čemu se potonje odnose na ophođenje s kulturalnim razlikama: „Razvijanje osjećaja za uočavanje kulturoloških različitosti kroz odgojne i socijalizirajuće sadržaje kao osnova za razvijanje tolerancije i empatije prema drugomu i drugačijemu...“. Pritom se „odgovarajući sadržaji u hrvatskoj kulturi uspoređuju s onima u kulturi zemalja engleskoga (*odnosno njemačkoga, francuskoga, talijanskog i dr.*)⁸² govornog područja te drugih kultura uopće“ (str. 82-83). U programu engleskog jezika se, u okviru posebnih nastavnih cjelina, između ostalog, tematiziraju sadržaji vezani uz okoliš i ekologiju i zaštitu zdravlja (npr. „Naše zdravlje i okoliš“ - „razgovaranje o zdravoj hrani životu i okolišu, usvajanje rječnika vezanog uz ekologiju i osvješćivanje potrebe za zaštitom okoliša“, str. 94), nasilje (npr. „Čovjek u obiteljskom i društvenom krugu“ - „...neprihvatljivo ponašanje mladih, npr. na sportskim priredbama, ulici, nasilje među školskom djecom...“, str. 99), glad i siromaštvo (npr. „Svijet oko nas“ - „razgovaranje o problemima u svijetu: glad, siromaštvo, rat, ekološki problemi...“, str. 100), i kulturu zemalja engleskoga govornog područja (npr. „Zemlje engleskog govornog područja“ - „upoznavanje kulture i civilizacije te znamenitih osoba“, str. 94; „zemljopisna obilježja, događaji iz povijesti, kultura i civilizacija, obrazovanje“, str. 100). Iako navedeni sadržaji dodiruju niz tema relevantnih za mirovno obrazovanje (okoliš i ekologija, zaštita zdravlja, neprihvatljivo i nasilno ponašanje i dr.), za njih se u pravilu ne navode ni specifični sadržaji ni očekivana obrazovna postignuća. Uz svaku od ovih tema navode se samo ključne strukture i izričaji na engleskom jeziku, pa njihovo adresiranje ostaje u funkciji razvoja jezičnih sposobnosti učenika (slušanje, govor, čitanje, pisanje). Izuzetak čini tematiziranje kulture i civilizacije zemalja engleskog govornog područja, za što se za svaki razred navode očekivana znanja („Kultura i civilizacija“), kao i očekivane vještine i sposobnosti učenika („Interkulturalne kompetencije“).

Kada je riječ o sadržajima relevantnim za mirovno obrazovanje, programi hrvatskog i stranih jezika usmjereni su prvenstveno na razvoj komunikacijskih vještina učenika s određenim sličnostima (u oba programa dodiruje se i razvoj kritičkog mišljenja

82 Opaska autora.

učenika) i razlikama (u programu hrvatskog spominje se sposobnost “umjetničkog i estetskog izražavanja”, dok se u programu stranih jezika navodi važnost “vještina rada u timu” i “osposobljenost za rješavanje problema”). Ono što u osnovi razlikuje ova dva programa jesu razlike u vrijednosnom određenju odgojne dimenzije predmeta. Za Hrvatski jezik program je u osnovi monokulturno određen (u opisu predmeta jezična i kulturna raznolikost posebno se ne adresiraju) i u njemu se posebno naglašava uloga hrvatskog jezika u očuvanju nacionalnog identiteta učenika. Za razliku od toga, program stranih jezika naglašava interkulturalnu dimenziju jezičnog poučavanja, a ona se povezuje i sa širim tematskim područjima vezanim uz odgoj i socijalizaciju. Pritom se različite teme mirovnog obrazovanja (npr. strana kultura, zaštita okoliša, sukobi i nasilje među učenicima, glad i siromaštvo i dr.) integriraju u pojedine nastavne cjeline i funkcionaliziraju za potrebe jezičnog učenja i poučavanja (npr. za razgovor na satu ili utvrđivanje usvojenog rječnika učenika). Iz perspektive mirovnog obrazovanja važno je naglasiti da bi eventualno dublje i potpunije adresiranje spomenutih tema (mirovnog obrazovanja) zahtijevalo sustavnije koreliranje i povezivanje programa stranih jezika s programom društveno-humanističke grupe predmeta (Priroda i društvo, Povijest, Vjeronauk).

Opisane karakteristike Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (HNOS) vezano uz elemente mirovnog obrazovanja sažete su u tablici 1.1.

Tablica 1.1. Zastupljenost znanja, vještina i vrijednosti relevantnih za mirovno obrazovanje u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (HNOS)

Znanja/Koncepti i sadržaji vezani uz:	Opće smjernice	Hrvatski jezik	Strani jezici	Priroda i društvo	Povijest	Vjeronauk
sukobe i rat					*	
mir i nenasilje	(Ljudska prava i demokratsko...)					*
okoliš i ekologiju	(Okoliš i održivi razvoj) (Ljudska prava i demokratsko...)			*	*	*
ravnopravnost spolova					*	*
kulturu, rasnu i etničku pripadnost	(Ljudska prava i demokratsko...)	*	*	*	*	*
religije i vjerski pluralizam				*	*	*
stereotipe, predrasude i društvenu diskriminaciju	(Ljudska prava i demokratsko...)				*	*
siromaštvo i međunarodnu trgovinu					*	

UČITI ZA MIR

globalizaciju					*	
UN, međunarodno pravo					*	
zaštitu zdravlja				*		*
ljudska prava, dječja prava	(Ljudska prava i demokratsko...)			*	*	*
moć, jednakost i društvenu pravdu					*	*
rad, klasnu nejednakost						
rizike/opasnosti od nuklearnog i drugog oružja						
trgovinu drogom					*	
teorije analize, prevencije i rješavanja sukoba						
Vještine						
spособnost konstruktivne komunikacije u različitim kontekstima (uključujući aktivno slušanje, refleksiju, multiperspektivnost i sl.)	(Okoliš i održivi razvoj)	*	*	*	*	*
spособnost za empatiju i za brigu za druge			*			*
kritičko mišljenje	(Okoliš i održivi razvoj)	*	*		*	*
spособnost rješavanja problema	(Okoliš i održivi razvoj)		*			
medijacija, pregovaranje i nenasilno rješavanje sukoba	(Okoliš i održivi razvoj) (Ljudska prava i demokratsko...)			*		*
samokontrola i suočavanje sa stresom						*
spособnost za suradnju			*	*		*
odgovorno građanstvo (spособnost za zajednički angažman u zajednici i javnoj sferi)	* (Okoliš i održivi razvoj) (Ljudska prava i demokratsko...)					
umjetničko i estetsko izražavanje		*				*

sposobnost imaginacije						
sposobnost vođenja i pogleda u budućnost (vizija)						
Stavovi/vrijednosti						
osobni integritet, samopoštovanje i razvoj pozitivne slike o sebi	*	*			*	*
Tolerantnost	*		*	*	*	*
respektiranje različitosti (vjerske, etničke, vrijednosne, tjelesne i dr.)	*		*		*	*
spremnost za interkulturalnu komunikaciju i interkulturalno razumijevanje	*		*		*	*
briga za druge i empatija	*		*			*
nenasilje/nenasilna komunikacija, spremnost za pomirenje i rješavanje sukoba	*			*		*
društvena odgovornost (spremnost za društveni angažman)	*	*				*
osjetljivost za rodne razlike						
ekološka osviještenost				*		
spremnost za društvenu solidarnost	*					*

LEGENDA: * = označava zastupljenost pojedinog sadržaja mirovnog obrazovanja

Elementi mirovnog obrazovanja u NOK-u

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje iz 2010. razvojni je dokument koji čini osnovu za buduće restrukturiranje predmetnih kurikuluma (u osnovnoškolskom obrazovanju to je HNOS) i razradu ostalih kurikulumskih dokumenata. NOK je temeljni programski dokument u kojemu su prikazane “sve sastavnice kurikulumskega sustava: vrijednosti, ciljevi, načela, sadržaj i opći ciljevi odgojno-obrazovnih područja, vrednovanje učeničkih postignuća te vrednovanje i samovrednovanje ostvarivanja nacionalnoga kurikuluma” (str. 11). U usporedbi s HNOS-om razmjerno se veća pozornost posvećuje općim odgojno-obrazovnim vrijednostima, ciljevima, načelima i metodama te posebno njihovoj sustavnoj integraciji u koherentnu programsku cjelinu. Na razini vrijednosti, one kojima NOK “daje osobitu pozornost jesu: znanje, solidarnost, identitet te odgovornost” (Društveno-kulturne i odgojno-obrazovne vrijednosti, str. 14). Pritom se u objašnjenjima svih navedenih vrijednosti dodiruju aspekti relevantni za mirovno obrazovanje (npr. znanje, obrazovanje i cjeloživotno učenje pojedincu “omogućuju bolje razumijevanje i kritičko promišljanje samoga sebe i svega što ga okružuje...”; “solidarnost pretpostavlja sustavno osposobljavanje djece i mladih da budu osjetljivi za druge...”; “odgoj i obrazovanje potiču aktivno sudjelovanje djece i mladih u društvenomu životu...”; “odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta pojedinca”, str. 14).

Slično je i s općim odgojno-obrazovnim ciljevima koji proizlaze iz gore navedenih vrijednosti (Odgojno-obrazovni ciljevi, str. 15). Među općim odgojno-obrazovnim ciljevima ističe se i potreba za razvojem osobnog i nacionalnog identiteta učenika (“unaprijediti njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima”; “razvijati svijest učenika o očuvanju materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine RH i nacionalnoga identiteta” i “promicati i razvijati svijest o hrvatskomu jeziku kao bitnomu čimbeniku hrvatskoga identiteta”, str. 15), kao i važnost poštivanja ljudskih i dječjih prava, poštivanja različitosti i tolerantnosti, te aktivnog i odgovornog građanstva (“odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima i obvezama djece, osposobiti ih za življenje u multikulturnom svijetu, za poštivanje različitosti i snošljivost te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva”, str. 15). Bitno je naglasiti da su sve navedene vrijednosti i ciljevi na tragu središnjih vrednota mirovnog obrazovanja, s možebitnim izuzetkom isticanja nacionalnog identiteta učenika – ili, preciznije, ako u karakterizaciji nacionalnog identiteta pretežu njegove etnokulturalne odrednice (nauštrb građanskih elemenata), on može kolidirati s naglašeno univerzalističkim vrijednostima mirovnog obrazovanja. Vezano uz potonje, od potencijala za društveno sukobljavanje posebno se adresira izazov i potreba „usklađivanja lokalnog i nacionalnog sa svjetskim i globalnim“, dok se isto-

dobno mogućnost klasnog i nekih drugih oblika sukobljavanja naznačuje u suprotstavljenosti „konkurencije i natjecateljskoga duha sa solidarnošću“ ili u suprotstavljenosti „ubrzanog znanstveno-tehnološkoga znanja s ljudskim sposobnostima da ih usvoji, duhovnoga s materijalnim itd.“ (str. 14).

U poglavlju posvećenom dominantnim metodama rada (Odgoj i obrazovanje usmjereni na dijete i učenika, str. 17), ističe se da pomak NOK-a s prijenosa znanja na prijenos kompetencija traži promjene metoda i oblika rada u školi. Iz perspektive mirovnog obrazovanja u kojem se (sukladno osnovnom kompetencijskom modelu) jednaka pozornost pridaje prijenosu znanja, vještina i vrijednosti, važno je uvođenje “oblika i metoda poučavanja i učenja koji će omogućiti aktivno, samostalno učenje i praktičnu primjenu naučenog” (npr. projektna nastava, povezivanje programskih sadržaja prema načelima međupredmetne povezanosti, problemsko učenje, učenje u skupinama i sl.). U tom se smislu govori i o važnosti “razrednoga i školskoga ozračja koje će poticati zanimanje i motivaciju djeteta/učenika za učenje te će im pružiti osjećaj sigurnosti i međusobnog poštivanja”.

Kada je riječ o integrativnim odgojno-obrazovnim sadržajima, oni se u NOK-u tematiziraju u obliku međupredmetnih tema (“Međupredmetne teme”, str. 23). U tom smislu se ističe da “planiranje i ostvarivanje međupredmetnih ili interdisciplinarnih tema pridonosi međusobnom povezivanju odgojno-obrazovnih područja i nastavnih predmeta u skladnu cjelinu”. Za ciljeve mirovnog obrazovanja, posebno za razvoj relevantnih vještina učenika, osobito su važne teme “Osobni i socijalni razvoj”, “Zdravlje i sigurnost okoliša” i “Građanski odgoj i obrazovanje”. Tako se u opisu međupredmetne teme “Osobni i socijalni razvoj” (str. 23) ističe da se učenicima, pored jačanja samopoštovanja i izgradnje zrelih stavova o sebi i drugima, omogućuje “izgrađivanje komunikacijskih, organizacijskih i socijalnih vještina i sposobnosti”, kao i “stjecanje vještina suradnje u međukulturnim situacijama”. Ciljevi ovako definirane teme, između ostalog, uključuju “razvoj samopouzdanja i sigurnosti u osobne sposobnosti i identitet”, “stjecanje vještina razvijanja dobrih odnosa s vršnjacima, kao i razumijevanje položaja i mišljenja drugih učenika”, “razvijanje suradničkog učenja uz prihvaćanje uzajamne komunikacije, rješavanje problema raspravom, razgovorom i dijalogom”, kao i “prihvaćanje pravila suradničkih odnosa u skupini, solidarnosti, uljudnoga ponašanja, uzajamnoga pomaganja i prihvaćanja različitosti”.

U opisu međupredmetne teme “Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša” (str. 24) kaže se da se ovom temom “u svim odgojno-obrazovnim područjima promiče i osigurava razvoj pozitivna i odgovorna odnosa učenika prema svom zdravlju i sigurnosti, zdravlju i sigurnosti drugih te zaštiti okoliša i održivu razvoju”. U ciljeve teme koji su važni s aspekta mirovnog obrazovanja mogu se ubrojiti “usvajanje zdravog načina života i razumijevanje kako prehrana, tjelesna aktivnost i odluke o vlastitom ponašanju i odno-

sima s drugim ljudima utječu na tjelesno, mentalno, emocionalno i socijalno zdravlje” te “razvijanje odgovornog odnosa prema očuvanju kvalitete okoliša i njegovih izvora i zaliha”.

Središnje vrijednosti i vještine mirovnog obrazovanja adresiraju se i u opisu međupredmetne teme “Građanski odgoj i obrazovanje” (str. 26-27). Pored vrijednosti/vještina odgovornog i aktivnog građanstva (“osposobljavanje učenika za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge”), u opisu teme navodi se još i važnost znanja, vještina, sposobnosti i stavova koji “pridonose razvoju vlastitoga identiteta, boljemu upoznavanju i poštovanju drugih te senzibiliziranju i osvješćivanju učenika za rješavanje globalnih problema na načelima demokracije, posebno pravednosti i mirotvorstva” (str. 26). Sukladno rečenom, svi nabrojani ciljevi ove međupredmetne teme relevantni su i s aspekta mirovnog obrazovanja: od “razvijanja svijesti o važnosti demokratskih načela, institucija i procesa” i “razvijanja pozitivnog stava i zanimanja za sudjelovanje u životu škole, neposredne zajednice i društva u cjelini”, preko “razvijanja svijesti o pravima, dužnostima i odgovornostima pojedinca, jednakopravnosti u društvu, poštovanju zakona i snošljivosti” prema “drugima”, do “osposobljavanja za kritičko prosuđivanje društvenih pojava i različitih izvora informiranja” (str. 27).

Sukladno naglašenom interdisciplinarnom pristupu i međupredmetnom povezivanju, programski se sadržaji u NOK-u adresiraju u sklopu osnovnih odgojno-obrazovnih područja (“Odgojno-obrazovna područja općega obveznoga i srednjoškolskog obrazovanja”, str. 30). U tom se smislu navodi da uvođenje povezanih cjelina srodnih predmeta “omogućuje ne samo stjecanje novih kompetencija nego i učinkovitije planiranje i bolju konceptualnu povezanost odgojno-obrazovnih sadržaja”. Osnovna odgojno-obrazovna područja određena su na razini odgojno-obrazovnih ciklusa, dok će predmetni kurikulumi za svaki razred biti razrađeni naknadno. Za svako odgojno-obrazovno područje navedeni su njegov opis te očekivana učenička postignuća.

U opisu jezično-komunikacijskog područja, pored isticanja komunikacijske funkcije jezika (“učenici će steći jezična i komunikacijska znanja, sposobnosti i vještine na standardnom hrvatskomu i drugim jezicima”), od sadržaja relevantnih za mirovno obrazovanje navodi se još sposobnost estetskog izražavanja (“čitateljski interesi i literarno izražavanje”), kao i važnost “kritičkog pristupa različitim medijima i njihovim sadržajima” (str. 30). Na razini vrijednosti ističe se sposobnost ovladavanja jezikom kao osnova za svekoliki razvoj pojedinca (intelektualni, moralni, emocionalni i dr.), pri čemu se posebno apostrofiraju njegova uloga u razvoju i njegovanju hrvatskoga nacionalnog identiteta. Isto vrijedi i za govornike ostalih materinskih jezika (“kod hrvatskih građana razvijati poštovanje prema jezicima, književnostima i kulturama svih naroda koji žive u Republici Hrvatskoj i Europi”). Vezano uz sadržaje mirovnog obrazovanja, navodi se također da se “stjecanjem višejezične i međukulturne kompetencije razvija svijest

pojedince o potrebi ovladavanja drugim jezicima i upoznavanja njihovih kultura” te da se na taj način kod učenika “potiče poštivanje različitosti i snošljivost” (str. 31).

U općem opisu društveno-humanističkog područja izravno se ili neizravno dotiče veći na sadržaja (znanja, vještina i vrijednosti) vezanih uz mirovno obrazovanje: “U okviru društveno-humanističkog područja učenici se bave osobnim, društvenim, gospodarskim, političkim, kulturnim i etičko-moralnim pitanjima čovjekova života i društva u različitim vremenima i na različitim prostorima” (str. 131). Za razliku od jezično-komunikacijskoga područja u kojemu je naglasak na (komunikacijskim) vještinama učenika, u ovome su području, pored vještina i vrijednosti, u jednakoj mjeri zastupljena i znanja svojstvena mirovnom obrazovanju (znanja “o društvenim odnosima i pojavama, o društvenim i prostornim strukturama i kontekstu u prošlosti i sadašnjosti” str. 131). Pritom se pored važnosti očuvanja hrvatskog nacionalnog identiteta (“čuvanje prirodne, materijalne, duhovne, povijesne i kulturne baštine RH”, str. 131), istodobno ističe važnost sposobnosti “kritičkog prosuđivanja o razvoju hrvatskog društva” i međukulturnih kompetencija “koje omogućuju razumijevanje i prihvaćanje drugoga i drukčijega bez obzira na spol, kulturnu, socijalnu, rasnu, religijsku, nacionalnu i etničku pripadnost”, str. 132).

ZAKLJUČAK

Na uvodno postavljeno pitanje o tome nalaze li obrazovni sadržaji relevantni za mirovno obrazovanje svoje mjesto u programskim dokumentima kojima se uređuje obvezno obrazovanje u RH (HNOS, NOK) ne možemo dati jednoznačan odgovor. Samo na taksativnoj razini odgovor bi bio potvrđan i to kako na razini općih programskih smjernica (više), tako i na predmetnoj razini (manje). No jednoznačno potvrđan odgovor ne može se dati u pogledu sadržajne usuglašenosti analiziranih elemenata s temeljnim ciljevima i načelima mirovnog obrazovanja. Primjerice, *u uvodnim smjernicama HNOS-a nalazimo veći dio za mirovno obrazovanje relevantnih vrijednosti, no zanemarivo je njihovo tematiziranje u kontekstu mogućih oblika nasilja/sukoba u društvu. Adresiranje sadržaja mirovnog obrazovanja u pravilu ostaje na normativnoj razini, pri čemu se, s izuzetkom suprotstavljanja globalnog i nacionalnog, zaobilaze mogući sukobi partikularnih društvenih interesa. S obzirom na mnoštvo potencijalnih i aktualnih sukoba u društvu, na taj se način, u konačnici, otvara mogućnost da se i spomenute vrijednosti tematiziraju formalistički i nevjerođostojno. U NOK-u nalazimo razmjerno proširenje spomenute konfliktne perspektive, gdje se uz potrebu za očuvanjem nacionalnog identiteta u globalnom društvenom kontekstu, dodiruje, primjerice, i klasni i tehnološki moment suvremenog društvenog razvoja. No i ovdje je konfliktna perspektiva prije rubna nego sustavna te je u zamjetnom nesrazmjeru s načelnom sveprisutnošću sukoba u društvu (Harris, 2004.).*

Na predmetnoj razini (predmetni programi dio su HNOS-a, ali ne i NOK-a) sadržaja relevantnih za mirovno obrazovanje ima više u programima povijesti i vjeronauka, a manje u prirodi i društvu, hrvatskom i stranim jezicima. Štoviše, *uzeti zajedno, programi povijesti i vjeronauka otvaraju razmjerno velik prostor za tematiziranje sadržaja mirovnog obrazovanja*. Za program povijesti karakteristično je da raznolikost obuhvaćenih povijesnih sadržaja (prvenstveno na razini znanja) otvara mnogobrojne mogućnosti za analizu gospodarskih, kulturnih, političkih i društvenih uzroka nasilja i sukoba u društvu. Pritom obilje povijesnih činjenica pruža dokaz o različitim oblicima nasilja i njihovoj raširenosti u društvu, bez obzira na to je li riječ, primjerice, o izravnim oblicima nasilja (npr. ratni sukobi) ili strukturalnom nasilju (npr. spolna/rodna ili rasna diskriminacija). Iz perspektive mirovnog obrazovanja osnovni deficit postojećeg programa povijesti odnosi se na izostanak sustavnog bavljenja nenasilnim alternativama, budući da je, pored upozoravanja na opasnosti različitih oblika nasilja, potrebno također adresirati i strategije za njihovo nenasilno rješavanje. Potonje može biti indikativno i za razmjernu podzastupljenost analiziranih vještina, prvenstveno u odnosu na količinu i raznovrsnost znanja u programu. *Za razliku od povijesti gdje je naglasak na relevantnim znanjima, u programu katoličkog vjeronauka elementi mirovnog obrazovanja ravnomjernije su zastupljeni u sve tri analizirane dimenzije (znanja, vještine, vrijednosti). No ono što obilježava katolički vjeronauk jest da su svi navedeni sadržaji adresirani iz partikularne pozicije konfesionalnog predmeta koja ne pretendira na univerzalno važenje. Posljedica ovoga je da se, s jedne strane, otvara razmjerno širok prostor za sučeljavanje partikularnih vrijednosti i društvenih interesa (posebno s obzirom na religijske i kulturne različitosti), dok se istodobno (potencijalno) ograničava raznolikost perspektiva u adresiranju različitih oblika nasilja i sukoba u društvu.*

Za razliku od povijesti i vjeronauka, u *programu prirode i društva konfliktni se aspekt pojavljuje samo rubno. Elementi mirovnog obrazovanja prisutni su na normativnoj razini, no nedostaje, uzrastu učenika prilagođeno, preispitivanje vrijednosno-normativnih momenata*. Programi hrvatskog i stranih jezika usmjereni su prvenstveno na razvoj komunikacijskih vještina učenika. Ono što s aspekta mirovne tematike razlikuje ove programe jesu razlike u shvaćanju odgojne dimenzije predmeta. Ili, preciznije, dok se *u programu hrvatskog materinski jezik predstavlja kao ekskluzivni označitelj nacionalnog identiteta učenika, programi stranih jezika posebno naglašavaju interkulturalnu dimenziju jezičnog poučavanja, s istaknutim ciljem senzibiliziranja učenika za razvijanje tolerancije i razumijevanje stranih kultura*. Pritom se i mnoštvo drugih tema relevantnih za mirovno obrazovanje (npr. zaštita okoliša, sukobi i nasilje među mladima, glad i siromaštvo u svijetu i dr.) integrira u pojedine nastavne cjeline i funkcionalizira za potrebe jezičnog učenja i poučavanja (npr. za jezičnu komunikaciju na satu ili utvrđivanje usvojenog rječnika učenika). No *potrebno je naglasiti da bi zadovoljavajuće adresiranje spomenutih tema zahtijevalo sustavnije koreliranje i povezivanje programa stranih jezika s programima društveno-humanističke grupe predmeta* (primjerice, s prirodom i društvom, s povijesti ili vjeronaukom).

Spomenuti zahtjev za sustavnije koreliranje vrijedi i za druge analizirane sadržaje mirovnog obrazovanja. Primjerice, veza između pojedinih predmeta i integrativnih odgojno-obrazovnih sadržaja u HNOS-u ostaje velikim dijelom nejasna: u smjernicama Odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo navodi se da se program može ostvarivati interdisciplinarno, no načini njegove provedbe dublje se ne obrazlažu; istodobno se ni u analiziranim predmetnim programima ne navode odgovarajuće referencije. No, još je važnije da potreba za sustavnijim programskim koreliranjem proizlazi iz razlika u predmetnoj zastupljenosti relevantnih aspekata mirovnog obrazovanja prikazanih u tablici 1.1 Kako je vidljivo iz podataka u tablici, *niti jedan predmet (stupci u tablici 1.1) zasebno ne pokriva sve dimenzije mirovnog obrazovanja, no istodobno se većina znanja, vještina i stavova (redovi u tablici 1.1) adresira u jednom ili više predmeta.* Drugim riječima, *u postojećim okolnostima u kojima mirovna tematika nije na sustavan način uklopljena u osnovnoškolski nastavni plan i program, povezivanje i koreliranje pojedinih predmeta čini se kao osnovni preduvjet za ostvarivanje ciljeva mirovnog obrazovanja* (objašnjavanje društvenih uzroka nasilja uz istodobno poučavanje nenasilnim alternativama): npr. *povezati povijesnu analizu uzroka nasilja u određenom društvenom kontekstu* s vjeronaučnom raspravom o različitim religijsko-etičkim sustavima i njihovim smjernicama za praktično djelovanje i sl. Na tragu rečenog važnost NOK-a (2010.) kao razvojnog dokumenta (koji predstavlja temelj za razradu drugih kurikulumskih dokumenata) dobiva dodatno na težini. *Konceptualni pomak NOK-a s prijenosa znanja na prijenos kompetencija podrazumijeva, između ostalog, i naglašavanje integrativnih aspekata odgojno-obrazovnih sadržaja. U tom smislu, uvođenje širih odgojno-obrazovnih područja (primjerice jezično-komunikacijskog ili društveno-humanističkog) i međupredmetnih tematskih cjelina (za mirovno obrazovanje posebno su važne teme „Osobni i socijalni razvoj“, „Zdravlje i sigurnost okoliša“ i „Građanski odgoj i obrazovanje“) otvara dodatne mogućnosti da se različiti aspekti mirovnog obrazovanja (razumijevanje društvenih uzroka sukoba i nasilja, razlikovanje različitih oblika nasilja, poučavanje nenasilnim alternativama i dr.) sustavno koreliraju kroz relevantne sadržaje različitih predmeta i pojedinih odgojno-obrazovnih područja.*

DRUGI DIO

UČENIČKA PERCEPCIJA SUKOB I SPOROVA U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU I NJIHOVO MIŠLJENJE O UKLJUČENOSTI SADRŽAJA MIROVNOG OBRAZOVANJA U NASTAVI

Cilj istraživanja

Ovaj dio istraživačkog projekta u središte stavlja učeničku perspektivu i naglašava važnost razumijevanja učeničkih ponašanja, percepcija i doživljaja sukoba i sporova u školskom okruženju te njihovih viđenja i stavova o uključenosti mirovnih sadržaja i pristupa u osnovnoškolsko obrazovanje.

- ▶ Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik koji pokušava odmjeriti različite elemente učeničkih ponašanja i mišljenja o sukobima i sporovima u školskom okruženju, koji su važni za područje mirovnog obrazovanja. U istraživanju je naglasak stavljen na sljedeće elemente:
- ▶ Utvrđivanje pojavnosti i učestalosti agresivnih obrazaca ponašanja u školskom okruženju
- ▶ Ispitivanje učeničke percepcije i vjerovanja u uspješno ovladavanje konstruktivnim pristupom rješavanja sukoba ili sporova među učenicima
- ▶ Analiziranje percepcije odnosa između učenika i odnosa između učenika i nastavnika kao sastavnica školske klime koje mogu pozitivno ili negativno doprinijeti razvoju konstruktivnih i nenasilnih stilova rješavanja sukoba ili sporova
- ▶ Utvrđivanje mišljenja učenika o zastupljenosti i potrebi uvođenja mirovnih tema u nastavne sadržaje u osnovnoškolskom obrazovanju.

Uzorak sudionika istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 370 učenika osmih razreda deset zagrebačkih osnovnih škola.

Korišten je stratificirani slučajni uzorak škola. Okvir uzorka činio je popis 105 osnovnih škola s područja grada Zagreba. Na temelju podataka o prosječnom obrazovnom statusu roditelja djece koja pohađaju školu (koji se, inače, uvelike podudara sa smještajem škola na području grada) određena su tri stratuma: škole s iznadprosječnim, prosječnim i ispodprosječnim indeksom obrazovanja roditelja. Unutar svakog stratuma, korištenjem programa Research Randomizer, po slučaju su određene škole koje su uključene u uzorak. Broj izabranih škola iz pojedinog stratuma proporcionalno odgovara ukupnom broju škola u svakom stratumu. U uzorku su uključene tri škole

s iznadprosječnim, tri škole s ispodprosječnim i četiri škole s prosječnim indeksom obrazovanja roditelja.

Unutar svake škole u istraživanju su sudjelovali učenici dva osma razredna odjela, za koje su prikupljeni pristanci roditelja o sudjelovanju u istraživanju. Kad su u pojedinoj školi bila više od dva razredna odjela osmog razreda, odjeli koji su sudjelovali u istraživanju određeni su po slučaju. Demografska struktura uzorka sudionika istraživanja prikazana je u tablici 2.1.

Tablica 2.1. Struktura uzorka učenika – sudionika istraživanja

	Broj učenika	%
Spol		
Ženski	205	55,4
Muški	165	44,6
Školski uspjeh na kraju sedmog razreda		
2,3 do 3,4	40	10,8
3,5 do 4,4	135	36,5
4,4 do 5,0	176	47,6
Bez odgovora	19	5,1
Obrazovanje majke		
NSS	19	5,1
SSS	158	42,7
VŠS/VSS	173	46,8
Bez odgovora	20	5,4
Obrazovanje oca		
NSS	9	2,4
SSS	154	41,6
VŠS/VSS	180	48,7
Bez odgovora	27	7,3

Postupak

Istraživanje je provedeno u studenom i prosincu 2010. godine. Upitnici su primijenjeni grupno, za vrijeme redovite nastave.

Rezultati istraživanja

Prikaz rezultata istraživanja strukturiran je u četiri dijela.

U prvom dijelu prikazani su podaci i analize učestalosti i pojavnosti agresivnog ponašanja učenika u školskom okruženju. Razlikovani su elementi fizičke i verbalne agresije, kao i pozicija činitelja i primatelja agresije, te su ispitane spolne i međuškolske razlike u učestalosti ovih oblika ponašanja.

Drugi dio prikaza rezultata posvećen je analizi procjena samoeфикаsnosti učenika u konstruktivnom rješavanju sukoba ili sporova među učenicima. Također su prikazane razlike u samoeфикаsnosti učenika s obzirom na individualna obilježja učenika (spol, školski uspjeh i učestalost različitih oblika agresivnog ponašanja).

U trećem dijelu prikaza rezultata predstavljene su učeničke procjene školske klime sa stajališta pojavljivanja i načina rješavanja sporova i sukoba u školskom okruženju. Dva su elementa bila u središtu interesa: odnosi među učenicima i odnosi između učenika i nastavnika. Osim prikaza procjena na razini cijelog uzorka, prikazane su i razlike u percepciji školske klime s obzirom na spol i školski uspjeh učenika, kao i s obzirom na zastupljenost agresivnih obrazaca ponašanja u pojedinim školama.

Zadnji, četvrti dio prikaza rezultata odnosi se na učeničko viđenje zastupljenosti mirovnih tema u nastavnim sadržajima u osnovnoškolskom obrazovanju, kao i na njihovu procjenu potrebe zastupljenosti tih tema.

2.1. POJAVNOST I UČESTALOST AGRESIVNOG PONAŠANJA UČENIKA U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU

UVOD

Kao i u ostalim područjima života i djelovanja pojedinca, agresivno ponašanje učenika u školskom okruženju može imati vrlo različitu pojavnost. Fizičko ili verbalno agresivno ponašanje učenika obično se očituje u neprijateljstvu prema drugim učenicima i nastavnom osoblju s namjerom da im se nanese šteta ili da ih se povrijedi. U ovom se istraživanju agresivna ponašanja zahvaćaju holistički, bez jasnog razlikovanja i uključujući oblike kako impulzivne ili neprijateljske agresije, tako i instrumentalne agresije kojoj je svrha postizanje nekog cilja pri čemu je nanošenje štete ili uvreda druge osobe sporedna i sekundarna za činitelja. Agresivna ponašanja mogu biti rezultat osobnih frustracija i osjećaja ugroženosti pojedinih učenika, ali i odraz različitih problema u odnosima i sukoba među učenicima i nastavnicima. Dok škola, kao složeni interakcijski sustav u kojem su pojedinci nužno usmjereni jedni na druge, predstavlja kontekst u kojem su frustracije i sukobi mogući i vjerojatni, njihova agresivna manifestacija predstavlja problem za funkcioniranje škole kao organizacijske jedinice, ali i za uspješnu socijalizaciju učenika i njihovo uspješno sudjelovanje u procesu odgoja i obrazovanja. Uloga škole i obrazovnih programa na smanjivanje socijalno nepoželjnih ponašanja pojedinaca izrazito je važna, jer su intenzitet, smjer i oblik agresivnih ponašanja učenika u školi pod izravnim utjecajem osobina školskog okruženja, a procesi socijalizacije i prihvaćanja normi školskog okruženja trebaju izravno djelovati i pridonositi usvajanju i korištenju nenasilnih oblika reagiranja.

Cilj ovog dijela istraživanja bio je utvrditi pojavnost i učestalost različitih oblika agresivnog ponašanja učenika osmog razreda. Osim osnovnog cilja, namjera je bila utvrditi razlike u čestini i pojavnosti s obzirom na spol učenika i školu koju učenici pohađaju. Na osnovnoj razini, agresivna ponašanja učenika kategorizirana su kao fizički i verbalni oblici agresivnog ponašanja. U fizičke oblike agresivnog ponašanja ubrajaju se udaranje i namjerno guranje učenika, a u verbalne oblike ogovaranje i vrijeđanje učenika - nazivanje učenika pogrđnim imenima. Sudionike istraživanja pitalo se za čestinu izloženosti pojedinom agresivnom ponašanju u posljednjih mjesec dana u dvije uloge: u situaciji u kojoj su bili činitelji agresivnog ponašanja (u daljnjem tekstu: činitelji) i u situaciji u kojima je agresivno ponašanje izvršeno na njima (u daljnjem tekstu: primaatelji). Skala odgovora sastojala se od četiri intervala (niti jednom; 1-2 puta; 3-4 puta; 5 i više puta u posljednjih mjesec dana).

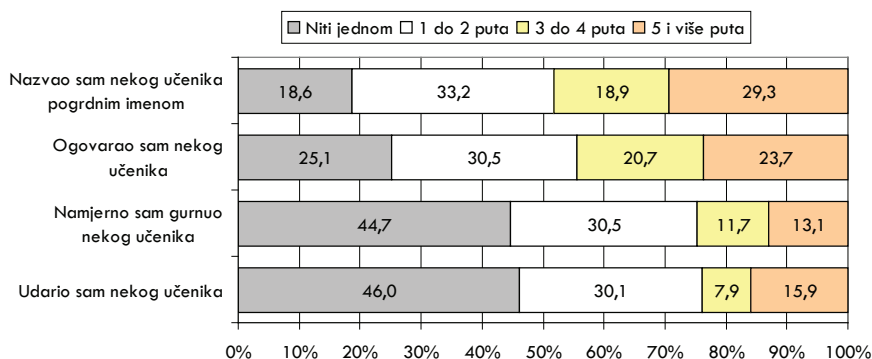
Ordinalna priroda skale odgovora uzrokovala je da se pri određivanju međugrupnih razlika u učestalosti i pojavnosti koriste neparametrijski statistički postupci. Osim u

terminima statističke značajnosti, rezultati su komentirani u terminima veličine efekta. Kao mjere veličine efekta u radu se koristi Pearsonov r (Field, 2005.). Cohenove (1988.) preporuke za interpretaciju ovog indikatora kažu da se malim mogu smatrati učinci kod kojih je r između 0,1 i 0,15, učinci srednje veličine imaju r između 0,20 i 0,40, a velikim se smatraju oni kod kojih je r veći od 0,40.

Rezultati

Čestina agresivnog ponašanja učenika

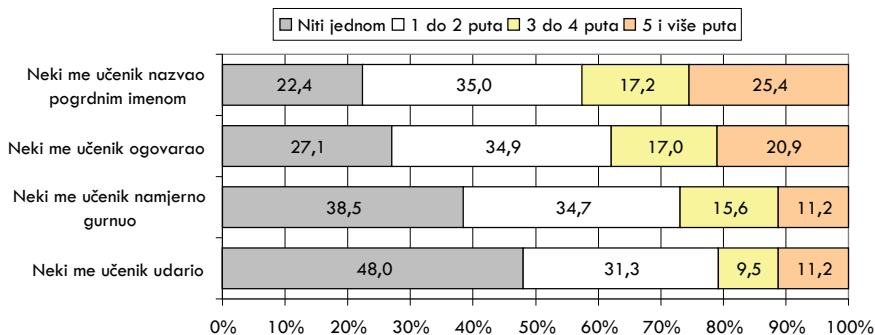
Na grafičkom prikazu 2.1. prikazana je učestalost pojedinih agresivnih ponašanja učenika iz perspektive činitelja.



Slika 2.1. Učestalost agresivnog ponašanja učenika u posljednjih mjesec dana (činitelji)

Podaci kažu da su iz perspektive činitelja verbalni oblici agresivnog ponašanja češći od fizičkih. Nazivanje učenika pogrdnim imenom najčešći je oblik agresivnog ponašanja koje je u zadnjih mjesec dana aktivno činilo više od 80% učenika, dok su tri četvrtine učenika sudjelovale u ogovaranju nekog od svojih školskih kolega. Više od polovine učenika udarilo je nekog učenika ili ga namjerno gurnulo.

Na slici 2.2. prikazana je učestalost agresivnog ponašanja iz perspektive primatelja.



Slika 2.2. Učestalost agresivnog ponašanja učenika u posljednjih mjesec dana (primatelj)

Rezultati pokazuju gotovo identičan obrazac učestalosti agresivnih ponašanja, kao i u ulozi činitelja. Fizički su oblici agresivnog ponašanja rjeđi, a redoslijed učestalosti pojedinih ponašanja jednak je kao i u slučaju procjene iz perspektive činitelja.

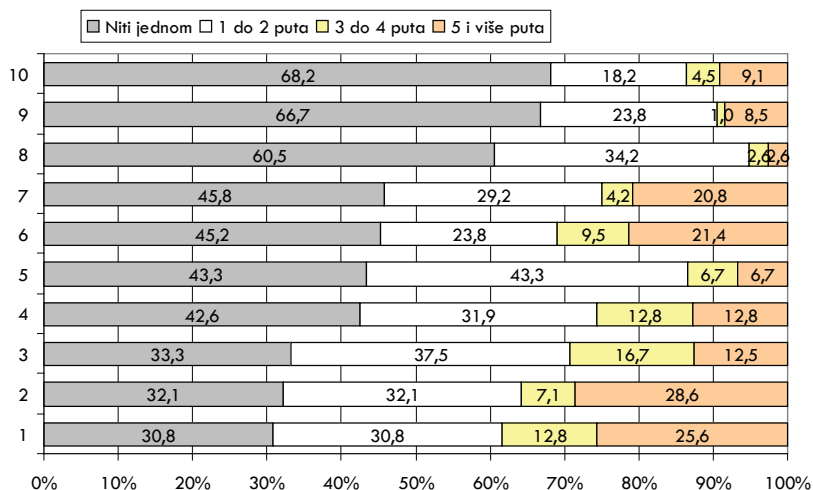
Zanimljivo je primijetiti da je u slučaju nazivanja učenika pogrđnim imenom postotak učenika u skupini „5 i više puta“ veći od postotka učenika u skupini „niti jednom“. Također, bitno je spomenuti da je više od 10% učenika pet ili više puta u posljednjih mjesec dana udarilo nekog učenika ili ih je neki učenik udario.

Kombiniranje odgovora učenika u obje uloge omogućuje zanimljive opće spoznaje o učestalosti agresivnog ponašanja u školskom okruženju. Iz navedenih analiza razvidno je da samo 3,65% učenika u posljednjih mjesec dana nije sudjelovalo ni u jednom obliku agresivnog ponašanja ni kao činitelj niti kao primatelj. 5,5% učenika nije imalo iskustva s verbalnom, a 19,0% učenika s fizičkom agresijom. Naposljetku, važno je primijetiti da 35,7% učenika u proteklih mjesec dana nije udarilo drugog učenika niti je drugi učenik udario njih.

Premda informativni, podaci na razini cjelokupnog uzorka ne daju potpun uvid u složenost učestalosti i pojavnosti agresivnih ponašanja među učenicima u završnom razredu osnovne škole, jer su ova ponašanja izravno povezana s osobnim karakteristikama učenika poput spola i obilježjima pojedine školske ustanove.

Međuškolske razlike u učestalosti i pojavnosti agresivnog ponašanja učenika

Analiza međuškolskih razlika u učestalosti i pojavnosti agresivnog ponašanja učenika pokazala je izrazitu nejednačenost između škola. Friedmanova ANOVA za mjere fizičke agresivnosti, izražene kao kombinacije udaranja i guranja, ($\chi^2(9)=35,56, p<0,001$) i verbalne agresivnosti ($\chi^2(9)=17,64, p<0,05$), izražene kao kombinacije vrijeđanja (nazivanja pogrdnim imenom) i ogovaranja, rezultirala je statistički značajnim razlikama. Dodatnim analizama međugrupnih razlika po pojedinim oblicima agresivnog ponašanja utvrđeno je da su međuškolske razlike najveće za udaranje učenika, kako u situaciji činitelja ($\chi^2(9)=30,22, p<0,001$), tako i u situaciji primatelja ($\chi^2(9)=31,99, p<0,001$). Na slici 2.3. prikazane su razlike u učestalosti udaranja drugog učenika između učenika različitih škola iz perspektive činitelja.

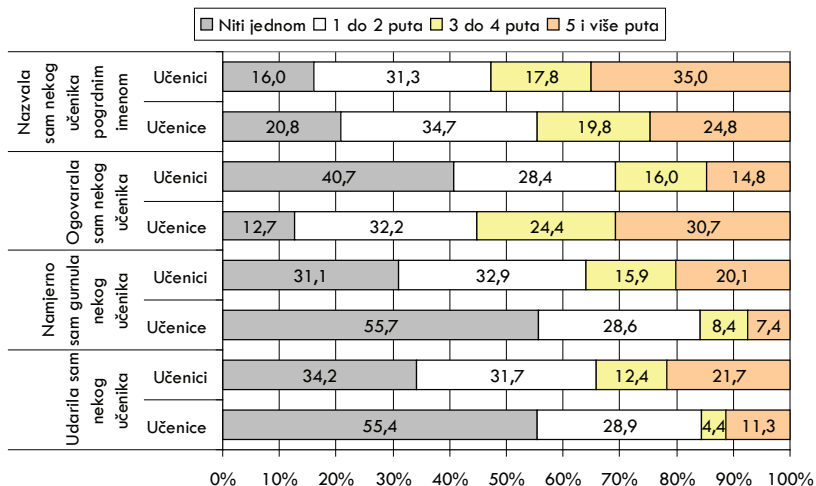


Slika 2.3. Razlike u učestalosti udaranja drugog učenika u posljednjih mjesec dana između učenika različitih škola

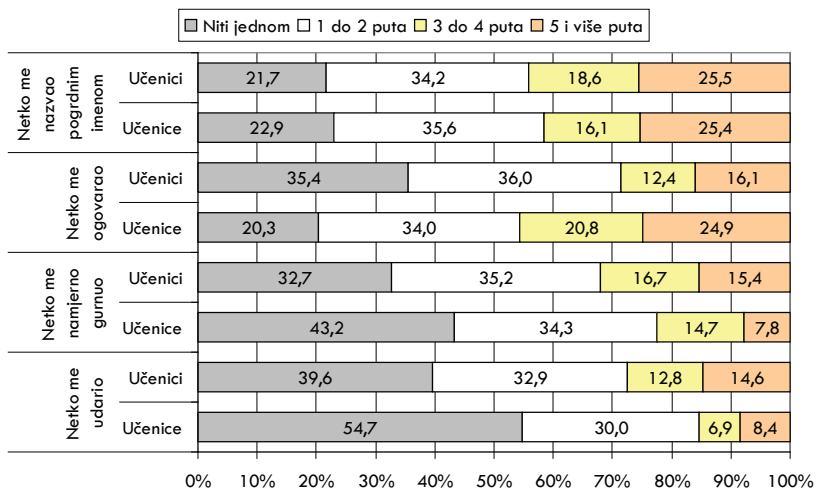
Iz grafičkog prikaza je vidljiva izrazita heterogenost u učestalosti udaranja drugog učenika u različitim školskim ustanovama. Tako u određenom broju škola čak više od dvije trećine učenika izjavljuje da je u posljednjih mjesec dana udarilo drugog učenika. Istodobno, u dijelu škola ovakav agresivni oblik ponašanja znatno je rjeđi te tek oko trećine učenika izjavljuje da je udarilo drugog učenika. Na kraju, potrebno je primijetiti da postoje obrazovni konteksti u kojima više od četvrtine učenika odabire krajnju kategoriju "više od pet put udario/-la nekog učenika u posljednjih mjesec dana".

Spolne razlike u učestalosti i pojavnosti agresivnih ponašanja

Na slikama 2.4. i 2.5. prikazane su razlike u učestalosti agresivnog ponašanja za učenice i učenike u ulozi činitelja i primatelja, a u tabličnom prikazu 2.2 rezultati statističkih analiza testiranja međugrupnih razlika.



Slika 2.4. Spolne razlike u učestalosti agresivnog ponašanja učenika u posljednjih mjesec dana (činitelji)



Slika 2.5. Spolne razlike u učestalosti agresivnog ponašanja učenika u posljednjih mjesec dana (primatelji)

Tablica 2.2. Rezultati Mann-Whitneyevog testa za testiranje razlika u učestalosti agresivnih ponašanja prema spolu učenika

	U	p	r
Udarila sam nekog učenika	12201,5	0,000	0,24
Neki učenik je udario mene	13616,5	0,001	0,17
Namjerno sam gurnula nekog učenika	11624,0	0,000	0,28
Neki učenik je namjerno gurnuo mene	14134,0	0,012	0,13
Nazvala sam nekog učenika pogrdnim imenom	14536,0	0,046	0,10
Neki učenik je nazvao mene pogrdnim imenom	16156,0	0,720	0,02
Ogovarala sam nekog učenika	10778,0	0,000	0,31
Neki učenik je ogovarao mene	12438,0	0,000	0,19

U – Vrijednost Mann-Whitney testa

p – statistička značajnost

r – vrijednost veličine efekta iskazana Pearsonovim r

Rezultati statističkih analiza pokazuju znakovite razlike u učestalosti i pojavnosti različitih oblika agresivnog ponašanja s obzirom na spol sudionika. Oblici verbalne agresije učestaliji su kod učenica, dok dječake karakterizira učestalije sudjelovanje u oblicima fizičke agresije. U slučaju verbalne agresije iz perspektive činitelja vidljiv je efekt srednje veličine za ogovaranje, budući da čak 87,3% učenica, u odnosu na 59,3% učenika navodi da je u posljednjih mjesec dana ogovaralo neku učenicu ili učenika. Efekt iz perspektive primatelja nešto je umjereniji. Efekti su neznatni u slučaju spolnih razlika kod najučestalijeg oblika agresivnog ponašanja - nazivanja pogrdnim imenom.

U ulozi činitelja postoji umjereni snažan efekt spolnih razlika u učestalosti udaranja učenika i namjernog guranja učenika. Tako 65,8% dječaka navodi da je tijekom posljednjih mjesec dana udarilo drugog učenika ili učenicu, dok isto tvrdi 44,6% djevojčica. Razlika je nešto umjerenija, ali još uvijek važna u situaciji primatelja, gdje odgovori dječaka kažu da su češće izloženi situaciji u kojoj su udarani. Naposljetku, i u slučaju namjernog guranja postoji važan srednje velik efekt spolnih razlika gdje, kao i u slučaju udaranja, dječaci češće namjerno guraju druge učenike. U situaciji kada trebaju procijeniti koliko su često bili gurani, veličine efekta se smanjuju. Važno je primijetiti da su kod svih oblika agresivnog ponašanja efekti spolnih razlika snažniji u situaciji činitelja nego primatelja.

ZAKLJUČAK

Bilo bi pogrešno očekivati da školsko okruženje može biti u potpunosti lišeno agresivnih ponašanja učenika. U složenim sustavima poput škole, frustracije, sporovi i sukobi predstavljaju sastavni dio života institucije, djelovanja i interakcije učenika, nastavnika i drugog školskog osoblja. Uzimajući to u obzir, teško je interpretirati kritičnost učestalosti i pojavnosti agresivnih ponašanja. Ipak, može se zaključiti da prikazani rezultati govore o značajnoj učestalosti agresivnih ponašanja učenika osmih razreda. *Posebno je problematičan nalaz da su verbalni oblici agresivnog ponašanja uistinu normativni obrasci ponašanja među hrvatskim osnovnoškolcima. Istodobno, podaci o učestalosti fizičkih oblika agresivnog ponašanja govore o znatnoj raširenosti ovih ponašanja među učenicima.* Ovakav zaključak dobiva na svojoj složenosti pod vidom međugrupnih razlika u učestalosti i pojavnosti agresivnih ponašanja. *Analize pokazuju izrazitu heterogenost u učestalosti agresivnih, posebice fizičkih oblika, ponašanja učenika s obzirom na školu koju pohađaju.* Tako se u uzorku nalaze učenici različitih škola; od onih u kojima je međusobno udaranje učenika uobičajena pojava do onih u kojima se može govoriti o izoliranim incidentima. *Obrazovna politika trebala bi posebno obratiti pozornost na one škole u kojima i fizički oblici agresivnog ponašanja postaju normativni.*

Analiza razlika prema spolu učenika potvrđuje nalaze iz znanstvene literature (za pregled pogledati Dodge i sur., 2006.). Fizički oblici agresivnog ponašanja češći su među mladićima, dok su verbalni oblici karakterističniji za djevojke. Efekti spolnih razlika smanjuju se kada učenici procjenjuju učestalost iz perspektive primatelja. Posebno je potrebno naglasiti razlike u učestalosti u udaranju drugih učenika, ponašanja karakterističnog za mladiće, te ogovaranja drugih učenika, koje prakticira gotovo 80% učenika. *Svi prikazani rezultati pokazuju potrebu uvođenja odgojno-obrazovnih programa usmjerenih k smanjivanju agresivnih ponašanja učenika.*

2.2. SAMOEFIKASNOST U KONSTRUKTIVNOM RJEŠAVANJU SUKOPA ILI SPOROVA

UVOD

Samoefikasnost u psihologijskoj literaturi označava očekivanje ili vjerovanje osobe o vlastitoj sposobnosti ili kapacitetima za organiziranje i izvršavanje aktivnosti potrebnih za ovladavanje specifičnim situacijama (Bandura, 1995.). Drugim riječima, samoefikasnost predstavlja vjerovanje o vlastitim mogućnostima postizanja uspjeha u određenim situacijama. Ovaj je koncept izrazito mnogo istraživano u različitim područjima psihologije (kliničkoj, socijalnoj, obrazovnoj psihologiji), zato što se pokazuje da samoefikasnost ima snažnu ulogu u određivanju ponašanja u različitim područjima života. Osobe koje se procjenjuju samoefikasnima motiviranije su za djelovanje, lakše se odlučuju za pokretanje akcije i posvećenije su aktivnosti, probleme više doživljavaju kao izazove koje treba svladati, ulažu više truda u ostvarivanje cilja, ustrajnije su u slučaju javljanja poteškoća ili zastoja te se brže oporavljaju od neuspjeha. Nasuprot tome, osobe s nižim stupnjem samoefikasnosti izbjegavaju situacije i zadatke koje doživljavaju teškima, brzo gube samopouzdanje u vlastite sposobnosti rješavanja problema, lako odustaju i pribjegavaju "lakšim" rješenjima.

U kontekstu ponašanja relevantnih za područje mirovnog obrazovanja, istraživanja (npr. Vera i sur., 2004.; Andreou i sur., 2005.) pokazuju da su učeničke percepcije samoefikasnosti u socijalnom i akademskom području povezane s konfliktnim interakcijama s vršnjacima, kao i sa stilom rješavanja sukoba. Ta istraživanja pokazuju da nasilni učenici imaju nisku samoefikasnost, koja ih upućuje na biranje agresivnih stilova rješavanja konflikata umjesto na korištenje konstruktivnijih ponašajnih obrazaca.

Istraživanja također pokazuju da je samoefikasnost domenski specifična, odnosno da je za predviđanje ponašanja potrebno koristiti mjere samoefikasnosti koje su podjednako specifične kao i mjere ponašanja s kojima se samoefikasnost dovodi u vezu (Pajares, 1996.; 1997.).

Stoga je u ovom istraživanju konstruirana skala samoefikasnosti u konstruktivnom rješavanju sukoba ili sporova, koja ispituje učenički osjećaj samoefikasnosti za poduzimanje sedam elemenata ili "koraka" u konstruktivnom rješavanju sukoba među učenicima – od izricanja i priznavanja postojanja sukoba ili spora do prihvaćanja njegova zajedničkog rješenja. Spomenuta skala samoefikasnosti u konstruktivnom rješavanju sukoba ili sporova konstruirana je s namjerom mjerenja učeničke samoefikasnosti u relativno uskom području vještina važnih za mirovno obrazovanje.

Na ljestvici od pet stupnjeva, gdje 1 znači nimalo sposoban/-na, 2 malo sposoban/-na, 3 osrednje, 4 znatno, a 5 izrazito sposoban/-na, učenici su trebali odrediti koliko se osjećaju sposobnima poduzeti određene korake u situacijama kad se nađu u sukobu ili sporu s nekim učenikom ili učenicom.

Cilj je ovog dijela istraživanja bio utvrditi razinu samoefikasnosti učenika u tom području, te ispitati razlike u procjenama samoefikasnosti ovisno o određenim individualnim čimbenicima (spolu, školskom uspjehu i agresivnom ponašanju učenika).

Rezultati

Prosječne procjene samoefikasnosti na razini cijelog uzorka učenika

U tablici 2.3. prikazane su prosječne vrijednosti i raspršenja procjena samoefikasnosti koje su dali učenici na pojedinim elementima skale. Osim toga, prikazane su frekvencije kategorija procjena "znatno" i "izrazito sposoban-na".

Tablica 2.3. Deskriptivni pokazatelji odgovora učenika/ca na tvrdnje Skale samoefikasnosti u konstruktivnom rješavanju sukoba ili sporova

	M	SD	%	
			Znatno sposoban-na	Izrazito sposoban-na
Reći tom učeniku da sukob ili spor među vama postoji	3,62	1,146	24,9	29,0
Iznijeti vlastito mišljenje o sukobu ili sporu	4,13	,999	32,0	45,5
Saslušati mišljenje učenika s kojim si u sukobu ili sporu	3,51	1,186	36,3	21,9
Uvažiti argumente učenika s kojim si u sukobu ili sporu	3,15	1,163	25,6	13,8
Prilagoditi vlastito mišljenje o sukobu ili sporu uvažavajući argumente tog učenika	3,26	1,177	25,3	17,0
Predložiti rješenje sukoba ili spora koje uvažava oba viđenja	3,60	1,189	31,6	27,0
Prihvatiti zajedničko rješenje sukoba ili spora	3,67	1,199	28,3	31,0

Pregled prosječnih vrijednosti iz tablice 2.3. pokazuje da učenici iskazuju osrednje do relativno visoke procjene samoefikasnosti za izvršavanje pojedinih koraka u konstruktivnom rješavanju sukoba ili sporova među učenicima. Najviša prosječna procjena dana je za element "iznijeti vlastito mišljenje o sukobu ili sporu", za koji se više od tri četvrtine učenika osjeća sposobno.

Najniže prosječne procjene vežu se, pak, uz samoefikasnost u uvažavanju argumenata učenika s kojim se učenik nalazi u sukobu i uz samoefikasnost u prilagođavanju vlastitog mišljenja o sukobu uvažavanjem argumenata drugog učenika. Te se prosječne vrijednosti nalaze blizu srednjeg stupnja ljestvice i odgovora “osjećam se osrednje sposobno”.

Spolne razlike u samoefikasnosti

U tablici 2.4. prikazane su prosječne procjene samoefikasnosti koje daju učenice i učenici te su predstavljeni rezultati testiranja statističke značajnosti spolnih razlika pomoću t-testova za nezavisne uzorke.

Tablica 2.4. Prosječne procjene samoefikasnosti u konstruktivnom rješavanju sukoba ili sporova kod učenica i učenika i rezultati t-testa za testiranje spolnih razlika u procjenama samoefikasnosti

	Učenice		Učenici		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Reći tom učeniku da sukob ili spor među vama postoji	3,77	1,113	3,44	1,163	2,75	367	,006
Iznijeti vlastito mišljenje o sukobu ili sporu	4,30	,890	3,92	1,084	3,66	315,68	,000
Saslušati mišljenje učenika s kojim si u sukobu ili sporu	3,65	1,090	3,34	1,278	2,43	319,19	,016
Uvažiti argumente učenika s kojim si u sukobu ili sporu	3,22	1,122	3,07	1,210	1,26	361	,209
Prilagoditi vlastito mišljenje o sukobu ili sporu uvažavajući argumente tog učenika	3,21	1,157	3,31	1,203	-,86	362	,390
Predložiti rješenje sukoba ili spora koje uvažava oba viđenja	3,67	1,148	3,53	1,239	1,11	365	,266
Prihvatiti zajedničko rješenje sukoba ili spora	3,72	1,151	3,61	1,256	,88	366	,379

Učenice i učenici razlikuju se statistički značajno po procjeni vlastite sposobnosti izricanja postojanja sukoba ili spora između njih i drugih učenika, iznošenja vlastitog mišljenja o sukobu ili sporu i slušanja mišljenja učenika s kojim se oni nalaze u sukobu ili sporu. Učenice se u ovim elementima konstruktivnog rješavanja sukoba ili sporova osjećaju samoefikasnije, pa (gledano frekvencijski) češće od učenika izražavaju da su znatno ili izrazito sposobne reći drugom učeniku da sukob postoji (61% prema 45,1%), iznijeti vlastito mišljenje o sukobu ili sporu (84,4% prema 69,1%) ili saslušati mišljenje drugoga (60% prema 55,2%).

Na ostalim elementima konstruktivnog rješavanja sukoba ili sporova među učenicima nisu utvrđene statistički značajne razlike s obzirom na spol učenika. Učenice i učenici osjećaju se podjednako sposobnima uvažiti argumente drugoga, prilagoditi vlastito mišljenje o sukobu ili sporu, predložiti rješenje sukoba ili spora koje uvažava mišljenje obje strane i prihvatiti zajedničko rješenje sukoba.

Razlike u samoefikasnosti po školskom uspjehu

Testiranje razlika u procjenama samoefikasnosti u konstruktivnom rješavanju sukoba između učenika različitih obrazovnih postignuća (općeg školskog uspjeha na kraju sedmog razreda) pomoću jednostavne analize varijance pokazalo je nepostojanje statistički značajnih razlika između ovih skupina učenika u svim elementima, osim u početnom „Reći tom učeniku/ učenici da sukob ili spor među vama postoji“ ($F(2,347)=3,83$, $p<0,05$). Učenici slabijeg školskog uspjeha (s prosjekom ocjena manjim od 4,0 u sedmom razredu) procjenjuju se manje sposobnima ($M=3,39$, $SD=1,306$) u ovom početnom elementu konstruktivnog rješavanja sukoba od učenika koji postižu izvrstan školski uspjeh ($M=3,76$, $SD=1,033$). Po ostalim elementima nisu utvrđene statistički značajne razlike između učenika različitog školskog uspjeha.

Razlike u samoefikasnosti s obzirom na učestalost agresivnog ponašanja

Za potrebe analize razlika u procjenama samoefikasnosti u konstruktivnom rješavanju sukoba ili sporova između učenika koji se razlikuju po manifestaciji agresivnog ponašanja, korištene su dvije varijable koje se odnose na učestalost agresivnog ponašanja u jednomjesečnom razdoblju:

- ▶ Učestalost fizičke agresije (udariti i/ili namjerno gurnuti nekog učenika)
- ▶ Učestalost verbalne agresije (ogovarati i/ili nazivati nekog učenika pogrdnim imenom)

Ispitano je razlikuju li se učenici koji manifestiraju fizičku i verbalnu agresiju prema učenicima u različitoj učestalosti po procjenama samoefikasnosti u konstruktivnom rješavanju sukoba ili sporova.

U tablici 2.5. prikazane su prosječne procjene samoefikasnosti za skupine učenika koji iskazuju različitu učestalost fizičke agresije, a u tablici 2.6 prikazani su rezultati ANOVA.

Tablica 2.5. Prosječne procjene samoefikasnosti u konstruktivnom rješavanju sukoba ili sporova kod skupina učenika koji manifestiraju fizičku agresiju u različitoj učestalosti

	Niti jednom		1 do 2 puta		3 do 4 puta		5 i više puta	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Reći tom učeniku da sukob ili spor među vama postoji	3,51	1,111	3,69	1,173	3,71	1,009	3,69	1,204
Iznijeti vlastito mišljenje o sukobu ili sporu	4,11	,859	4,26	1,031	3,98	1,017	4,18	1,055
Saslušati mišljenje učenika s kojim si u sukobu ili sporu	3,76	1,006	3,75	1,237	3,67	,988	3,06	1,253
Uvažiti argumente učenika s kojim si u sukobu ili sporu	3,52	,961	3,28	1,138	2,98	1,063	2,78	1,273
Prilagoditi vlastito mišljenje o sukobu ili sporu uvažavajući argumente tog učenika	3,49	1,063	3,44	1,234	3,25	1,040	2,94	1,252
Predložiti rješenje sukoba ili spora koje uvažava oba viđenja	3,85	1,049	3,90	1,076	3,56	1,000	3,15	1,360
Prihvatiti zajedničko rješenje sukoba ili spora	3,88	1,084	3,92	1,265	3,54	1,001	3,35	1,291

Tablica 2.6. Rezultati analiza varijanci za testiranje razlika u procjenama samoefikasnosti između skupina učenika koji manifestiraju fizičku agresiju u različitoj učestalosti

	F	df	p
Reći tom učeniku da sukob ili spor među vama postoji	0,68	3, 359	,564
Iznijeti vlastito mišljenje o sukobu ili sporu	0,97	3, 359	,408
Saslušati mišljenje učenika s kojim si u sukobu ili sporu	9,26	3, 356	,000
Uvažiti argumente učenika s kojim si u sukobu ili sporu	8,84	3, 353	,000
Prilagoditi vlastito mišljenje o sukobu ili sporu uvažavajući argumente tog učenika	4,74	3, 354	,003
Predložiti rješenje sukoba ili spora koje uvažava oba viđenja	9,34	3, 357	,000
Prihvatiti zajedničko rješenje sukoba ili spora	5,34	3, 358	,001

Rezultati analiza varijanci pokazuju da se učenici koji manifestiraju fizičku agresiju prema drugim učenicima u različitoj učestalosti razlikuju po procjenama samoefikasnosti za većinu elemenata konstruktivnog rješavanja sukoba ili sporova među učenicima.

Post-hoc testiranja između pojedinih skupina pomoću Duncanovih testova pokazuju da se učenici koji pripadaju kategoriji najčešće fizičke agresije (imaju 5 ili više incidenata fizičke agresije prema drugim učenicima u posljednjih mjesec dana) osjećaju manje sposobno od svih ostalih kategorija učenika saslušati mišljenje onih učenika s kojima su u sukobu i predložiti rješenje sukoba koje uvažava različita mišljenja. Od kategorija učenika koji uopće ne pokazuju fizičku agresiju ili je pokazuju rijetko (1 do 2 puta u posljednjih mjesec dana), najagresivniji učenici daju niže procjene samoefikasnosti i za uvažavanje argumenata drugih, prilagođavanje vlastitog mišljenja o sukobu ili sporu na temelju argumentacije drugog učenika i prihvaćanje zajedničkog rješenja sukoba ili spora.

Različite kategorije učenika s obzirom na učestalost fizičke agresije ne razlikuju se statistički značajno jedino po procjeni vlastite sposobnosti za izražavanje o postojanju sukoba ili spora među učenicima, te za iznošenje vlastitog mišljenja o tome sukobu ili sporu.

Iste su analize provedene s obzirom na manifestaciju verbalne agresije kod učenika u posljednjem jednomjesečnom razdoblju. Ispitano je razlikuju li se učenici koji iskazuju verbalnu agresiju prema drugim učenicima u različitoj učestalosti po procjenama samoefikasnosti u pojedinim elementima konstruktivnog rješavanja sukoba.

U tablici 2.7. prikazane su prosječne procjene samoefikasnosti za skupine učenika koji iskazuju različitu učestalost verbalne agresije, a u tablici 2.8. prikazani su rezultati ANOVA.

Tablica 2.7. Prosječne procjene samoefikasnosti u konstruktivnom rješavanju sukoba ili sporova kod skupina učenika koji manifestiraju verbalnu agresiju u različitoj učestalosti

	Niti jednom		1 do 2 puta		3 do 4 puta		5 i više puta	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Reći tom učeniku da sukob ili spor među vama postoji	3,41	1,316	3,77	1,093	3,35	1,094	3,72	1,118
Iznijeti vlastito mišljenje o sukobu ili sporu	3,94	1,014	4,17	1,009	3,93	,961	4,21	,972
Saslušati mišljenje učenika s kojim si u sukobu ili sporu	3,74	1,210	3,65	1,057	3,74	1,126	3,40	1,215
Uvažiti argumente učenika s kojim si u sukobu ili sporu	3,45	1,060	3,44	1,009	3,48	1,112	2,96	1,185
Prilagoditi vlastito mišljenje o sukobu ili sporu uvažavajući argumente tog učenika	3,70	1,149	3,41	1,042	3,47	1,071	3,11	1,202
Predložiti rješenje sukoba ili spora koje uvažava oba viđenja	4,00	,983	3,79	1,095	3,91	,912	3,42	1,259
Prihvatiti zajedničko rješenje sukoba ili spora	4,06	1,093	4,02	1,055	3,93	,979	3,48	1,242

Tablica 2.8. Rezultati analiza varijanci za testiranje razlika u procjenama samoeфикаsnosti između skupina učenika koji manifestiraju verbalnu agresiju u različitoj učestalosti

	F	df	p
Reći tom učeniku da sukob ili spor među vama postoji	2,35	3, 358	,072
Iznijeti vlastito mišljenje o sukobu ili sporu	1,76	3, 358	,155
Saslušati mišljenje učenika s kojim si u sukobu ili sporu	1,98	3,356	,117
Uvažiti argumente učenika s kojim si u sukobu ili sporu	5,67	3, 352	,001
Prilagoditi vlastito mišljenje o sukobu ili sporu uvažavajući argumente tog učenika	3,71	3, 353	,012
Predložiti rješenje sukoba ili spora koje uvažava oba viđenja	4,83	3, 356	,003
Prihvatiti zajedničko rješenje sukoba ili spora	5,92	3, 357	,001

Rezultati analiza varijanci pokazuju da se učenici koji se razlikuju po učestalosti manifestacije verbalne agresije prema drugim učenicima razlikuju statistički značajno po većini elemenata konstruktivnog rješavanja sukoba ili sporova među učenicima.

Učenici koji su pet ili više puta u posljednjih mjesec dana izrazili verbalnu agresiju prema drugim učenicima osjećaju se manje sposobno od ostalih učenika uvažiti argumente učenika s kojim se nalaze u sukobu ili sporu te prihvatiti zajedničko rješenje sukoba. Od učenika koji nisu ni jednom u posljednjih mjesec dana izrazili verbalnu agresiju, ovi se učenici osjećaju manje sposobni i za prilagođavanje vlastitog mišljenja uvažavajući argumente drugoga, kao i za predlaganje rješenja sukoba ili spora koje uvažava mišljenja svih sudionika u sukobu.

Ipak, među učenicima koji s različitom učestalošću izražavaju verbalnu agresiju prema drugim učenicima nema statistički značajnih razlika u procjenu vlastite sposobnosti izražavanja postojanja sukoba ili spora, iznošenja vlastitog mišljenja o sukobu ili sporu i slušanja mišljenja učenika u sukobu ili sporu.

ZAKLJUČAK

Analiza prosječnih procjena samoefikasnosti na razini cijelog uzorka pokazuje da učenici daju više procjene u onim elementima za koje imaju osjećaj da ih mogu sami kontrolirati. *Učenici vjeruju da su sposobniji priznati postojanje sukoba, izreći vlastito mišljenje o njemu, predložiti i prihvatiti rješenje koje uvažava mišljenja svih sudionika sukoba, nego uvažiti argumente drugoga i korigirati vlastito mišljenje na temelju toga. Ove procjene, također, predstavljaju svojevrsno priznanje učenika o vlastitoj pristranosti i orijentiranosti na osobnu perspektivu te upućuju na potrebu jačanja argumentacijskih vještina (vještina izvođenja i vrednovanja argumenata), vještina pregovaranja i ovladavanja širim perspektivama.*

Poredak procjena samoefikasnosti u pojedinim elementima konstruktivnog rješavanja sukoba među učenicima predstavlja koristan popis prioriteta i obrazovnih ciljeva za programe jačanja znanja i vještina uključenih u konstruktivno rješavanje sukoba ili sporova. Značajno mjesto u takvim programima treba namijeniti upravo jačanju samoefikasnosti u rješavanju konflikata na nenasilan način, kao ključnoj poveznici između posjedovanja znanja i vještina i angažiranja u nekoj situaciji (Bandura, 1986.). *Samo podučavanje znanja i vještina nenasilnog i aktivnog rješavanja sukoba ili sporova nije dovoljno. Jačanje samoefikasnosti, odnosno osnaživanje uvjerenosti učenika u mogućnost ostvarivanja uspjeha u rješavanju konfliktnih situacija, povećava vjerojatnost da će učenici doista i djelovati u skladu sa stečenim znanjima i vještinama.*

Provedene analize međugrupnih razlika u procjenama samoefikasnosti pokazuju da su mladići, kao i učenici koji iskazuju učestalija agresivna ponašanja, podložniji nižim procjenama vlastitih sposobnosti za izvršavanje koraka u konstruktivnom rješavanju sukoba među učenicima. Iako na temelju provedenih analiza i upitnikom prikupljenih podataka nije moguće tvrditi je li niža samoefikasnost uzročni čimbenik koji je odgovoran za češće korištenje neprimjerenih pristupa rješavanja konfliktnih međuučeničkih situacija ili je niža samoefikasnost u konstruktivnom rješavanju školskih sukoba posljedica agresivnijih ponašajnih obrazaca ili negativnih iskustava ili pokušaja korištenja konstruktivnijih pristupa rješavanja sukoba kod ovih skupina učenika, *dokumentirana jasna povezanost procjena samoefikasnosti i agresivnih ponašanja učenika upućuje na to da je pri razradi obrazovnih programa u okviru mirovnog obrazovanja potrebno usmjeriti pozornost ne samo na aktivnosti za jačanje pozitivnih ponašanja nego i na jačanje učeničkih pozitivnih kognitivnih procjena i vjerovanja.*

Jačanje učeničkih osjećaja samoefikasnosti najbolje se postiže osiguravanjem iskustava, situacija i zadataka u kojima učenici imaju prilike doživjeti uspjeh u konstruktivnom rješavanju sukoba. *Uspješno rješavanje konflikata i pronalaženje alternativa agresivnom ponašanju, osim što može uvelike ojačati osjećaje samoefikasnosti, povećava*

vjerojatnost da će učenici u budućim situacijama primijeniti slične (uspješne) obrasce ponašanja. Nasuprot tome, nesnalaženje u nekoj konfliktnoj situaciji ili neuspješno rješavanje nekog problema može oslabiti i potkopati osjećaj samoeфикаsnosti.

Dakako, *pozitivna iskustva, situacije i zadaci koji se stavljaju pred učenike ne trebaju biti ograničeni na nastavne aktivnosti, već trebaju prožimati cjelokupni život škole i očitavati se u svim odnosima koji postoje u školi (među učenicima, među nastavnicima i učenicima itd.).* Važan izvor samoeфикаsnosti može biti i socijalno modeliranje (Bandura, 1994.). Opažanje drugih (učenika, nastavnika) u uspješnom rješavanju problema ili izvršavanju aktivnosti može kod učenika jačati uvjerenost u vlastitu mogućnost uspješnog djelovanja. Jednako tako, samoeфикаsnost se može jačati pozitivnim potkrepljivanjem poželjnih obrazaca ponašanja. *Davanje verbalnih poticaja i podrške te ohrabivanje može pomoći učenicima u usmjeravanju na konstruktivne stilove rješavanja problema i prevladavanje nepoželjnih (agresivnih, pasivnih) ponašanja.*

2.3. ŠKOLSKA KLIMA I SUKOBI U ŠKOLI

UVOD

Iako postoje brojne definicije organizacijske klime, može se reći da je većina njih suglasna u tome da je klima jedne organizacije ili institucije, uključujući i školu, na iskustvu zasnovan, multidimenzionalan, relativno trajan percepcijski fenomen, koji je zajednički članovima određene organizacije. (Koys; DeCotiis, 1991., prema Baranović, Domović, Štibrčić, 2006.: 486). Istraživanja o školskoj ili organizacijskoj klimi pokazuju da ozračje u školi u kojemu se odvija nastava i život škole u velikoj mjeri utječe na ponašanje i nastavnika i učenika. Način na koji se učenici i nastavnici ponašaju u školi ovisi o objektivnim karakteristikama školskog ozračja i njihovim osobinama ličnosti i drugim osobnim obilježjima, gdje važnu ulogu ima upravo način na koji percipiraju ili doživljavaju sredinu u kojoj rade, odnosno uče. To ujedno znači da, ovisno o interesima, vrijednostima, motiviranosti i ostalim karakteristikama pojedinca, školsko ozračje može biti percipirano kao poticajno za individualni razvoj i doprinosti konstruktivnom ponašanju i uključivanju pojedinaca u život škole ili pak suprotno, kao destimulirajući kontekst koji doprinosi pasivnosti ili pružanju otpora pa i agresivnom ponašanju. (Bošnjak, 1997.)

U ovom istraživanju nismo ispitivali školsku klimu u svoj njezinoj kompleksnosti. Naše je istraživanje bilo usmjereno na analizu školske klime sa stajališta javljanja i načina rješavanja sporova i sukoba među učenicima.

Rezultati

U ovome dijelu izvještaja fokusirani smo na ispitivanje odnosa među učenicima i odnosa između nastavnika i učenika u situacijama sukoba ili sporova u školi i to iz učeničke perspektive. Iako je spomenuti pristup karakterističan za istraživanje razredne klime, mi koristimo termin školska klima jer razrednu klimu promatramo kao element školske klime⁸³. Stoga smo primijenili modificiranu skalu za razrednu klimu korištenu u projektu Multisite violence prevention (2004.) (Classroom climate scale opisana u Dahlberg i sur., 2005.) kojom smo ispitivali tri aspekta razredne klime iz perspektive učenika: 1. odnose među učenicima, 2. odnose učenika i nastavnika i 3. prijavljivanje sukoba, odnosno nasilja nastavnicima. Skala se sastojala od 18 tvrdnji smještenih na

83 U literaturi se pravi razlika između školske i razredne klime. Za razliku od razredne klime koja uključuje odnose između nastavnika i njihovih učenika ili samo odnose među učenicima u promatranom razredu ispitivane iz učeničke perspektive, školska je klima širi pojam i obuhvaća odnose nastavnika prema drugim nastavnicima, učenicima, administrativnom osoblju i ravnatelj (Domović, 2003.; Bošnjak, 1997.). Kao što je u tekstu navedeno, mi koristimo termin školska klima, jer se odnosi među učenicima i odnosi nastavnika prema učenicima koje ispitujemo ne mogu reducirati isključivo na situaciju u razredu. Promatramo ih kao element ozračja u školi, odnosno školske klime.

Likertovoj skali od 5 stupnjeva pri čemu je 1 značilo da se učenik ili učenica uopće ne slaže s tvrdnjom, a 5 potpuno slaganje. U tablici 2.9. prezentirani su deskriptivni pokazatelji i frekvencije odgovora učenika na tvrdnje skale školske klime.

Tablica 2.9. Deskriptivni pokazatelji i frekvencije odgovora učenika/ca na tvrdnje Skale školske klime

TVRDNJE	M	SD	%	
			Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
▶ Učenici ogovaraju jedni druge	3,82	1,181	33,9	35,0
▶ Učenici se mogu slobodno obratiti nastavniku za pomoć kad imaju neki spor ili sukob s učenicima	3,73	1,273	27,2	36
▶ U situacijama kad učenici prijave vrijeđanje ili nasilje, nastavnici se uključuju u rješavanje sukoba ili spora	3,71	1,208	29,9	32,3
▶ Nastavnici pomažu u rješavanju sukoba i sporova među učenicima	3,53	1,195	34,4	23,2
▶ Učenici se prijateljski odnose jedni prema drugima	3,52	,985	49,7	11,1
▶ Učenici ismijavaju i vrijeđaju jedni druge	3,41	1,216	33,5	20,0
▶ Nastavnici pažljivo slušaju mišljenja učenika	3,34	1,290	31,5	20,9
▶ Nastavnici ohrabruju učenike da kažu kad dođe nasilja, sporova i sukoba	3,31	1,457	29,2	26,0
▶ Učenici se međusobno pomažu u školskim aktivnostima	3,29	1,134	35,6	13,0
▶ Učenici različitih stilova života se međusobno dobro slažu	3,19	1,092	33,8	9,7
▶ Učenici se fizički sukobljavaju	3,19	1,179	27,6	14,6
▶ Nastavnici se odnose s poštovanjem i uvažavanjem prema učenicima	3,15	1,278	29,2	15,5
▶ Učenici isključuju iz školskih aktivnosti i druženja učenike koji se razlikuju od ostalih	3,06	1,211	22,0	14,1
▶ Nastavnici se ponašaju pravedno prema učenicima	2,89	1,266	24,0	10,9
▶ Tijekom rasprava na nastavi učenici uvažavaju mišljenja drugih učenika	2,83	1,104	24,1	5,5
▶ Učenici pažljivo slušaju jedni druge tijekom rasprava na nastavi	2,54	1,151	18,8	4,4
▶ Nastavnici ismijavaju ili vrijeđaju neke učenike	2,10	1,221	10,6	5,2
▶ Učenici vole biti u školi	1,92	1,100	8,4	2,2

Uspoređujući prosječne rezultate odgovora na tvrdnje i postotke slaganja s pojedinim tvrdnjama (tablica 2.9.) vidljivo je da u školama od sukoba ili sporova među učenicima najčešće postoji ogovaranje (69% učenika uglavnom se i u potpunosti složilo s tvrdnjom da u njihovoj školi učenici ogovaraju jedni druge). Drugi oblici sukoba ili nasilja su rjeđi. Vidno manji, ali još uvijek znatan broj učenika smatra da učenici u njihovoj školi ismijavaju jedni druge (54% učenika se uglavnom i potpuno složilo s ovom tvrdnjom). Za razliku od spomenutih oblika verbalnog nasilja, fizički sukobi ili nasilje nalaze se pri kraju srednjeg dijela rang-ljestvice (11. rang od ukupno 18 rangova). Preciznije, *42% učenika se uglavnom ili u potpunosti složilo s tvrdnjom da se u njihovoj školi učenici fizički sukobljavaju*. Iako je ovaj postotak manji od postotka učenika koji smatraju da u njihovoj školi ima verbalnog nasilja, on se može smatrati velikim jer je riječ o fizičkom nasilju. Podaci u tablici 2.9 nadalje upućuju na to da u ispitivanim školama također postoji isključivanje iz školskih aktivnosti i druženja onih učenika koji se razlikuju od ostalih. *Naime, oko 36% učenika složilo se s tvrdnjom da u njihovoj školi učenici isključuju iz aktivnosti i druženja one koji su različiti*.

Na osnovu mišljenja učenika, zaključno se o sukobima među učenicima može reći da *u ispitivanim školama postoje različiti oblici sukoba pri čemu su najrasprostranjeniji verbalni sukobi (ponajprije ogovaranje). Iako nijedan od spomenutih oblika sukoba nije bezazlen i zanemariv s obzirom na svoje psihičke i fizičke posljedice za učenike, naročito je zabrinjavajući nalaz da relativno velik postotak učenika smatra da u njihovim školama ima fizičkih sukoba*.

O karakteristikama psihosocijalnog ozračja u kojem učenici u školi uče, također govore i podaci o tome kako su percipirani odnosi među učenicima na nastavi tijekom školskih aktivnosti. Prema podacima u tablici 2.9, 49% učenika smatra da si učenici međusobno pomažu u školskim aktivnostima, što upućuje na to da među njima postoje suradnički odnosi. No, kada je riječ o odnosu učenika prema mišljenjima drugih učenika tijekom rasprava na nastavi, postotak je pozitivnih odgovora manji. Naime, 30% učenika se uglavnom i u potpunosti složilo s tvrdnjom da učenici u raspravama uvažavaju mišljenja drugih učenika, dok ih *se 23% uglavnom ili potpuno složilo s tvrdnjom da učenici pažljivo slušaju jedni druge tijekom rasprava na nastavi. Potonja dva podatka treba naglasiti jer upućuju na to da relativno mali broj učenika zna pažljivo slušati i uvažavati mišljenja drugih, tim više što je riječ o vještinama koje spadaju u temeljne vještine razvijanja konstruktivnih odnosa i komunikacije među učenicima*.

Podaci iz ovog istraživanja potvrđuju da odnosi među učenicima nisu jednoznačni. Škole i razredi jesu psihosocijalni sustavi s raznolikim i dinamičnim odnosima učenika koji uključuju sporenja, sukobe, ali i suradnju i prijateljstva. Sudeći prema podacima (tablica 2.9), učenici u ispitivanim školama, pored sukobljavanja i sporenja razvijaju i prijateljske odnose i prihvaćaju učenike različitih stilova života. Čak se 61% učenika suglasilo s tvrdnjom da se učenici prijateljski odnose jedni prema drugima i 44% s tvrdnjom da se učenici različitih stilova života međusobno dobro slažu.

Ohrabrujući je podatak da se u skupini najviše procijenjenih tvrdnji (od 2. do 4. mjesta na rang-ljestvici) nalaze i one tvrdnje koje govore da se učenici mogu slobodno obratiti nastavnicima za pomoć i da nastavnici sudjeluju i pomažu u rješavanju sukoba među učenicima kada im se sukobi prijave. Prema podacima u tablici 2.9, s ovim se tvrdnjama uglavnom i u potpunosti suglasilo oko dvije trećine učenika. Takav nalaz upućuje da veći broj učenika percipira nastavnike kao osobe od kojih mogu dobiti podršku pri rješavanju sukoba s drugim učenicima. Međutim, kada je riječ o učeničkoj percepciji odnosa nastavnika prema učenicima općenito i na nastavi, slika o nastavnicima je nešto drugačija. *Postotak učenika koji su uglavnom ili potpuno suglasni s tvrdnjama da nastavnici pažljivo slušaju učenike te da se s poštovanjem i uvažavanjem odnose prema učenicima je zamjetno niži (52% i 45%)* nego za prethodno navedene tvrdnje o nastavničkoj podršci u rješavanju sukoba. Relativno se mali postotak učenika (35%) složio s tvrdnjom da se nastavnici ponašaju pravedno prema učenicima. Indikativan je podatak da se *16% učenika uglavnom i u potpunosti složilo s tvrdnjom da nastavnici ismijavaju ili vrijeđaju neke učenike.* Ti podaci upućuju na to da i kod dijela nastavnika treba razvijati socijalne vještine kako bi se poboljšala komunikacija s učenicima.

Kao što se moglo očekivati, vrlo se mali postotak učenika (11%) uglavnom i u potpunosti suglasio s tvrdnjom da učenici vole biti u školi. Iako na zadovoljstvo učenika školom utječu odnosi među učenicima i odnosi nastavnika prema učenicima, ono se ne može objasniti samo ovim čimbenicima. Za objašnjenje ovog podatka trebalo bi uzeti u obzir i druge utjecaje škole, posebice savladavanje nastavnog gradiva i ocjenjivanje.

Da bismo ustanovili postoje li razlike u učeničkoj percepciji školskog ozračja, testirali smo statističku značajnost razlika u prosječnim procjenama učenika s obzirom na njihov spol, školski uspjeh te učestalost doživljenog nasilja u školi, odnosno agresivnost škole.

U tablici 2.10. prikazane su statističke značajnosti razlika u učeničkoj percepciji školske klime s obzirom na spol učenika.

Tablica 2.10. Razlike u učeničkoj percepciji školske klime prema spolu učenika

TVRDNJE	Učenice		Učenci		t	df	p
	M	SD	M	SD			
▶ Učenci isključuju iz školskih aktivnosti i druženja učenike koji se razlikuju od ostalih	3,19	1,198	2,91	1,212	2,193	367	,029
▶ Učenci ogovaraju jedni druge	4,01	1,131	3,59	1,203	3,396	361	,001
▶ Nastavnici ismijavaju ili vrijeđaju neke učenike	2,21	1,247	1,96	1,177	1,958	356	,051

Napomena: prikazane su samo tvrdnje na kojima je razlika statistički značajna

Podaci u tablici upućuju na to da postoje statistički značajne razlike između učenika i učenica u percepciji školske klime u tri tvrdnje. Pritom učenice češće od učenika navode da u njihovim školama učenici isključuju iz školskih aktivnosti i druženja učenike koji se razlikuju od ostalih, da učenici ogovaraju jedni druge te da nastavnici ismijavaju ili vrijeđaju neke učenike.

Da bismo ustanovili postoji li statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni školske klime s obzirom na njihov školski uspjeh, proveli smo analizu varijance (one-way ANOVA) s Duncanovim post-hoc testom. Školski smo uspjeh operacionalno iskazali kroz ocjene pri čemu su učenici bili kategorizirani u tri grupe: (1) koji su prošli sa 4 i manje; (2) koji imaju ocjene od 4,1 do 4,7; i (3) koji imaju ocjene od 4,8 do 5. Rezultati kažu da između tri navedene grupe učenika postoji statistički značajna razlika samo u procjeni prisutnosti fizičkih sukoba u školi [$p = .005$; $F(2, 341) = 5.5$; $p = .005$]. Značajne se razlike javljaju između učenika koji prolaze sa 4 i manje ($M=3,42$; $SD=1,20$) i učenika koji imaju najviše ocjene ($M=2,92$; $SD=1,04$). Te vrijednosti upućuju na to da učenici s najvišim uspjehom, za razliku od učenika s uspjehom nižim od 4, smatraju da su fizički sukobi između učenika u njihovoj školi rjeđi, što može biti indikator toga da učenici s najvišim školskim uspjehom imaju pozitivniju sliku o školskom okruženju od onih

učenika koji prolaze sa 4 i nižim uspjehom.

Značajnosti razlika u učeničkim procjenama klime u školi s obzirom na učestalost doživljenog nasilja u školama prikazani su u tablici 2.11.

Tablica 2.11. Razlike u učeničkoj percepciji klime u školi s obzirom na učestalost doživljenog nasilja u školi (agresivnost školske sredine)

TVRDNJE	Škole s manje agresije		Škole s više agresije		t	df	p
	M	SD	M	SD			
▶ Učenici različitih stilova života se međusobno dobro slažu	3,30	1,022	3,07	1,149	2,074	368	,039
▶ Učenici vole biti u školi	2,07	1,082	1,76	1,100	2,724	366	,007
▶ Učenici se fizički sukobljavaju	2,97	1,089	3,41	1,225	3,619	360	,000
▶ Nastavnici se odnose s poštovanjem i uvažavanjem prema učenicima	2,97	1,214	3,33	1,316	2,701	365	,007

Napomena: prikazane su samo tvrdnje na kojima je razlika statistički značajna

Ovisno o frekvenciji pojedinih vrsta doživljenog nasilja, škole smo grupirali u dvije kategorije: 1. škole s više nasilja ili agresije (škole u kojima su učenici u posljednjih mjesec dana doživjeli neku vrstu psihičkog ili fizičkog nasilja 3-4 puta te 5 i više od 5 puta) i 2. škole s manje agresije ili nasilja (škole u kojima su učenici u zadnjih mjesec dana doživjeli neku vrstu psihičkog ili fizičkog nasilja 1-2 puta ili ga uopće nisu doživjeli). Testiranjem značajnosti razlika u percepciji školske klime utvrđeno je da između učenika iz škola u kojima je rjeđe nasilje i učenika iz škola u kojima učenici češće doživljavaju nasilje postoje statistički značajne razlike u četiri tvrdnje. Kao što smo očekivali, *učenici iz škola s manje agresije imaju pozitivniji odnos prema školskoj klimi od učenika iz agresivnijih škola gdje učenici češće doživljavaju nasilje*. Oni su, naime, za razliku od učenika iz škola s više agresije, znatno češće odgovarali da se u njihovim školama učenici različitih stilova života međusobno dobro slažu i da u njihovim školama učenici vole biti u školi. Suprotno tome, učenici iz škola s više agresije znatno su češće nego učenici iz škola s manje agresije odgovarali da se u njihovim školama učenici fizički

sukobljavaju. Međutim, *interesantan je nalaz da učenici iz škola s manje agresije negativnije procjenjuju nastavnike od učenika iz škola s više agresije kada je riječ o nastavničkom poštovanju i uvažavanju učenika. Ovaj podatak da se nastavnici u školama u kojima učenici češće doživljavaju nasilje s više poštovanja odnose prema učenicima upućuje da problem nasilja u školama nije problem koji mogu uspješno rješavati samo nastavnici ili škole. On je širi problem jer u socijalizaciji djece pored škole važnu ulogu imaju obitelj i ostale socijalizacijske institucije u društvu, prije svega mediji.*

2.4. KOLIKO UČENICI U ŠKOLI UČE O MIROVNIM TEMAMA?

Odgoj i obrazovanje za mir implicira razvoj socijalne kompetencije, uključujući osposobljavanje učenika za konstruktivnu interpersonalnu komunikaciju. Nužna je pretpostavka razvoja spomenute kompetencije stjecanje odgovarajućih znanja o društvu, ljudima, njihovim odnosima, pravima i dužnostima. Da bismo ispitali koliko se u ispitivanim školama uči o mirovnim temama, konstruirali smo bateriju od 15 čestica koje su pokrivale različite teme relevantne za mirovni odgoj i obrazovanje. Učenici su na skali od pet stupnjeva: «nimalo» (1), «malo» (2), «osrednje» (3), «mnogo» (4) i «izrazito mnogo» (5) procjenjivali koliko su u školi imali prilike učiti o svakoj od navedenih tema. Podaci o učeničkim procjenama prikazani su u tablici 2.12.

Tablica 2.12. Deskriptivni pokazatelji i frekvencije učeničkih procjena koliko su u školi imali prilike učiti o mirovnim temama i jeli ih treba učiti u školi

TEME	M	SD	%	
			Mnogo i izrazito mnogo	Treba učiti u školi
▶ Jednakost svih ljudi, ljudska i građanska prava	3,47	1,174	52,6	81,0
▶ Posljedice nasilnog ponašanja: fizičkog, verbalnog, psihičkog	3,43	1,142	48,6	82,2
▶ Vrste nasilja među ljudima	3,23	1,144	41,1	79,0
▶ Ravnopravnost žena i muškaraca	3,20	1,232	42,7	79,5
▶ Postupci nenasilnog rješavanja sukoba i sporova među učenicima	3,17	1,198	42,7	76,5
▶ Ravnopravnost osoba koje pripadaju različitim religijama ili narodima	3,11	1,161	59,6	76,8
▶ Uzroci sukoba i sporova među grupama vršnjaka	3,05	1,111	34,7	77,4
▶ Uzroci sukoba i sporova među pojedincima	2,88	1,120	28,4	64,8
▶ Postupci rješavanja sporova između učenika i nastavnika	2,86	1,156	28,3	74,8

▶ Uzroci i posljedice sukoba između država i naroda	2,85	1,296	32,4	62,8
▶ Ravnopravnost osoba različitog imovinskog stanja	2,82	1,203	28,6	72,9
▶ Postupci nenasilnog rješavanja sukoba u obitelji	2,73	1,273	28,5	76,5
▶ Ravnopravnost osoba koji imaju različite stilove života ili različite glazbene modne sportske i druge odabire	2,72	1,250	26,0	63,6
▶ Zaštita prava osoba s posebnim potrebama	2,51	1,161	19,7	78,9
▶ Ravnopravnost osoba različitih seksualnih orijentacija	2,28	1,254	15,9	57,3

Napomena: M i SD se ne odnose na podatke za odgovor «Treba učiti u školi»

Iz podataka o frekvenciji učeničkih procjena vidljivo je da se u ispitivanim školama najčešće uči o ravnopravnosti osoba koje pripadaju različitim religijama ili narodima i jednakosti svih ljudi (ljudskim i građanskim pravima). Više od polovice učenika (60% i 53%) odgovorilo je da je o ovim temama imalo mnogo i izrazito mnogo prilika učiti u školi, što ne iznenađuje s obzirom na to da je riječ o temama koje su već duže vrijeme uključene u nacionalni kurikulum. Koncem 90-ih godina donesen je Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, a 2006. g. uključen je u HNOS. U okviru pojedinih predmeta (ponajprije povijesti) ove su se teme spominjale i ranije. Treba naglasiti da se u skupini najčešće poučavanih tema nalaze i mirovne teme koje se bave nasiljem među ljudima, vrstama nasilja, njegovim posljedicama, ali i postupcima nenasilnog rješavanja sukoba i sporova među učenicima. Od 41% do 49% učenika procjenjuje da su u školi o spomenutim temama učili mnogo i izrazito mnogo. Bitan je nalaz da se među ovim temama nalazi i ravnopravnost žena i muškaraca o kojoj 43% učenika u školi uči mnogo i izrazito mnogo. No, *kada se govori o spomenutim temama kao temama o kojima su učenici najčešće učili u školi, treba imati u vidu da su prosječni odgovori kreću od 3,11 do najviše 3,47 što upućuje na to da se o njima u prosjeku u školama uči osrednje.*

U skupini tema o kojima se, prema procjeni učenika, najmanje uči nalaze se i teme kao što su ravnopravnost osoba različitog imovinskog stanja, postupci nenasilnog rješavanja sukoba u obitelji te ravnopravnost osoba koje imaju različite stilove života ili različite glazbene modne sportske i druge odabire. Tek između 26 i 29% učenika procijenilo je da su o njima u školi učili mnogo i izrazito mnogo. Međutim, u školama se, prema procjeni učenika, najmanje uči o ravnopravnosti osoba različitih seksualnih orijentacija, a zatim o zaštiti prava osoba s posebnim potrebama. Samo 16, odnosno 20% učenika odgovorilo je da se o ovim temama u njihovim školama uči mnogo i izrazito mnogo. O marginalnosti i zapostavljenosti ovih tema u školi govori i podatak da su ovo jedine teme gdje se većina odgovora nalazi na negativnom polu skale

(vrijednost skalnog prosjeka za ravnopravnost osoba različitih seksualnih orijentacija je ispodprosječna - 2,28 a za zaštitu osoba s posebnim potrebama 2,51, tj. tendira prema ispodprosječnoj vrijednosti).

Od učenika smo također tražili da odgovore na pitanje treba li u školi poučavati spomenute mirovne teme. U tablici 2.12 navedeni su podaci za odgovor «Treba ih učiti u školi».

Zanimljivo je da najveći broj učenika smatra da u školi treba poučavati one teme koje se u školi već najviše poučavaju, a gdje spadaju i teme o nasilju i nenasilnom rješavanju sukoba. *Čak oko 80% učenika je odgovorilo da u školi treba poučavati o jednakosti svih ljudi (ljudskim i građanskim pravima), posljedicama nasilnog ponašanja (fizičkog, verbalnog, psihičkog), vrstama nasilja među ljudima, ravnopravnosti žena i muškaraca, postupcima nenasilnog rješavanja sukoba i sporova među učenicima. Velik broj učenika također smatra da u školi treba učiti o zaštiti prava osoba s posebnim potrebama (79%), uzrocima sukoba i sporova među grupama vršnjaka (77%) te postupcima nenasilnog rješavanja sukoba u obitelji (77%). Usporedba s njihovom relativno skromnom sadašnjom zastupljenošću u nastavi pokazuje da navedene procjene učenika mogu poslužiti kao sugestija za njihovo uključivanje u kurikulum mirovnog obrazovanja u osnovnim školama.* Međutim, kada je riječ o ravnopravnosti osoba različitih seksualnih orijentacija, pokazuje se da ova tema i dalje ostaje marginalizirana. Ona je tema o kojoj se najmanje u ispitivanim školama uči, ali i tema za koju najmanji broj učenika (57%) misli da je treba poučavati u školi.

Općenito, podaci upućuju na to da je *u ispitivanim školama većina tema o mirovnom obrazovanja u prosjeku osrednje zastupljena, dok se o zaštiti prava osoba s posebnim potrebama i ravnopravnosti osoba različitih seksualnih orijentacija uči malo ili nimalo.* Ipak, može se reći da su pored tradicionalnih tema kao što su ljudska prava, ravnopravnost osoba koje pripadaju različitim narodima i religijama u škole «ušle» i teme o nasilju među ljudima, njihovim posljedicama i nenasilnom rješavanju sukoba. *Mišljenje učenika o tome koje mirovne teme treba učiti upućuje na to da veću pozornost treba pridati poučavanju tema koje su slabije zastupljene u nastavi, kao što su npr. zaštita prava osoba s posebnim potrebama, uzroci sukoba i sporova među grupama vršnjaka te postupci nenasilnog rješavanja sukoba u obitelji. Zabrinjavajuće je da važnost poučavanja teme o ravnopravnosti osoba različitih seksualnih orijentacija ostaje marginalizirana čak i u učeničkim mišljenjima o tome koje mirovne teme treba poučavati u školi.*

TREĆI DIO

NASTAVNIČKA I RAVNATELJSKA PERCEPCIJA ŠKOLSKE KLIME I POUČAVANJA SADRŽAJA MIROVNOG OBRAZOVANJA U ŠKOLAMA

UVOD

Ovaj se dio izvještaja temelji na razgovorima s nastavnicima i ravnateljima koji su provedeni u pet škola na području grada Zagreba u studenom i prosincu 2010. godine, a s ciljem uvida u nastavničku i ravnateljsku percepciju školske klime, čimbenika koji na nju utječu, zastupljenosti sadržaja mirovnog obrazovanja u školama te prepreka temama mirovnog obrazovanja u nastavi. U pet fokus-grupa s nastavnicima sudjelovalo je ukupno 29 nastavnika te su intervjuirani ravnatelji svih pet škola. Intervjui i fokus-grupe trajali su u prosjeku jedan školski sat. Svi su audiomaterijali transkribirani, a zatim analizirani prema sljedećim općim temama: opis školske klime, čimbenici koji doprinose pozitivnoj, odnosno negativnoj školskoj klimi (školski, osobni i obiteljski, društveni), poučavanje sadržaja mirovnog obrazovanja u školama, prepreke adresiranju tih sadržaja u školama, prijedlozi za oblike i načine bavljenja temama mirovnog obrazovanja u školama te preporuke za organizaciju usavršavanja nastavnika i roditelja u tim temama.

Rezultati

Školska klima i sukobi: razlike među školama

„Školska klima“ multidimenzionalni je pojam koji prema Tablemanu (2004.) sačinjavaju fizičke karakteristike škole (npr. veličina škole, njena opremljenost), društvene karakteristike (npr. komunikacija između učenika i nastavnika te roditelja, oblici donošenja odluka u školi), afektivne karakteristike (npr. (ne)povjerenje između učenika i nastavnika, osjećaj zajedništva) i akademske karakteristike (npr. očekivanja od učenika, kompetencija nastavnika). Za razliku od pojma „školska kultura“, koji se često koristi za širi kontekst organizacije škola u obrazovnom sustavu, školsku klimu karakteriziraju različiti aspekti same škole i razreda.

Naglasak ovog dijela izvještaja percepcija je nastavnika i ravnatelja o dijelu društvenog aspekta školske klime ili, preciznije, o učestalosti i tipovima sukoba među učenicima. Nastavnike se u fokus-grupama (ukupno 29 nastavnika), a ravnatelje u intervjuima (ukupno pet ravnatelja) pitalo koliko se često susreću sa sukobima u školama i o kakvim je sukobima najčešće riječ. Kao i odgovori učenika koji govore o izrazitoj heterogenosti u učestalosti agresivnih, posebice fizičkih oblika ponašanja učenika s

obzirom na školu koju pohađaju, pa se tako u uzorku nalaze učenici škola u kojima je međusobno udaranje učenika uobičajena pojava do onih u kojima se može govoriti o izoliranim incidentima, tako i odgovori nastavnika i ravnatelja sugeriraju da postoje razlike između škola gdje su u ovom dijelu istraživanja uočljiva dva ekstrema: škola A u kojoj su sukobi vrlo rijetki (a kada se dogode, riječ je uglavnom o verbalnim sukobima) i škola B u kojoj su verbalni i fizički sukobi dio svakodnevnog života u školi. Sljedeći isječci iz provedenih razgovora ilustriraju tu razliku:

Škola A

„Pa u našoj je školi dosta dobar odnos među učenicima, nema puno sukoba i nisu jaki sukobi.“ (nastavnik/ca)

Tu je jedna onako više obiteljska atmosfera, mi gotovo da i nemamo nekih problema što se tiče agresije.“ (ravnateljica)

„Nije ih bilo, u dvije ih godine gotovo nije bilo. Bilo ih je na nekoj verbalnoj razini i odmah su se rješavali.“ (ravnatelj/ica)

Škola B

„Pa naša je škola dosta specifična i zapravo se sa sukobima susrećemo svakodnevno, bilo da smo razrednici, bilo da smo predmetni učitelji. Znači, svaki dan, svaki sat nam stoji izazov prije početka sata ili za vrijeme sata riješiti određen sukob. Znači, istovremeno odraditi svoj dio gradiva i riješiti, smiriti situaciju, riješiti sukob. Dakle, nema dana da nema nekog sukoba.“ (nastavnik/ca)

„Svaki dan, svaki sat.“ (nastavnik/ca)

„Sukobe imamo, nažalost, svakodnevno“ (ravnatelj/ica)

„I opet, za pet minuta, dođe mi curica s plavim prstom: „On je mene udario“. Curica, evo to je bilo baš jutros, ona je završila na hitnoj i nosit će longetu.“ (nastavnik/ca)

O uočenim razlikama među školama govore i sami nastavnici. Na primjer, nastavnica iz škole A spominje kako je u njenoj školi „*do sada sve prošlo u redu i mislim da naša škola još može biti zadovoljna, čujemo da se po drugim školama veće stvari događaju, znači da je to kod nas još u redu*“.

U ostale tri škole u kojima su provedene fokus-grupe s nastavnicima i intervjui s ravnateljima učestalost sukoba može se smjestiti na kontinuumu između škole A i škole B.

Škola C u tom kontinuumu najbliža je školi A: postoje primjeri sukoba, ali „*u granicama normale, nemamo nikakve ekstreme*“, kako kaže ravnateljica. U toj su školi najčešći sukobi opisani kao kratkotrajne svađe, a prema nastavnom osoblju u školi nema raširenog „bullyinga“. U školama D i E sukobi su nešto češći (riječ je i o većim školama), ali ti sukobi ipak nisu opisani kao fizički nasilni, slično situaciji u školi B. Sljedeći citati ilustriraju učestalost i tip sukoba u tim školama:

Škola D

„Jedan je ono što se događa inače među djecom svih generacija, to su jednokratne učeničke svađe koje ponekad mogu završiti nekim nasilnim postupkom, ali nisu plod nekog uzajamnog osmišljenog neprijateljstva niti nekakve dugotrajnije mržnje koja bi dovela do dugotrajnijeg nasilničkog ponašanja. To se, dakle, događa razmjerno često, rješavamo to vrlo brzo i učinkovito i najčešće se ne ponavljaju takvi ekscesi. Nasilničkog ponašanja imamo, nemamo ga puno, ali ga imamo. Imamo. Imali smo nedavno jedan slučaj nasilničkog presretanja učenika, znači dvojica učenika presrela su drugu dvojicu, prijetila im i jedan je dobio i batina.“ (ravnatelj)

Škola E

„Sve skupa, kad to uzmete i objedinite, onda mi zaista imamo ovog časa jednu vrlo, vrlo dobru odgojnu situaciju. Ako bismo uzeli ovu godinu, evo, tri mjeseca neki ozbiljniji i značajniji sukob nismo imali.“ (ravnatelj)

„Postoje različite vrste i intenziteti, nije sve to isto. Nešto je bezazleno, a nešto zna prerasti u nešto vrlo ozbiljno. Tih ozbiljnih sukoba ipak ima manje, ja mislim. Na sreću. A ovih, svakodnevnih, u biti... Recimo, u razredu ih ima... često.“ (nastavnik/ca)

U ovom su se dijelu izvještaja nastojale prikazati razlike među školama vezane uz učestalost i tip sukoba u školama. *Razgovori s nastavnicima i ravnateljima ostavljaju dojam da su blaži oblici sukoba među učenicima sastavni dio života u školi (u nekim školama više, a u drugima manje), ali, izuzev jedne škole, nasilno je ponašanje u samim prostorima škole rijetko. No takav općenit zaključak ne bi smio prikriti činjenicu da i u tim školama dolazi do nasilja među učenicima. Nastavnik/ca iz škole D navodi primjer učenika kojeg je verbalno zlostavljao drugi učenik, a žrtve takvih zlostavljanja opisuje kao mirnije i povučeniije: „Oni nađu sebi žrtve, znaju djecu koja su povučeniija, mirnija, koja neće vratiti istom mjerom, znači koji će to podnositi dokle ide, dokle može podnijeti“. S druge strane, ravnatelj iz iste škole upozorava da, iako su fizički obračuni u njegovoj školi rijetki, velik broj „nasilničkih postupaka“ dogodi se na putu prema kući ili za vrijeme druženja učenika izvan škole.*

Pored izravnog verbalnog i fizičkog nasilja, više je nastavnika i ravnatelja izrazilo zabrinutost vezano uz pojavu „cyber-bullyinga“ odnosno verbalnog nasilja na Facebooku. U jednoj je školi, na primjer, ravnatelj spomenuo učenika koji je osnovao grupu na Facebooku za mržnju protiv drugog učenika, a u drugoj nastavnik/ca opisuje situaciju u kojoj „je jedan učenik djevojčicu na Facebooku vrijeđao. Objavljivao je neke fotografije, a da ona to nije ni znala, jadna. Znači, postala je predmet rugla, na razini cijele škole i šire“. U školi B, u kojoj su sukobi učestali, pedagoginja navodi da sukob ponekad nastane na Facebooku i onda eskalira u školi, a kao oblik maltretiranja spomenuti su i prijeteći SMS-ovi.

Naposljetku, u stručnoj literaturi postoji konsenzus da su dječaci češće od djevojčica počinitelji i žrtve fizičkog nasilja (npr. Jimerson i dr., 2006.). Sukladno takvim nalazima, u ovom dijelu istraživanja više je sudionika fokus-grupa i intervjuja iznijelo svoj dojam da sukobi imaju i rodnu dimenziju pri čemu su dječaci skloniji fizičkom obračunavanju, dok su djevojčice sklonije verbalnom (potonje je jedan nastavnik opisao kao perfidniji, a jedna nastavnica kao lukavije). Ovaj nalaz zaključak je i dijela izvještaja o rezultatima upitnika za učenike. Naime, odgovori učenika upućuju na to da su fizički oblici agresivnog ponašanja češći među mladićima, dok su verbalni oblici karakterističniji za djevojke.

Koji školski čimbenici doprinose pozitivnoj/negativnoj školskoj klimi u kontekstu sukoba?

Skladni odnosi među učenicima jedan su od indikatora pozitivne školske klime. U prethodnom dijelu izvještaja mogli smo vidjeti kako su u nekim školama odnosi među učenicima skladniji nego u drugima, a u sljedeća tri dijela razmotrit ćemo čimbenike koje su nastavnici i ravnatelji spominjali u kontekstu sukoba među učenicima, a koji mogu utjecati na pozitivnu odnosno negativnu školsku klimu. Na osnovi provedenih intervjuja i fokus-grupa možemo razlikovati: a) čimbenike vezane uz samu školu koji uključuju nastavne sadržaje, ulogu i status nastavnika, broj stručnih suradnika, veličinu škole i tradiciju škole; b) čimbenike vezane uz profil učenika i njegove obitelji; c) čimbenike vezane uz širi društveni kontekst i medije.

Vezano uz školske čimbenike, znanja, vještine, stavove i vrijednosti mirovnog obrazovanja nastavnici i ravnatelji prepoznaju kao sadržaje koji su potrebni u adresiranju problematike sukoba među učenicima. Teme i zastupljenost ovih sadržaja u školama fokus su jednog od sljedećih poglavlja izvještaja pa se ovdje samo spominju.

Pored relevantnih sadržaja iz nastavnog plana i programa, spomenute su i aktivnosti škole u prevenciji sukoba i njegovu rješavanju. U razgovorima s nastavnicima i ravnateljima navedeni su primjeri preventivnih aktivnosti (npr. aktivnije uključivanje roditelja), neki neformalni programi (npr. UNICEF-ov program protiv nasilja, seminari

„Korak po korak“, projekt „Dobar, bolji, najbolji“ udruge Igra, projekt „Imam stav“), kao i postupci rješavanja sukoba u trenutku kada se oni dogode.

Postupak rješavanja sukoba među učenicima čini se standardiziranim u školama u kojima je provedeno istraživanje. Najčešća je intervencija nastavnika:

„Postoji nekakav uzus kojim se to obično rješava, najprije se s djetetom razgovara, ili s djecom, znači, učitelj, razrednik, predmetni profesor koji se zateče u tom trenutku odmah na licu mjesta razgovara“ (nastavnik/ca, škola A)

„Ja, recimo, osobno volim riješiti sukob odmah. Znači, ako se dogodio sukob između dvoje-troje ili više učenika, odmah ga riješiti“ (nastavnik/ca, škola C)

„Nešto možete odmah riješiti, bez da uključujete bilo koga...“ (nastavnik/ca, škola E)

Ovi isječci sugeriraju da u prvi mah sukob rješava nastavnik koji prvi sazna o sukobu. Ovisno o njegovoj ili njenoj procjeni ozbiljnosti sukoba, uključuje se i drugo školsko osoblje, prije svega razrednik, zatim stručna služba (pedagog, psiholog) i ravnatelj te razredno vijeće. U nekim se situacijama u proces rješavanja sukoba uključuju i roditelji, a zadnju instancu čine državne službe kao što su policija ili Centar za socijalnu skrb.

Kad je riječ o intervenciji nastavnika u slučaju nekog sukoba, bitno je naglasiti dva momenta: njihovu stručnost u rješavanju sukoba i kompleksnost procedura kada se neki sukob želi formalno adresirati. *Više je nastavnika iz različitih škola napomenulo kako se ne osjećaju dovoljno kompetentnima rješavati sukobe.* Sljedeći isječci ilustrativni su za to kako nastavnici procjenjuju svoje kompetencije za rješavanje sukoba u školi:

„Mi reagiramo ovdje, što kaže kolegica, svojim mentalnim sklopom, bolje reći moralnim sklopom.“ (nastavnik/ca, škola C)

„Mi nismo dovoljno educirani, mislim, koliko god sam se ja susretala u svojih 38 godina radnog staža s takvim problemima, mislim da pravu edukaciju nemam, reagiram onako kako mislim da bi bilo najbolje.“ (nastavnik/ca, škola C)

„Većina nas sve intuitivno dobro rješava.“ (nastavnik/ca, škola E)

„Mislim da često i nismo dovoljno stručni“ (nastavnik/ca, škola B)

Drugim riječima, reakcije ovih nastavnika na sukobe nisu posljedica njihove stručne edukacije, već su, kako sami kažu, intuitivne.

Drugi moment vezan uz intervenciju nastavnika odnosi se na kompleksnost propisane procedure kada se neki sukob želi adresirati formalnim putem. Naime, više se nastavnika požalilo na poteškoće pri izricanju pedagoških mjera:

„Kazne jako rijetko primjenjujemo, zaista, zato što nam je kao prvo upravni postupak gotovo nemoguć da bi se izveo.“ (ravnateljica, škola A)

„Kad se dogodi sukob, a kolegica je to nekoliko puta imala u svom razredu, kad se dogodi takav neki sukob manje žestok ili žešći, onda mi moramo pozvati roditelja, napisati zapisnik, razredno vijeće mora potvrditi da ćemo pokrenuti upravni postupak, onda to traje tjedan dana, onda pozovemo natrag roditelja pa kažemo da je učiteljsko vijeće potvrdilo da mora krenuti upravni postupak. A prošla su već dva tjedna.“ (nastavnik/ca, škola C)

„Vi ne možete više na kraju ni kaznu izreći djetetu jer to sve podliježe žalbama i ovom i onom i na kraju nema nikakve svrhe u tome.“ (nastavnik/ca, škola D)

„Obično za pismenu opomenu trebaš sedam koraka protokola, daj izjavu ovom, daj onom, nazovi roditelja, napiši, ne dobiješ... Druga osoba: I to izgubi na vrijednosti... Da... Mora informacija ići odmah, i djetetu – jesam kriv, nisam kriv, dobar si, nisi dobar, hoćemo riješiti sankcijama... pa to nije pravni proces, to su djeca, ne odrasli...“ (nastavnici, škola B)

Ovi nam citati sugeriraju da su procedure za formalno sankcioniranje određenih ponašanja kompleksne, što mnogi nastavnici smatraju problematičnim. Pored mogućnosti izricanja kazni učenicima, neki nastavnici iskazali su i zabrinutost vezanu uz autoritet nastavnika u rješavanju sukoba:

„Ima još jedan problem u svemu tome općenito kod nas, u tom odgojno-obrazovnom procesu gdje se autoritet nastavnika dosta srozao s ovim raznim pravilnicima koji u principu dozvoljavaju pritužbe na nastavnike za svaku moguću sitnicu i roditelji si tu uzimaju puno prava, a u principu nemaju nikakve obveze i na kraju se sve svodi na to da nas se kritizira i jednostavno se stvorila slika da nas i djeca mogu kritizirati jer oni nama već otvoreno prijetu: Ma ići ću ja ravnatelju, ići ćemo mi na inspekciju, ići ćemo na ovo... Recimo da si dozvoljavaju puno više nego što su si nekad dozvoljavali...“ (nastavnik/ca, škola D)

Ovdje se može naslutiti problem autoriteta nastavnika kod rješavanja sukoba u školama. Najučinkovitije nastavnike u kontekstu rješavanja sukoba jedan ravnatelj opisuje na sljedeći način:

„Oni čak više vole strože učitelje koji imaju red na satu od preblagih jer blagima se koji put zna oteti situacija iz ruku. Također, očekuju da ih učitelji vole, ali ne da im budu prijatelji i da se previše zbliže s djecom, oni očekuju da učitelj ima ulogu učitelja, a ne nekakvog saveznika ili njihova prijatelja. Dakle, učitelji koji to uspiju provesti kod učenika obično bolje kotiraju, čak i ako su stroži u ocjenjivanju od drugih. Znači, oni žele, ja to obično zovem pojmom topla strogost, žele granice, žele autoritet, žele biti vođeni, ali žele istodobno da im se dade do znanja da ih se voli, da ih se cijeni, da se cijene njihovi talenti i darovi, da se to potiče, da se to primijeti pa čak i ako se to ne može nekako nagraditi da se barem kaže: Svaka čast, ti si stvarno u nečemu dobar“.

Uz nastavnike, kao važni za prevenciju i rješavanje sukoba u školama u razgovorima spomenuti su i stručni suradnici (pedagozi, psiholozi i logopedi). Pored toga što im se često upućuju učenici koji su sudjelovali u nekom sukobu, čini se da upravo stručni suradnici iniciraju pokretanje programa profesionalnog usavršavanja nastavnika, što uključuje projekte kao što je projekt Foruma za slobodu odgoja o medijaciji ili programe o nenasilju među učenicima. Nedostatak dovoljnog broja stručnih suradnika u školama istaknut je kao problem u školi u kojoj su sukobi najčešći (škola B u kojoj je jedan stručni suradnik) te najvećoj školi u kojoj je provedeno istraživanje (više od 900 učenika) gdje je ravnatelj napomenuo:

„S obzirom na to da je sad u školi 958 učenika, trebao bi nam, iskreno rečeno, sigurno još jedan pedagog u drugoj smjeni ili čak možda socijalni pedagog premda mi ovdje nemamo učenike s dosjeima niti s nekakvim kaznenim djelima, ali nekako bi se možda više bavio baš tom njihovom socijalizacijom. Tad bi to išlo lakše i obje bi smjene bile pokrivenne stručnim ljudima koji bi to mogli i automatski imali više vremena za njih.“ (škola D)

S druge strane, ravnatelj u školi E komentira kako se u njegovoj školi vezano uz dostupnost stručnih suradnika i sukobe u školi promijenila situacija utoliko što „*ako bismo se vratili deset ili petnaest godina unazad, ja sam u to vrijeme imao jednog stručnog suradnika, a danas imam tri – prema tome, to je zaista velika razlika*“. Drugim riječima, čini se da je dovoljan broj stručnih suradnika čimbenik koji može pozitivno utjecati na školsku klimu vezanu uz sukobe.

Osim nastavnih sadržaja, pristupa nastavnika i stručnog osoblja te školske organizacije u prevenciji i rješavanju sukoba, sugovornici u fokus-grupama i intervjuima složili su se i da veličina škole može utjecati na učestalost sukoba među učenicima, a u jednoj je školi spomenuta i tradicija škola.

Kad je riječ o veličini škola, manje škole povezane su i s manje sukoba. Sljedeći citati ilustriraju taj zaključak:

„Mala smo škola, ima nas tristo i nešto, dakle velika je šansa da nekakvi sitni problemi neće nikome promaknuti kroz prste pa će od toga nastati veći problem.

Znači, nas nema puno i tu je jedna onako više obiteljska atmosfera“ (škola A)

„Mala smo škola i dosta dobro surađujemo timski i formiramo i upućujemo, a onda od individue do individue“. (škola C)

Tradiciju škole kao doprinos skladnim odnosima spomenula je jedna nastavnica škole A rekavši:

„I sad je već druga...treća generacija tu, znači već su roditelji išli u školu i stalo im je, škola im je k'o neka vrsta produženog dnevnog boravka. Roditelji se škole sjećaju s nostalgijom i nose lijepa sjećanja, onda to prenose na djecu i djeca vam tako dođu ovamo k'o u svoj drugi dom. To je nešto što roditelji njeguju prema ovoj školi, onda to tako i djeca doživljavaju“.

Iako njegovanje tradicije škole nije nešto što se u „novijim“ školama može odmah primijeniti kako bi se poboljšalo školsku klimu, moguća je intervencija u pogledu veličine škole (u jednom razgovoru posebno je istaknuta prednost jednosmjenske nastave).

Koji osobni i obiteljski čimbenici doprinose pozitivnoj/negativnoj školskoj klimi u kontekstu sukoba?

Pored razmatranih školskih čimbenika koji utječu na školsku klimu vezano uz sukobe, prema nastavnicima i ravnateljima koji su sudjelovali u ovom istraživanju, skladni odnosi među učenicima velikim su dijelom uvjetovani i nekim čimbenicima na koje škola nema utjecaj. Potonje se odnosi na zdravstvene poteškoće učenika i odnose u obitelji.

Kada govorimo o zdravstvenim poteškoćama, ADHD je spomenut kao uzrok nekih sukoba:

„Ako ima nekih, to je više kod ove djece s hiperaktivnošću i, nažalost, ta hiperaktivnost prelazi više u poremećaj u ponašanju i neodgoj nego što je sama etimologija ADHD-a. Teško se nositi s takvom djecom i njihovim roditeljima“. (pedagoginja, škola C)

„Njih možda desetak s ADHD-om i poremećajem, dakle, u sebi ima jedan nemir i onda su skloni sukobima, izazivati, pa su opasni i za svoje prijatelje u razredu, a i za sebe...“ (nastavnik/ca, škola B)

„I ostanu nam ti neki zapravo organski poremećaji koji bi se trebali rješavati možda nekim stručnijim tretmanom, dijete je agresivno ne zato što ne shvaća kako će riješiti probleme, nego je jednostavno, ima i takvih slučajeva, gdje je to recimo stvar, ovaj, karaktera i stvar procesa u mozgu...“ (ravnateljica, škola A)

No pored zdravstvenih poteškoća pojedinih učenika, odgovori nastavnika i ravnatelja upućuju na to da su veći uzrok sukoba u školi neskladni odnosi u obitelji. Ovaj se zaključak može ilustrirati brojnim citatima u kojima nastavnici govore o negativnom utjecaju rastave roditelja na dijete ili djecu:

„Imate mnogo razvedenih roditelja, gdje učenik s jednim kontaktira, a s drugim ne, pa i to nosi traume“. (nastavnik/ca, škola A)

„95 posto, ako ne i više tog nasilja dolazi upravo iz obitelji. Vezano uz tu obiteljsku atmosferu. Manje je to vezano uz socijalno-ekonomske uvjete, a više uz tu obiteljsku emociju, a, nažalost, koliko god ja nemam ništa protiv rastava, činjenica je da u 95 posto slučajeva ta velika nasilja i veliki problemi, hiperaktivnost i poremećaji u ponašanju dolaze iz raspadnutih obitelji jer – to je uvijek traumatično“. (pedagoginja, škola C)

„Mislim da ti sukobi zapravo ne dolaze od učenika nego dolaze iz obitelji u kojoj su odrasli...“ (nastavnik/ca, škola C)

„Ima puno učenika koji su pedagoški zapušteni, koji su zapravo prepušteni ulici i školi, gdje je obitelj zakazala“ (ravnatelj, škola B)

„Djeca nam takva dolaze uglavnom od kuće, kad imamo prije podne nastavu, sve super, sve štima, nema sukoba, sve funkcionira, divno i krasno, kad nam dođu u poslijepodnevnu smjenu, oni već dolaze ljuti u školu. Znači, to je problem koji oni vuku sa sobom iz kuće“. (nastavnik/ca, škola B)

„Danas je gotovo svaka treća obitelj rastavljena – pa su djeca sama, žive s jednim roditeljem i tako dalje. Ili, kad krene ta priča o rastavama, onda to u rijetkim slučajevima ide nekim koliko-toliko civiliziranim putem, to su uglavnom traume koje se onda najviše lome na djeci“. (nastavnik/ca, škola E)

Na tragu gore prepoznate važnosti obiteljske situacije, brojni autori navode kako uključenost roditelja u rad škole može imati pozitivan učinak na ponašanje djeteta, njegov/njen emotivni razvoj te obrazovna postignuća (npr. Hango 2007., Koutrouba i dr. 2009.). U provedenim fokus-grupama i intervjuima upozoreno je na važnost roditeljske uključenosti. Naime, nastavnici i ravnatelji navode primjere roditelja koji su uključeni u školovanje svoje djece i s kojima škola ima partnerske odnose te takve odnose povezuju i s pozitivnim ponašanjem učenika. Kao primjer, ravnateljica škole A kaže:

„I s roditeljima se puno radi i na roditeljskim sastancima i na informativnom razgovoru. Potiče se odgovorno roditeljstvo i mislim da to onda rezultira i odgovornim ponašanjem učenika.“

Slično tome, sudionica u intervjuu iz škole C navodi:

„Ako vi ne možete uspostaviti nekakav dobar kontakt s roditeljem, onda ne možemo zapravo djelovati ni na dijete.“

S druge strane navedeni su primjeri i loše komunikacije između škole i roditelja.

„Ima različitih iskustava - od roditelja koji su totalno zatvoreni za bilo kakvu komunikaciju ili suradnju do roditelja koji su otvoreni, koji razumiju svoje dijete, razumiju situaciju, razumiju i ambijent, školsku klimu, s kojima se može nešto i tu ima uglavnom nekakvih pomaka. Ima i roditelja koji kritiziraju školu, učitelja, djecu, svi su drugi krivi, njihovo dijete nije.“ (nastavnik/ca, škola B)

Ovi citati potvrđuju gore iznesenu tvrdnju o važnosti uključenosti roditelja u rad škole, no istodobno navode na zaključak da je potrebna intenzivnija suradnja škole i roditelja. Vezano uz utjecaj roditelja na ponašanje djeteta u školi, naglašena je rastava roditelja kao negativan utjecaj na dijete te su spomenuti još i roditelji koji svojoj djeci prezentiraju loše modele ponašanja, što uključuje i roditelje opisane kao „pretjerano zaštitničke“. Ovi su aspekti obiteljskih odnosa, pored zdravstvenih poteškoća, predstavljeni kao „uzrok“ mnogih sukoba u školama koje škole ne mogu rješavati: *„Mi u školama rješavamo posljedice i saniramo vatru, gasimo vatru...Mi zapravo rješavamo samo posljedice, a uzrok, gdje je, odakle je, to je vrlo...“*

Koji širi društveni čimbenici doprinose pozitivnoj/negativnoj školskoj klimi u kontekstu sukoba?

Brojni autori zaključuju da postoji veza između nasilnog ponašanja i nasilja prikazanog u raznim medijima (npr. Anderson i dr., 2003.). Prethodni se dio bavio utjecajem obiteljske situacije i uključenosti roditelja u rad škole na ponašanje učenika vezano uz sukobe u školi. Usto su neki ravnatelji i nastavnici spomenuli i širi društveni kontekst škole koji po njima negativno utječe na ponašanje učenika, a prenosi se i kroz medije. Sljedeći isječci ilustriraju taj negativni utjecaj:

Praksa i praktično ponašanje zapravo su u društvu posve drukčiji. Znači, mi načelno govorimo sve ovo, a u praksi se na televiziji servira alkohol...

Druga osoba: U novinama isto

Prva osoba: Novine, nasilje, žutilo.

Druga osoba: Igrice...

Prva osoba: Djeci se serviraju moda, pomodarstvo, potrošački mentalitet, djevojčicama od 12-13 godina serviraju se šminka, manekenstvo, laka zarada. Mi načelno sve hoćemo i pametni smo, ali u praksi to djeca ne vide... (nastavnik/ca, škola C)

„Pokupili su onaj uzorak da su u sredini najvažniji švercer, diler i mafijaš. To je za neke pojedince možda nekakav ideal. Tu imamo posla s negativnim društvenim porukama koje im šalje dio društva i koje su se možda njima ugnijezdile u svijest i sad mi njima moramo dokazati da im se to u biti ne isplati.“ (ravnatelj, škola D)

„Mogli ste već zaključiti da mi sa sedmim i osmim razredima na redovnim ili izvanrednim satovima i satu razrednika dosta govorimo o alkoholu, o drogi, o bullyingu... Crkva govori, roditelji govore, mi govorimo, a toga sve više i više ima. Očito je društvena situacija takva da je to nemoguće, neću reći spriječiti, ali sve ide u tom smjeru da se pojačava, sve se jednostavno pojačava, mi govorimo, govorimo i govorimo, a sve je više pušača, sve više droge, nasilja i svega ostalog.“ (nastavnik/ca, škola C)

Važnost je ovih isječaka iz razgovora s ravnateljima i nastavnicima u smještanju škola i sukoba u njima u širi društveni kontekst. Kao i kod slučaja s roditeljima, ovi isječci bave se granicama utjecaja koji škole mogu imati na ponašanje svojih učenika. Drugim riječima, upozoravaju nas da su potencijalne lokacije za učenje o sukobu i načinima njegova rješavanja ne samo škole nego i obitelj i šire društvo te da su te „lokacije“ međusobno povezane.

Cilj ovog dijela izvještaja bio je istaknuti kompleksnost čimbenika koji utječu na školsku klimu vezanu uz sukobe. Ovi čimbenici, koji su proizašli iz intervjua i fokus-grupa s ravnateljima i nastavnicima, uključuju nastavne sadržaje iz područja mirovnog obra-

zovanja u školama, ulogu i status nastavnika, ulogu stručnih suradnika, veličinu škole, tradiciju škole, profil učenika, ulogu roditelja te širi društveni kontekst. Načini na koje ovi čimbenici mogu pozitivno, ali i negativno utjecati na prevenciju sukoba sažeti su u tablici 3.1.

Tablica 3.1. Čimbenici koji mogu utjecati na školsku klimu vezano uz sukobe.

Čimbenici	Doprinos pozitivnoj klimi vezano uz sukobe	Doprinos negativnoj klimi vezano uz sukobe
Nastavni sadržaji mirovnog obrazovanja	Znanja, vještine, vrijednosti i stavovi mirovnog obrazovanja prisutni u nastavi i školskim aktivnostima.	Nedostatak sadržaja mirovnog obrazovanja u školama.
Uloga i status nastavnika	Jasne procedure rješavanja sukoba, nastavnici koji kompetentno mogu pristupiti rješavanju sukoba. Suradnička klima među nastavnicima. Međusobno uvažavanje učenika i roditelja i nastavnika.	Nejasne procedure rješavanja sukoba, nedostatak kompetencija za rješavanje sukoba. Nedostatak podrške među nastavnicima. Neuvažavanje nastavnika od strane učenika i roditelja.
Uloga stručnih suradnika	Aktivni tim stručnih suradnika koji se bave sukobima u školi.	Jedan stručni suradnik koji je prekapacitiran.
Veličina škole	Mala škola (do 300-tinjak učenika) u kojoj postoji osjećaj zajedništva i gdje je moguć individualni pristup učenicima.	Velika škola u kojoj se teško posvetiti odgojnim aspektima školovanja.
Tradicija škole	Tradicija pozitivne školske klime.	Nepostojanje tradicije ili tradicija negativne školske klime.
Profil učenika	Učenici koji su sposobni i voljni surađivati u prevenciji i rješavanju sukoba u školi.	Učenici sa zdravstvenim poteškoćama ili obiteljskim problemima koji utječu na njihovo ponašanje i njihovu spremnost za rješavanje sukoba.
Uloga roditelja	Roditelji koji su sposobni i voljni surađivati sa školom.	Roditelji koji ne žele ili iz određenih razloga nisu u mogućnosti surađivati sa školom.
Širi društveni kontekst	Društvo i mediji koji osuđuju nasilje.	Društvo i mediji koji ne sankcioniraju nasilje.

U školi A, koja je spomenuta na početku ovog dijela izvještaja kao škola u kojoj je učestalost sukoba najmanja u usporedbi s drugim školama koje su sudjelovale u ovom dijelu istraživanja, sadržaji mirovnog obrazovanja integralni su dio školskog kurikulumu, škola ima jasne procedure rješavanja sukoba, nastavnici govore o dobroj atmosferi u zbornici, učenici su uglavnom opisani kao kooperativni, a riječ je o maloj školi s tradicijom gdje se aktivno njeguju partnerski odnosi s roditeljima (u nekim slučajevima i sa širom obitelji, primjerice bakama i djedovima).

U školi B, koja je pak spomenuta na početku ovog dijela izvještaja kao škola u kojoj je učestalost sukoba najveća u usporedbi s drugim školama, sadržaji vezani uz mirovno obrazovanje provode se sporadično kroz teme pojedinih predmeta. Iako postoje jasne procedure rješavanja sukoba, pedagoginja je prekapacitirana, nastavnici izražavaju frustraciju situacijom u vezi sa sukobima u školi, fizički i verbalni sukobi među učenicima spomenuti su kao dio školske svakodnevice, a riječ je o velikoj školi s brojnim učenicima koji dolaze iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa.

Poučavaju li se i gdje teme „mirovnog obrazovanja“ u školama?

Sadržaji mirovnog obrazovanja ranije su spomenuti kao jedan od čimbenika koji doprinose pozitivnoj/negativnoj školskoj klimi vezano uz sukobe. U ovom dijelu izvještaja ti su sadržaji predmet detaljnije analize: jesu li ti sadržaji općenito zastupljeni u školama, o kojim je specifičnim sadržajima riječ i gdje se te teme poučavaju u školama.

Na početku vrijedi spomenuti da sam *pojam „mirovno obrazovanje“ nema jasne konotacije za ravnatelje i nastavnike koje se pitalo za asocijacije uz taj pojam*. Asocijacije nastavnika i ravnatelja uključivale su sljedeće: mirno rješavanje sukoba, dijalog, učenje rješavanja problema, njegovanje prijateljstva, pomoć bolesnima, demokracija i tolerancija, „nešto vezano s Europskom unijom“, a dio nastavnika nije imao nikakve asocijacije na pojam „mirovno obrazovanje“. No, kada su se ravnateljima i nastavnicima predočili popisi znanja, vještina, vrijednosti i stavova relevantnih za mirovno obrazovanje, ti su im sadržaji bili poznati (uz iznimku jedne nastavnice koja je tražila objašnjenje pojma „rodna osjetljivost“). *Iz provedenih razgovora može se zaključiti da, iako sam pojam „mirovno obrazovanje“ nije uvriježen među sudionicima ovoga istraživanja, sadržaji koji čine mirovno obrazovanje jesu.*

Razgovori s ravnateljima i nastavnicima pokazali su da su brojne teme i elementi mirovnog obrazovanja zastupljeni u školama kako u nastavnim materijalima i u sklopu pojedinih predmeta, tako i na satovima razrednika, u sklopu projekata škole, a i u različitim situacijama u školi kada je, na primjer, potrebno riješiti neki sukob. No to ne znači da ravnatelji i nastavnici misle da su škole nužno i uspješne u adresiranju tih tema i sadržaja. Naprotiv, mnogi sudionici istraživanja napomenuli su kako bi se temama

relevantnim za mirovno obrazovanje trebalo posvetiti više pažnje. O preprekama za poučavanje sadržaja mirovnog obrazovanja govorit će se u sljedećem dijelu izvještaja, a u ovom je dijelu naglasak na onome što se od tema i sadržaja mirovnog obrazovanja poučava.

Na predmetnoj razini stječe se dojam da su teme relevantne za mirovno obrazovanje najzastupljenije u društvenim i humanističkim predmetima⁸⁴. Sljedeći isječci iz razgovora s ravnateljima i nastavnicima ilustriraju o kojim je temama riječ na satovima engleskog jezika, hrvatskog jezika, vjeronauka i povijesti:

„U različitim nastavnim predmetima, u društvenima više nego u ostalima, čak i udžbenici sadržavaju tekstove protiv nasilja, obrađuje se to. Recimo, ja sam profesori-ca engleskog i knjižničarka i to imamo u svakom razredu. Udžbenici svakog razreda obrađuju nenasilje, raznolikost, uvažavanje raznih vjeroispovijesti, različitog izgleda, različitih sposobnosti, i fizičkih i mentalnih“ (nastavnik/ca, škola A)

„Recimo, Junaci Pavlove ulice, to je baš sukob između dviju grupa, to je čisti bullying koji tragično završava u toj knjizi. To je lektira za peti razred, znači oni se već u petom razredu susreću s takvim temama...“ (nastavnik/ca, škola C)

„Kad se obrađuje Dnevnik Ane Frank, tu se dosta toga može uključiti; i samopoštovanje i tolerantnost, osobito poštovanje ljudskog dostojanstva i različitosti i mi smo na tome, odnosno ja sam na tome dosta inzistirala. Nenasilje, pomirba, briga za druge i empatija, uvođenje tih tema ovisi o tome koji se tip sata ima i s kakvim se materijalima radi.“ (nastavnik/ca, škola D)

„Predajem hrvatski jezik i književnost i u planu i programu od petog do osmog zastupljena su uglavnom sva znanja osim ovog međunarodnog prava i kaznenog sudstva. Međunarodni pravni sustav, tu bas nismo toliko, ali uglavnom se kroza sve te tematske jedinice koje nam predstoje provlaci i sukob i rat i mir i nenasilje i okoliš...“ (nastavnik/ca, škola D)

„Ja imam privilegiju da predajem hrvatski jezik do osmog razreda. I meni su ove teme zastupljene svaki sat. Bez iznimke. Koja će biti više, koja manje, hoće li biti jedna, više njih, pet minuta ili kroz jednu književnu temu, to ovisi.“ (nastavnik/ca, škola E)

84 Sudionike u fokus-grupama i u intervjuima zamolilo se da komentiraju zastupljenost sadržaja mirovnog obrazovanja prema kategorizaciji znanja (npr. sukob i rat, siromaštvo, zaštita zdravlja, okoliš, društvena pravda), vještina (npr. kritičko mišljenje, aktivno slušanje, rješavanje sukoba) i stavova/vrijednosti (npr. samopoštovanje, tolerancija, rodna osjetljivost).

„Predajem vjeronauk i ove su teme vrlo prisutne na mojim satovima, kako u nižim, tako i u višim razredima.“ (nastavnik/ca, škola C)

„Siromaštvo, globalizacija, ljudska prava obrađuju se na satovima povijesti i geografije.“ (nastavnik/ca, škola D)

Iako su u svim školama sadržaji mirovnog obrazovanja spomenuti prvenstveno u kontekstu društvenih i humanističkih predmeta, u nekim su školama i nastavnici biologije spomenuli kako se bave nekima od tema mirovnog obrazovanja:

„Ja sam biolog po struci. Teme okoliša i ekologije obrađujemo po planu i programu, o tome puno govorimo. Govorimo o čuvanju okoliša, o Ujedinjenim narodima, zaštiti zdravlja, trgovini drogom, ovisnostima, drogi, alkoholu, pušenju.“ (nastavnik/ca, škola A)

„Predajem biologiju, a obrađujemo teme poput zaštite zdravlja, AIDS-a, okoliša, ekologije.“ (nastavnik/ca, škola D)

Integrativni pristup temama mirovnog obrazovanja opisan je u školi A u kojoj su nastavnici, svaki za svoj predmet, predložili načine na koje mogu integrirati takva znanja, vještine i vrijednosti u svoju nastavu:

„Postoji jedan opći preventivni program na općoj razini za cijelu školu, a on je integriran u sve nastavne sadržaje. Znači, svaki profesor za sebe, za svoj predmet tamo gdje je vidio mogućnost da proširi sadržaj unutar tog zadanog u nastavnom planu, iskoristio je mogućnost.“ (nastavnik/ca, škola A)

Pored adresiranja tema koje su relevantne za mirovno obrazovanje u nastavnim predmetima (svakom posebno ili integrativno kroz sve predmete), sat razrednika više je puta spomenut kao vrijeme za takve teme. Sljedeći odabrani isječci iz fokus-grupa s nastavnicima to ilustriraju:

„Ja predajem matematiku i ne mogu na satu razgovarati o tome, ali zato kao razrednik koristim satove razredništva“ (nastavnik/ca, škola C)

„Mi na satu razrednika obrađujemo te teme, razgovaramo, govorimo i o toleranciji i samopoštovanju i razumijevanju, agresiji... svemu čega se dotaknemo, svim problemima, koji postoje iz dana u dan i s kojima se susrećemo. Rješavamo to na satu razredne zajednice.“ (nastavnik/ca, škola E)

„Rješavanje sukoba ono je s čime se susrećemo gotovo svaki put na satu razrednika. Tad rješavamo njihove međusobne sukobe, bilo verbalne, bilo fizičke, na koji

se način to može suprimirati, na koji način bi to trebalo rješavati. ..“ (nastavnik/ca, škola D)

Uz satove razrednika i izvannastavne aktivnosti omogućuju bavljenje temama mirovnog obrazovanja; kao primjer su navedene ekološke grupe te nastava u prirodi:

„Upravo smo danas ispratili četiri treća razreda u školu učenika u prirodi i oni će prvi put biti odvojeni od roditelja, bit će na Sljemenu pet dana zajedno. I na takav se način oni uče prihvaćati jedni druge sa svojim različitostima i osobitostima. Mislim da je to izuzetno važno za razvoj njihovih socijalnih vještina. (ravnatelj, škola D)

Naposljetku, u svim školama u ovom istraživanju spomenuti su i gosti predavači, na primjer liječnici i policijski službenici koji učenicima govore o temama kao što su droga, alkohol te nasilje, a u školama su spomenuti i različiti neformalni programi relevantni za mirovno obrazovanje: npr. program CAP (Child Assault Prevention), interaktivno kazalište, programi „Korak po korak“, UNICEF-ove radionice u sklopu projekta „Škola bez nasilja“, projekt „Građanin“, projekt „Dobar, bolji, najbolji“, trening socijalnih vještina LARA, radionice o medijaciji Foruma za slobodu odgoja, radionice udruge Idem i Suncokret, projekt „Imam stav“. Nastavnici su pozitivno govorili o ovim programima.

U vezi sa zastupljenošću sadržaja mirovnog obrazovanja u nastavi važno je spomenuti i mišljenje nekih nastavnika prema kojima znanja dominiraju nad vještinama:

„Imamo puno znanja, kvalitetno znanje s jedne strane, a s druge strane nemamo, ne znamo to znanje konkretno pretočiti u život. Ja mislim da mi ne posvećujemo dovoljno vremena vještinama...“ (nastavnik/ca, škola C)

Ovaj je isječak svojevrсни uvod u sljedeći dio izvještaja o preprekama u poučavanju tema relevantnih za mirovno obrazovanje. Zaključak ovog dijela izvještaja jest da teme i sadržaji mirovnog obrazovanja postoje u nastavi i drugim aktivnostima u školi: provlače se kroz nastavne predmete, sat razrednika, aktivnosti gostujućih predavača, programe različitih udruga, a nastavnici su spominjali i mogućnost indirektnog situacijskog učenja u trenutku događanja sukoba. Ali usprkos spomenutim mogućnostima za poučavanje tema i sadržaja mirovnog obrazovanja, nastavnici su također naglašavali i potrebu za konzistentnijim bavljenjem tim sadržajima, posebice vještinama mirovnog obrazovanja⁸⁵.

85 Jednu od tih vještina – osposobljavanje za nenasilnu komunikaciju – prepoznala su i 102 nastavnika povijesti, hrvatskog jezika i vjeronauka kao drugi najvažniji cilj obrazovanja (nakon razvoja samostalnosti i samopouzdanja) od ukupno 16 ponuđenih obrazovnih ciljeva u istraživanju o demokraciji i ljudskim pravima u hrvatskim osnovnim školama (Batarello i dr. 2010.).

Koje su prepreke poučavanju tema „mirovnog obrazovanja“?

Iz dosadašnjeg dijela izvještaja mogu se anticipirati neke prepreke za poučavanje tema i sadržaja mirovnog obrazovanja, posebice kad je riječ o prevenciji i rješavanju sukoba. Primjeri tih prepreka koji nisu izravno vezani uz školu uključuju negativne poruke koje učenici primaju iz medija te neskladne odnose u obitelji, kao i modele ponašanja roditelja koji nisu u skladu s vrijednostima mirovnog obrazovanja. Jedan ravnatelj sumira ove „vanjske“ prepreke ovako:

„Mislim da se mi možda i možemo truditi oko nekakvog sustavnijeg mirovnog obrazovanja u školi, ali ako to ne prati obitelj, a osobito mediji, koji, mislim, na svijest djece jako utječu, tada će taj učinak biti samo djelomičan.“

Kad je riječ o školskim čimbenicima, u izvještaju su već spomenute prepreke koje se odnose na kompetencije nastavnika, a u ovom će se dijelu pored toga adresirati i raspoloživo vrijeme/satnica za bavljenje sadržajima mirovnog obrazovanja.

U vezi s kompetencijom nastavnika više je nastavnika spomenulo da se ne osjećaju dovoljno kompetentnima rješavati sukobe u školama i poučavati o socijalnim vještina:

„Ja mislim da nam treba pomoć kod takvih stvari, nismo mi baš educirani za te nekakve krizne situacije koje se događaju s tom djecom“. (nastavnik/ca, škola C)

„Mi sad imamo kadar koji je prošao niz ovih edukacija u vezi s razvojem socijalnih vještina, ali nisu toliko vješti da bi to sve uspjeli provesti. Netko to radi vrlo uspješno, a netko to radi reproducirajući neka znanja koja je usvojio. Zada dijete dobije niz činjenica, a zapravo ništa konkretno da bi on baš vještinu usvojio, znači ono samo mora biti vješto u tom“. (ravnateljica, škola A)

„Ako se nešto želi napraviti, onda se mora imati smjer što, kako i zašto. Ako obrađujem neku temu, onda hoću znati što je cilj te teme, što se želi time postići. Ja mogu s djecom razgovarati i davati im neka svoja viđenja, no ne mogu smatrati da je to obrađeno na način da se postigne nešto konkretno i da ta djeca nakon toga dobiju nešto s čime će baratati dalje u životu“. (nastavnik/ca, škola D)

„Trebao bi detaljan, studiozan pristup. Mi se često savjetujemo sa svojom psihologinjom, daje nam izvrsne savjet, i pridržavamo se toga. Međutim, to nije dovoljno“. (nastavnik/ca, škola E)

„Mislim da često i nismo dovoljno stručni...“ (nastavnik/ca, škola B)

Osim što su mnogi nastavnici spomenuli kako se ne osjećaju dovoljno kompetentnima za poučavanje relevantnih vještina i drugih sadržaja koji se vežu uz mirovno obrazovanje, više je njih spomenulo i problem nedovoljnog vremena/satnice za obrađivanje ovih tema. Pored toga, jedna je nastavnica spomenula i prostorna ograničenja u školi. Sljedeći isječci iz razgovora s nastavnicima ovo ilustriraju:

„Jednostavno imate plan i program, morate ga odraditi... Za neke stvari ljudi možda jednostavno nemaju vremena. Volja postoji, uglavnom, ali neke stvari ne možete zbog ograničenja. Radim u dvije, tri smjene, a neke stvari ne možete postići kako bi se moglo kad bi se u radilo jednoj smjeni. Više bi se na neke stvari moglo staviti naglasak“. (nastavnik/ca, škola E)

„Problem je vrijeme. Treba naći vremena za to. Mi vječito kaskamo da obavimo sve što moramo...“ (nastavnik/ca, škola D)

„Mislim da nema dovoljno vremena, previše je toga u tom planu i programu što se mora da bismo mi još unijeli nešto što mi smatramo da bi trebalo...“ (nastavnik/ca, škola B)

Više je nastavnika spomenulo nedovoljno vremena za odgojnu komponentu u školi kao problem, što je u skladu s nalazima istraživanja Batarela i dr. (2010.) u pogledu nedostatnosti vremena za sadržaje vezane uz promicanje demokratskoga građanstva u školama, u kojem je također snažno zastupljena upravo odgojna komponenta. S obzirom na spomenuto vremensko ograničenje, sljedeći dio izvještaja bavi se time gdje bi se i na koji način mogle sustavnije poučavati teme mirovnog obrazovanja u školama.

Gdje bi se i kako mogle poučavati teme „mirovnog obrazovanja“?

Nastavnike se u fokus-grupama pitalo gdje misle da bi bilo najbolje poučavati teme i sadržaje mirovnog obrazovanja. Velik broj ispitanih nastavnika smatra da bi se temama mirovnog obrazovanja trebala posvetiti veća pozornost prvenstveno u sklopu redovite nastave. S druge strane, izvannastavne aktivnosti čine se najmanje poželjnima jer zahvaćaju samo manji broj učenika. Sljedeći citati ilustriraju ovaj zaključak:

„Izvannastavna aktivnost nikako jer oni su toliko zaokupljeni nastavnim predmetima, imaju 17 predmeta i jednostavno ne bi stigli“ (nastavnik/ca, škola C)

„Ako je takav program izborni,, tko će doći? Doći će dobra djeca, ona čiji roditelji znaju da njima to treba, a oni u suštini to već znaju“ (nastavnik/ca, škola C)

„Izborna nastava ne obuhvaća svu djecu, izvannastavna aktivnost obuhvaća mali dio djece“ (nastavnik/ca, škola D)

Premda je opciju mirovnog obrazovanja kao redovitog predmeta podržao veći broj nastavnika u usporedbi s formom izvannastavnih aktivnosti ili izbornog predmeta, najviše je nastavnika (zbog postojeće preopterećenosti učenika) podržalo kroskurikularni pristup, zajedno s dodatnim radionicama (moguće, ali ne nužno u sklopu sata razrednika) koje bi se eksplicitno bavile tim temama. Primjeri ovih sugestija vidljivi su u sljedećim citatima:

„Znači, u svim obaveznim predmetima i na satu razrednika treba odvojiti pet ili deset minuta“ (nastavnik/ca, škola B)

„*Mislim da treba kroz svoj predmet učiniti što se može, ali i na satu razredne zajednice...*“ (nastavnik/ca, škola E)

„Ja bih kombinaciju kroskurikularnog i ove radionice, znaci kombinirano. Ali da se te radionice onda zaista održe“. (nastavnik/ca, škola D)

„Ja bih uvela radionice za učenike. Radionice s ciljem nenasilja i mirovnog rješavanja sukoba. Djecu se može uputiti i naučiti na psihološkim radionicama. Jednako tako i učitelje, jer učitelji isto traže pomoć ponekad – ne znaju kako se nositi s takvim rješavanjem situacija. Kada se nađu u situaciji da moraju riješiti problem, pogotovo problem nasilja, isto su tako ponekad nemoćni i ne znaju kako bi to napravili“ (ravnateljica, škola C).

„Trebao bi biti kroskurikularni pristup. Naravno, u skladu s osobitostima svakog predmeta jer nisu iste matematika i povijest. Dakle, tamo gdje je gdje se predmet više bavi nekim sociološkim aspektima, poput povijesti, tamo bi to svakako trebalo biti naglašenije (ravnatelj, škola D)

Pored toga, nekoliko je nastavnika sugeriralo da bi se takvi sadržaji morali učenicima prezentirati na njima poticajan način:

„*Radionice gdje su oni u interakciji, ne radionice koje će im davati spoznaje, ali ne spoznaje tipa pojmova, nego nešto poput: Aha gle, to se meni sada dogodilo i sad mi, ne znam, izdramatiziramo nešto tog tipa gdje će on pobrati to kao vlastito iskustvo.*“ (ravnateljica, škola A)

„Oni mali vole kroz glumu i igru, kroz različite igrokaze učiti više nego samo na predavanjima. Pristup „ja tebi predajem a ti mene slušaš“ nema svrhe. Oni bi aktivno trebali sudjelovati u rješavanju sukoba.“ (Škola C, ravnateljica)

Doprinos je poticajnoj nastavi iz tema mirovnog obrazovanja i profesionalno usavršavanje nastavnika. Zadnji dio izvještaja koji se temelji na provedenim intervjuima s ravnateljima te fokus-grupama s nastavnicima kratak je osvrt na tu temu.

Postoji li potreba za usavršavanjem u temama „mirovnog obrazovanja“?

Teme i sadržaji mirovnog obrazovanja nisu bili zastupljeni na studijima većine ravnatelja i nastavnika koji su sudjelovali u ovom istraživanju:

„Za vrijeme studija o tome se ništa ne govori“ (nastavnik/ca, škola C)

„Bilo bi više nego važno uvrstiti to i u temeljnu izobrazbu učitelja na Učiteljskoj akademiji, pa i na Filozofskom fakultetu kako bi se budući nastavnici s time sreli“ (ravnatelj, škola D)

Sustavnija edukacija iz ovog područja odnosi se uglavnom na programe nevladinih udruuga, kao što je to na primjer program medijacije Foruma za slobodu odgoja, a iskazana je potreba za više takvog usavršavanja.

„Vjerujem da je jedina mogućnost da se tu stanje unaprijedi rad na obrazovanju, na dodatnom obrazovanju učitelja kroz radionice“ (ravnatelj, škola D)

Većina je nastavnika izrazila želju da se takve radionice održavaju u prostorima škole kako bi što više nastavnika u njima sudjelovalo.

Pored usavršavanja nastavnika, iskazana je i potreba za edukacijom roditelja:

„Mislim da bi tu trebala i stručna edukacija, tipa radionica za roditelje u organizaciji nekih dobrih udruga“ (ravnateljica, škola C)

Pretpostavke odazivanju roditelja i nastavnika takvim radionicama, spomenutim u intervjuima i fokus-grupama, uključuju njihovu motivaciju te osiguranje prostora i financijskih uvjeta za provođenje usavršavanja. Problematika motivacije roditelja i nastavnika može se ilustrirati sljedećim primjerima:

„A gledajte, uvijek ima onih koji su ambiciozni i žele naučiti više, a ima i onih koji kažu: Ah, ja sam odradio svoje – još malo pa sam pred mirovinom, pa me pustite.“ (ravnateljica, škola C)

„Roditelje je teško dobiti za takvo nešto, vidiš da ni na roditeljski sastanak neće doći, kad je neko predavanje pogotovo, a na radionice ih nećeš dobiti sto posto.“ (nastavnik/ca, škola D)

Jedan od prijedloga kojim se želi osigurati da roditelji učenika koji su skloni sukobljavanju prisustvuju radionicama uključuje i uvođenje obveze roditelja čije se dijete sukobi dva puta u godini da sudjeluju u radionicama o roditeljstvu i nenasilnom rješavanju sukoba.

Naposljetku, kao nužne pretpostavke za organiziranje edukativnih radionica iz područja mirovnog obrazovanja spomenuti su prostorni uvjeti i osiguranje financijskih sredstava u školama za pokriće troškova takvih programa.

ZAKLJUČAK

Provedeni razgovori pokazuju da se škole razlikuju prema učestalosti sukoba. U istraživanju je, na primjer, sudjelovala škola u kojoj su sukobi rijetki, a kada se događaju, najčešće su verbalni, kao i škola u kojoj se nastavnici i učenici svakodnevno suočavaju sa sukobima, nerijetko i fizičkim. *U školama su zabilježeni primjeri fizičkih sukoba i verbalnih sukoba, kako onih direktnih, tako i indirektnih, primjerice na internetu ili telefonski, a zabilježen je i rodni aspekt sukoba: verbalni sukobi češći su među djevočicama, a fizički među dječacima.*

Istraživanje je pokazalo da iz perspektive nastavnika i ravnatelja na pozitivnu odnosno negativnu školsku klimu vezanu uz sukobe utječu različiti čimbenici. *Neki od čimbenika su u ovlastima škole, a uključuju zastupljenost nastavnih sadržaja relevantnih za mirovno obrazovanje, prirodu komunikacije između učenika i nastavnika, dostupnost stručnih suradnika, veličinu škole te tradiciju škole.* Vezano uz posljednja dva čimbenika, u manjim su školama sukobi rjeđi, a u jednoj je školi spomenuta dugogodišnja tradicija pozitivne školske klime kao doprinos skladnim odnosima u školi.

No pored školskih čimbenika koji doprinose pozitivnoj ili negativnoj školskoj klimi, važnima su se pokazali i neki faktori koji nisu vezani uz školu. Oni uključuju zdravstvene poteškoće učenika koje, smatraju sudionici fokus-grupa i intervjua, mogu utjecati na učestalost i karakter sukoba te odnose u obiteljima gdje su emocionalne posljedice rastave roditelja navedene kao čest uzrok sukoba. Pored ovih čimbenika, spomenut je i širi društveni kontekst, uključujući medije, kao moguć negativan utjecaj na odnose u školama.

Prema ispitanim nastavnicima i ravnateljima, tema i sadržaja mirovnog obrazovanja ima u svim školama i provlače se kroz sadržaj nastavnih predmeta (posebno hrvatski i engleski jezik te vjeronauk i povijest), kroza satove razredne zajednice, kroz projekte u kojima škola sudjeluje, ali i situacijski kada dođe do nekoga sukoba. No, unatoč tome što ima relevantnih tema i sadržaja mirovnog obrazovanja u nastavi (među kojima je

naglasak na znanjima više nego na stavovima/vrijednostima i vještinama), *nastavnici i ravnatelji smatraju da postoji potreba za sustavnijim i eksplicitnijim bavljenjem tim temama u školama (i to na načine koji bi bili poticajni učenicima, npr. interaktivno kazalište). Među važnijim preprekama za takvo sustavnije bavljenje sadržajima mirovnog obrazovanja u školama nastavnici i ravnatelji naveli su vremenska ograničenja te nedovoljno razvijene kompetencije nastavnika u području mirovnog obrazovanja.*

Vežano uz kompetencije nastavnika, *nastavnici su suglasni da se u sklopu svog studija nisu bavili odgojno-obrazovnim sadržajima relevantnim za mirovno obrazovanje. Neki od ispitanih nastavnika imali su priliku profesionalno se usavršavati u tim temama na radionicama koje su organizirale nevladine udruge, no postoji potreba za više takvih usavršavanja, a idealno bi bilo kad bi se održavala u prostorima škole. Naglašena je i potreba za uključivanjem roditelja u radionice vezane uz mirovno obrazovanje, a kao pretpostavke/prepreke većoj uključenosti nastavnika i roditelja u takve programe spomenuti su njihova motivacija, zatim novac te školski prostor u kojemu bi se takve radionice mogle održavati.*

ČETVRTI DIO

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Osnovni cilj našeg istraživačkog projekta bila je empirijska analiza uvjeta i pretpostavki za unapređivanje vrijednosti, sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja u hrvatskim osnovnim školama. Ovako postavljenom cilju pristupilo se iz različitih analitičkih perspektiva: programsko-normativne, učeničke te perspektive nastavnika i ravnatelja osnovnih škola.

Normativni aspekt istraživanja obuhvatio je sadržajnu analizu strateških dokumenata kojima se uređuje obvezno obrazovanje u Republici Hrvatskoj vezano uz zastupljenost sadržaja relevantnih za mirovno obrazovanje. Dokumenti koji su se analizirali jesu Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS), nastavni plan i program za osnovnu školu iz 2006. godine i Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK) iz 2010. Sadržajnom analizom strateških dokumenata pokušalo se odgovoriti na pitanje nalaze li i na koji način (zastupljenost prema predmetima, sadržajna usuglašenost s ciljevima i načelima mirovnog obrazovanja) obrazovni sadržaji relevantni za mirovno obrazovanje svoje mjesto u programskim dokumentima kojima se uređuje obvezno obrazovanje u RH.

Sukladno provedenoj analizi, na ovako postavljeno pitanje ne može se dati jednoznačan odgovor. Iako bi na deskriptivnoj razini odgovor mogao biti potvrđan, i to kako na razini općih programskih smjernica (više), tako i na predmetnoj razini (manje), jednoznačno potvrđan odgovor ne može se dati u pogledu sadržajne usuglašenosti analiziranih elemenata s temeljnim ciljevima i postulatima mirovnog obrazovanja. *Na razini općih programskih smjernica HNOS-a tako nalazimo veći dio za mirovno obrazovanje relevantnih vrijednosti, no njihovo adresiranje u pravilu ostaje na normativnoj razini, pri čemu se, s izuzetkom suprotstavljanja globalnog i nacionalnog, ne dotiču mogući sukobi partikularnih društvenih interesa. U NOK-u nalazimo razmjerno proširenje konfliktne perspektive, premda je i ovdje ona prije rubna nego sustavna te je i dalje u zamjetnom nesrazmjeru s načelnom sveprisutnošću sukoba u društvu.* Na predmetnoj su razini (predmetni programi dio su HNOS-a, ali ne i NOK-a) sadržaji relevantni za mirovno obrazovanje prisutniji u programima povijesti i vjeronauka, a manje u prirodi i društvu, hrvatskom i stranim jezicima. *No osnovni nalaz provedene sadržajne analize predmetnih programa odnosi se na činjenicu da ni jedan predmet zasebno ne pokriva sve dimenzije mirovnog obrazovanja, dok se istodobno većina znanja, vještina i stavova adresira u jednom ili više predmeta. Drugim riječima, u postojećim okolnostima u kojima mirovna tematika nije na sustavan način uklopljena u osnovnoškolski nastavni plan i program, povezivanje i koreliranje pojedinih predmeta čini se kao osnovni pre-*

duvjet za ostvarivanje ciljeva mirovnog obrazovanja. U tom smislu posebno se ističe konceptualni pomak NOK-a s prijenosa znanja na prijenos kompetencija koji fokusira upravo integrativne aspekte odgojno-obrazovnih sadržaja.

U drugom dijelu našeg istraživačkog projekta fokus je bio na učeničkoj perspektivi, odnosno na razumijevanju učeničkih ponašanja, percepcija i doživljaja sukoba i sporova u školskom okruženju te njihovih viđenja i stavova o uključenosti mirovnih sadržaja i pristupa u osnovnoškolsko obrazovanje. U tom se smislu 1) pokušalo utvrditi pojavnost i učestalost agresivnih obrazaca ponašanja u školskom okruženju; 2) ispitati učeničke percepcije i vjerovanja u uspješno ovladavanje konstruktivnim pristupom rješavanja sukoba ili sporova među učenicima; 3) analizirati percepciju odnosa između učenika i odnosa između učenika i nastavnika kao sastavnica školske klime koje mogu pozitivno ili negativno doprinijeti razvoju konstruktivnih i nenasilnih stilova rješavanja sukoba ili sporova i 4) utvrditi mišljenja učenika o zastupljenosti i potrebi uvođenja mirovnih tema u nastavne sadržaje u osnovnoškolskom obrazovanju.

Vezano uz pojavnost i učestalost agresivnih obrazaca ponašanja u školskom okruženju može se zaključiti da dobiveni rezultati pokazuju znatnu učestalost agresivnih ponašanja učenika osmih razreda. Po svojoj učestalosti verbalni su oblici agresivnog ponašanja na razini normativnih ponašajnih obrazaca među hrvatskim osnovnoškolcima. Istodobno, podaci o učestalosti fizičkih oblika agresivnog ponašanja govore o znatnoj raširenosti ovih ponašanja među učenicima. Taj zaključak dobiva na svojoj složenosti pod vidom međugrupnih razlika u učestalosti i pojavnosti agresivnih ponašanja. *Analize pokazuju izrazitu heterogenost u učestalosti agresivnih, posebice fizičkih oblika, ponašanja učenika s obzirom na školu koju pohađaju.* Tako se u uzorku nalaze učenici različitih škola, od onih u kojima je međusobno udaranje učenika uobičajena pojava do onih u kojima se može govoriti o izoliranim incidentima. *Obrazovna politika trebala bi posebno obratiti pozornost na one škole u kojima i fizički oblici agresivnog ponašanja postaju pravilo.* Analiza razlika prema spolu učenika pokazuje da su fizički oblici agresivnog ponašanja češći među mladićima, dok su verbalni oblici karakterističniji za djevojke.

Psihologijska istraživanja pokazuju da su učeničke percepcije samoeфикаsnosti – u smislu vjerovanja o vlastitim mogućnostima postizanja uspjeha u određenim situacijama – u socijalnom i akademskom području povezane s konfliktnim interakcijama s vršnjacima, kao i sa stilom rješavanja sukoba. Provedena analiza učeničkih procjena samoeфикаsnosti u konstruktivnom rješavanju sukoba ili sporova (ispitivao se učenički osjećaj samoeфикаsnosti za poduzimanje sedam elemenata ili „koraka“ u konstruktivnom rješavanju sukoba među učenicima – od izricanja i priznavanja postojanja sukoba ili spora do prihvaćanja njegovog zajedničkog rješenja) pokazuje da učenici daju više procjene u onim elementima za koje imaju osjećaj da ih mogu sami kontrolirati. *Uče-*

nici vjeruju da su sposobniji priznati postojanje sukoba, izreći vlastito mišljenje o njemu, predložiti i prihvatiti rješenje koje uvažava mišljenja svih sudionika sukoba, nego uvažiti argumente drugoga i korigirati vlastito mišljenje na temelju toga. Ove procjene predstavljaju svojevrsno priznanje učenika o vlastitoj pristranosti i orijentiranosti na osobnu perspektivu te upućuju na potrebu jačanja argumentacijskih vještina (vještina izvođenja i vrednovanja argumenata), vještina pregovaranja i ovladavanja širim perspektivama. Poredek procjena samoefikasnosti u pojedinim elementima konstruktivnog rješavanja sukoba među učenicima može predstavljati koristan popis prioriteta i obrazovnih ciljeva za programe jačanja znanja i vještina uključenih u rješavanje sukoba ili sporova. Na tragu rečenog, *provedene analize međugrupnih razlika u procjenama samoefikasnosti pokazuju da su mladići, kao i učenici koji iskazuju učestalija agresivna ponašanja, podložniji nižim procjenama vlastitih sposobnosti za izvršavanje koraka u konstruktivnom rješavanju sukoba među učenicima.* Pokazana povezanost procjena samoefikasnosti i agresivnih ponašanja učenika upućuje da je pri razradi obrazovnih programa u okviru mirovnog obrazovanja potrebno usmjeriti pozornost ne samo na aktivnosti za jačanje pozitivnih ponašanja nego i na jačanje učeničkih pozitivnih kognitivnih procjena i vjerovanja. *Jačanje učeničkih osjećaja samoefikasnosti najbolje se postiže osiguravanjem iskustava, situacija i zadataka u kojima učenici imaju prilike doživjeti uspjeh u konstruktivnom rješavanju sukoba. Uspješno rješavanje konflikata i pronalaženje alternativa agresivnom ponašanju, osim što može uvelike ojačati osjećaj samoefikasnosti, povećava vjerojatnost da će učenici u budućim situacijama primijeniti slične (uspješne) obrasce ponašanja.* Nasuprot tome, nesnalaženje u nekoj konfliktnoj situaciji ili neuspješno rješavanje nekog problema može oslabiti i potkopati osjećaj samoefikasnosti.

Istraživanja o školskoj ili organizacijskoj klimi pokazuju da ozračje u školi u kojemu se odvija nastava i život škole u velikoj mjeri utječe na ponašanje i nastavnika i učenika. Jedan dio našeg istraživanja bio je usmjeren na analizu školske klime sa stajališta javljanja i načina rješavanja sporova i sukoba među učenicima iz učeničke perspektive. Dobiveni podaci pokazuju da su u ispitivanim školama prisutni različiti oblici sukoba pri čemu su najrasprostranjeniji verbalni sukobi (ponajprije ogovaranje, dok su drugi oblici poput ismijavanja ili vrijeđanja manje prisutni), što je u skladu s gore opisanim agresivnim obrascima ponašanja učenika. U tom smislu ispitani aspekti školske klime pokazuju da su, u odnosu na učestalost verbalnog nasilja, fizički oblici nasilja među učenicima razmjerno rjeđi, iako nipošto zanemarivi, jer se više od 40% ispitanih učenika uglavnom ili u potpunosti složilo s tvrdnjom da se u njihovoj školi učenici fizički sukobljavaju. *Nadalje, dobiveni podaci o psihosocijalnom ozračju na nastavi tijekom školskih aktivnosti pokazuju da usprkos tome što među učenicima postoje suradnički odnosi, relativno mali broj učenika zna pažljivo slušati i uvažavati mišljenja drugih. Potonje naglašavamo jer je riječ o temeljnim vještinama razvijanja konstruktivnih odnosa i komunikacije među učenicima.* Ohrabrujući je podatak da se u skupini najviše

procijenjenih tvrdnji o karakteristikama školskog ozračja nalaze i one po kojima se učenici mogu obratiti nastavnicima za pomoć te da nastavnici sudjeluju i pomažu u rješavanju sukoba među učenicima kada im se sukobi prijave. S ovim se tvrdnjama uglavnom i u potpunosti suglasilo oko dvije trećine učenika. Nasuprot tome, podatak o 16% učenika koji se slažu s tvrdnjom da nastavnici ismijavaju ili vrijeđaju neke učenike upućuje na to da i u dijela nastavnika treba razvijati socijalne vještine kako bi se poboljšala komunikacija s učenicima. Provedene analize međugrupnih razlika pokazuju da učenice češće od učenika izjavljuju da u njihovim školama postoje oblici neizravnog ili verbalnog nasilja, da učenici s najvišim školskim uspjehom imaju pozitivniju sliku o školskom okruženju od onih učenika koji prolaze s nižim uspjehom te da učenici iz škola s manje agresije imaju pozitivniji odnos prema školskoj klimi od učenika iz škola gdje učenici češće doživljavaju nasilje.

Iz podataka o frekvenciji učeničkih procjena o tome koliko su u školi imali prilike učiti o mirovnim temama vidljivo je da se u ispitivanim školama najčešće uči o ravnopravnosti osoba koje pripadaju različitim religijama ili narodima i jednakosti svih ljudi (ljudskim i građanskim pravima), te da se u skupini razmjerno češće poučavanih tema nalaze i teme koje se bave nasiljem među ljudima, vrstama nasilja, njegovim posljedicama, ali i postupcima nenasilnog rješavanja sukoba i sporova među učenicima. Teme o kojima se, prema procjeni učenika, najmanje uči jesu one vezane uz manjinsku problematiku: ravnopravnost osoba različitih seksualnih orijentacija i zaštita prava osoba s posebnim potrebama. Kada je riječ o tome koje od tih tema treba poučavati u školi, najveći broj učenika smatra da treba poučavati upravo one teme koje se prema njihovim procjenama najviše poučavaju. *Razlike između procjena stvarnog i potrebnog (u smislu poučavanja u školi) javljaju se kada je riječ o zaštiti prava osoba s posebnim potrebama, uzrocima sukoba i sporova među grupama vršnjaka te postupcima nenasilnog rješavanja sukoba u obitelji za koje učenici smatraju da bi se trebale više poučavati. Za razliku od toga, kada je riječ o ravnopravnosti osoba različitih seksualnih orijentacija, pokazuje se da je ovo tema o kojoj se u ispitivanim školama najmanje uči, ali i tema za koju najmanji broj učenika misli da je treba poučavati u školi.*

U trećem dijelu istraživanja željelo se ispitati 1) kako nastavnici i ravnatelji doživljavaju školsku klimu vezano uz nasilje i sukobe u školama i vezano uz to koji su čimbenici koji doprinose pozitivnoj odnosno negativnoj školskoj klimi; i 2) kakva je nastavnička i ravnateljska percepcija zastupljenosti sadržaja mirovnog obrazovanja u nastavi odnosno koje su prepreke i mogući prijedlozi za adresiranje tih sadržaja.

Razgovori s nastavnicima i ravnateljima ostavljaju dojam da su blaži oblici sukoba među učenicima sastavni dio života u školi (u nekim školama više, a u drugima manje), no da je, izuzev jedne škole, nasilno ponašanje u samim prostorima škole rijetko. No, takav općeniti zaključak ne bi smio prikriti činjenicu da i u tim školama dolazi do

nasilja među učenicima. *U školama su zabilježeni primjeri fizičkih i verbalnih sukoba, kako onih direktnih tako i indirektnih, primjerice na internetu i telefonski, a zabilježen je i rodni aspekt sukoba: verbalni sukobi češći su među djevojčicama, a fizički među dječacima (što potvrđuje prethodne rezultate iz učeničke perspektive).* Ovaj dio istraživanja pokazao je da iz perspektive nastavnika i ravnatelja na pozitivnu odnosno negativnu školsku klimu vezanu uz sukobe utječu različiti čimbenici. Neki su od čimbenika u domeni škole, a uključuju zastupljenost nastavnih sadržaja relevantnih za mirovno obrazovanje, prirodu komunikacije između učenika i nastavnika, dostupnost stručnih suradnika, veličinu škole te tradiciju škole. Vezano uz posljednja dva čimbenika, u manjim su školama sukobi rjeđi, a u jednoj je školi spomenuta dugogodišnja tradicija pozitivne školske klime kao doprinos skladnim odnosima u školi. No pored školskih čimbenika koji doprinose pozitivnoj ili negativnoj klimi u školi, važnima su se iz perspektive nastavnika i ravnatelja pokazali i neki faktori koji nisu vezani uz školu. Oni uključuju zdravstvene poteškoće učenika (npr. ADHD) koje, smatraju sudionici fokus-grupa i intervjuja, mogu utjecati na učestalost i karakter sukoba, te odnose u obitelji gdje se kao čest uzrok sukoba navode emocionalne posljedice rastave roditelja. Pored ovih čimbenika, spomenut je i širi društveni kontekst, uključujući medije, kao moguć negativan utjecaj na odnose u školama.

Prema ispitanim nastavnicima i ravnateljima, tema i sadržaja mirovnog obrazovanja ima u nastavi u svim školama i provlače se kroz sadržaj nastavnih predmeta (posebno hrvatski i engleski jezik te vjeronauk i povijest), kroz satove razredne zajednice, ili kroz projekte u kojima škola sudjeluje. No, unatoč razmjernoj prisutnosti relevantnih tema i sadržaja mirovnog obrazovanja u nastavi (među kojima je naglasak na značajima više nego na stavovima/vrijednostima i vještinama), nastavnici i ravnatelji smatraju da postoji potreba za sustavnijim i eksplicitnijim bavljenjem ovim temama u školama. Među važnijim preprekama za sustavnije bavljenje sadržajima mirovnog obrazovanja, nastavnici i ravnatelji naveli su vremenska ograničenja odnosno satnicu te nedovoljno razvijene kompetencije nastavnika za poučavanje ovih sadržaja. Vezano uz potonje, *nastavnici izjavljuju da se za vrijeme svog studija nisu bavili odgojno-obrazovnim sadržajima iz područja mirovnog obrazovanja. Neki od ispitanih nastavnika imali su priliku usavršavati se u ovim ili sličnim temama na radionicama u organizaciji nevladinih udruga, no smatraju da postoji potreba za sustavnijim stručnim usavršavanjima ovoga tipa (idealno u prostorima škole). Naglašena je i potreba za uključivanjem roditelja u radionice vezane uz mirovno obrazovanje, a kao pretpostavke/prepreke većoj uključenosti nastavnika i roditelja u takve programe navedeni su njihova motivacija, zatim novac te školski prostor u kojemu bi se takve radionice mogle održavati. Kada je riječ o mogućim načinima poučavanja sadržaja mirovnog obrazovanja u školama, većina je nastavnika (zbog postojeće preopterećenosti učenika) podržala kroskurikularni pristup, zajedno s dodatnim radionicama (moguće, ali ne nužno u sklopu sata razrednika) koje bi se eksplicitno bavile tim temama.*

S obzirom na prikazane rezultate, koji obuhvaćaju kako programsko-normativnu tako i perspektivu ključnih dionika odgojno-obrazovnog procesa u osnovnim školama (učenici, nastavnici, ravnatelji), stječe se dojam da **postoji i potreba i prostor za unapređivanje sadržaja mirovnog obrazovanja u njima. Školsko ozračje u kojemu verbalno nasilje postaje pravilo i gdje više od 40% učenika izjavljuje da se u njihovoj školi učenici i fizički sukobljavaju, svjedoči, između ostalog, o spomenutoj potrebi.** Kada je pak riječ o strukturalnim oblicima nasilja, indikativan može biti podatak da najmanji broj ispitanih učenika smatra da u školama treba poučavati i o ravnopravnosti osoba različitih seksualnih orijentacija. **S obzirom na ove i druge srodne podatke prikazane u ovome izvještaju, ne iznenađuje što i nastavnici i ravnatelji dijele mišljenje o potrebi za sustavnijim uključivanjem sadržaja mirovnog obrazovanja u odgojno-obrazovni proces u školama. Prema dobivenim podacima, prostor za ovo postoji, primjerice u obuhvatnijem i intenzivnijem stručnom usavršavanju nastavnika ili većem uključivanju roditelja u rad škole, no jednako tako i na programskoj razini, bilo da je riječ o programima za razvoj samoeфикаsnosti učenika ili sustavnijem koreliranju i povezivanju predmetnih programa.**

Reference

- Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Rowell Huesmann, L., Johnson, J.D., Linz, D., Malamuth, N.M., Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth, *Psychological science in the public interest*, 4(3), 81-110.
- Andreou, E., Vlachou, A. & Didaskalou, E. (2005). The Roles of Self-Efficacy, Peer Interactions and Attitudes in Bully-Victim Incidents. Implications for Intervention Policy-Practices. *School Psychology International* 26(5), 545-562.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. U V. S. Ramachaudran (Ur.), *Encyclopedia of human behavior*, 4. (str. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Baranović, B., Domović, V. i Štibrić, M. (2006). O nekim aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija sela*, 44, 174 (4): 485-504.
- Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovic, T., Spajić Vrkaš, V. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Zagreb: Centar za ljudska prava.
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole. Istraživanje razredno-nastavnog ozračja*. Zagreb: Alinea.
- Bueller-Otten, S.; Neumann, U.; Reuter, L. (2000). Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. U I. Gogolin i B. Nauck (ur.) *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dahlberg L.L., Toal S.B., Swahn M., Behrens C.B. (2005). *Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools, 2nd ed.* Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Dodge, K., Coie, J., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. U W. Damon & R. Lerner (Ur. Serije) & N. Eisenberg (Vol. Ur.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6. izdanje, str.719–788). New York: Wiley.
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Zagreb: Slap.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd edition). London: Sage.
- Fountain, S. (1999). *Peace Education in UNICEF*, Working Paper. New York: UNICEF.

Hango, D. (2007). Parental involvement in childhood and educational qualifications: Can parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage? *Social Science Research*, 36(4), 1371-1390.

Harris, I.M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1) 5-20.

Jimerson, S., Furlong, M.J., Nickerson, A., Mayer, M. (ur.) (2006). *Handbook of School Violence and School Safety*. London: Routledge.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G i Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.

Marinović Bobinac, A. (2007). Komparativna analiza kurikuluma za religijsko obrazovanje: primjer četiri katoličke zemlje. *Metodika*, 2 (8) 408-424.

Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu, HNOS*. Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa.

Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, NOK*. Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. U M. Maehr & P.R. Pintrich (Ur.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 10 (str. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

Tableman, B. (2004). School climate and learning, *Best practice briefs*, Michigan State University. Dostupno na: <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>

United Nations Cyberschoolbus, Global teaching and learning project, <http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame2.htm>.

Vera, E.M., Shin, R.Q., Montgomery, G.P., Mildner, C. i Speight, S.L. (2004). Conflict Resolution Styles, Self-Efficacy, Self-Control, and Future Orientation of Urban Adolescents. *Professional School Counseling*, 8(1), 73–80.

Lektura teksta: Ana-Marija Vidaković

3. POGLEDI IZ PRAKSE

3.2. Analiza kataloga obrazovanja nastavnika i nastavnica u području učenja socijalnih vještina: Koji je prostor za stručno usavršavanje učitelja, nastavnika i stručnih suradnika

Julija Kranjec, Centar za mirovne studije, kolovoz 2010.

3. Pogledi iz prakse

3.2. Analiza kataloga obrazovanja nastavnika i nastavnica u području učenja socijalnih vještina: Koji je prostor za stručno usavršavanje učitelja, nastavnika i stručnih suradnika

Julija Kranjec, Centar za mirovne studije, kolovoz 2010.

Analiza kataloga obrazovanja nastavnika i nastavnica u području učenja socijalnih vještina⁸⁶ – vještina nenasilne komunikacije, transformacije sukoba, timskog rada, participativnog donošenja odluka – nastala je u sklopu stvaranja analitičke podloge za uvođenje mirovnog obrazovanja u formalni obrazovni sustav. Naime, važnost mirovnog obrazovanja očituje se u vrijednostima i metodici iskustvenog, participativnog, ravnopravnog i transformativnog učenja i djelovanja, kao i u prenošenju i usvajanju određenih sadržaja i vještina. Pri tome je važno da mirovno obrazovanje ujedno znači učenje o miru i nenasilju, učenje za mir i nenasilje kroz mirovne metode i učenje u nenasilnom, za praksu poticajnom okruženju.

Važno je da osobe (nastavnici/ce, profesori/ce) koje poučavaju u školama budu kvalitetno obrazovane ne samo za prijenos sadržaja već i za primjenu odgovarajuće metodike nastave pri čemu učenici na nastavi nisu pasivni «primatelji informacija» nego aktivni sudionici procesa odgoja i obrazovanja.

Cilj analize bio je kvalitativnim pristupom utvrditi koliko se i na koji način socijalne vještine obrađuju i spominju u sklopu stručnih skupova namijenjenih usavršavanju nastavnika i profesora u osnovnim i u srednjim školama. Korištenom metodologijom i raspoloživim izvorima nije bilo moguće kvantitativno utvrditi broj stručnih skupova, niti pratiti njihove učinke, ali tekst može biti polazište za nastavak istraživanja u tom pravcu.

Predmet analize bili su katalogi stručnih skupova Agencije za odgoj i obrazovanje (u daljnjem tekst AZOO), dostupni na internetskim stranicama, koji obuhvaćaju razdoblje 2009. godine i siječanj-kolovoz 2010.⁸⁷

86 Socijalne su vještine skup vještina i znanja koje olakšavaju komunikaciju, odnose i interakciju s drugima. One uključuju verbalna i neverbalna ponašanja koja su društveno prihvaćena i izazivaju pozitivne reakcije drugih ljudi. Proces učenja takvih vještina jest socijalizacija, a važno je napomenuti da se društvene vještine razlikuju od jedne do druge kulture. Koristimo ih u različitim životnim situacijama, a najznačajniju ulogu imaju u prijateljskim odnosno partnerskim odnosima, poslu i zapošljavanju te u sukobu – i kao takve predstavljaju važan segment obrazovanja.

87 <http://www.azoo.hr> (14. rujna 2010.)

Pri analizi obuhvaćenih kataloga promatrane su tri komponente – programsko područje, naziv stručnog skupa i sadržaj obuhvaćen određenim skupom. Za svako programsko područje izdvojeni su oni stručni skupovi u čijem su nazivu ili sadržaju navedene socijalne vještine općenito, odnosno pojedine od njih. Jedna od poteškoća koja se pojavila tijekom analize postojećih kataloga na internetskim stranicama AZOO jesu nepotpuni ili nedostatni izvještaji o provedenoj edukaciji, što se ponajviše odrazilo na ukupnost podataka o sadržaju samih skupova. Na temelju podataka u tako strukturiranoj tablici proizašla je ova analiza.

Vrlo često naziv stručnog skupa upućuje na obradu i učenje pojedinih vještina, no sadržaj nam ostaje nepoznat. Ovo ograničenje važno je uzeti u obzir prilikom donošenja zaključaka i danih interpretacija, ali i razmišljanja o mogućnosti da se sadržaj ne mora uvijek i vrijednosno poklapati s onim što se podrazumijeva pod mirovnim obrazovanjem (a navedeno je u prethodnom pasusu). S druge strane, ponekad se socijalne vještine uzgred spomenu pri obradi određene teme, no ne daje im se pri tom velika pažnja ili ih se niti ne naziva tako. Primjerice, u usavršavanju za nastavnike/ice razredne nastave pod temom Pravila i granice jedna izlagačica navodi: „*Postavljajući jasne granice a pri tom koristeći skrbne navike dijete poučavamo slobodi izbora i odgovornosti, uvažavanju sebe i drugih. **Zašto postavljati granice?** Ako djeci postavljate granice, ona će naučiti poštovati granice drugih ljudi; pravila i granice daju djetetu osjećaj sigurnosti; postavljanjem granica pokazujete djetetu da vam je važno i da brinete što se s njim događa; granice pomažu djetetu da nauči životne vještine (kako donositi odluke i biti odgovoran, kako skrbiti o sebi i drugima); djeca trebaju naučiti da prelaskom nekih granica slijede posljedice (uloga roditelja/učitelja je naučiti ih što je moralno, vrijedno i društveno prihvatljivo, a što neprihvatljivo i iza kojih ponašanja slijede kakve posljedice); djeca trebaju naučiti da ponašanje prema pravilima ima višestruke prednosti. **Kako postaviti granice?** Budite jasni u svojim zahtjevima i očekivanjima (provjeravajte ima li dijete jasnu sliku što od njega očekujete); dopustite djetetu da samo donosi odluke i ima kontrolu nad nekim aktivnostima (na taj način se uči odgovornosti); postavljajte djetetu granice unutar kojih može preuzeti kontrolu za svoje ponašanje (u skladu s dobi i potencijalom djeteta); poučavajte dijete da poštuje sebe i druge; poštuju pravila (budite dobar primjer svomu učeniku, jer od vas uči); budite dosljedni (nedosljednost ih zbunjuje i čini nesigurnima); naučite dijete da iz pogreške nešto nauči; dijete treba unaprijed znati koje su posljedice njegova ponašanja (dobro je zajedno ih dogovarati); ... uvijek odvojite ponašanje od djeteta.*“⁸⁸

88 Izvještaj sa stručnog skupa za učitelje razredne nastave za osnovne škole u Zagrebu provedenog u travnju 2009. godine; Pravila i granice u odnosima s djecom (www.azoo.hr, preuzeto 14. rujna 2010.)

U Strategiji stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika (2009-2013)⁸⁹ navodi se da u svrhu ostvarenja temeljnog cilja treba jačati temeljne kompetencije odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u područjima: obrazovne politike; stručno-predmetnog područja: znanja određenog područja; pedagoško-didaktičko-metodičkog područja: znanja i vještine posredovanja znanstvenih spoznaja u nastavi određenog predmeta; psihološkog područja: osobine ličnosti učitelja/nastavnika; organizacijskog područja; komunikacijsko-refleksivnog područja: sastavni dio svih nabrojanih područja kompetencija jer je (inter/intrapersonalna) komunikacija neminovna u odgojno-obrazovnom procesu dok se refleksija odnosi na sveobuhvatno osvještavanje vlastitih postupaka i djelovanja te inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

Ipak, pregledom dostupnih kataloga i ciljeva stručnih skupova može se uočiti **nerazmjer sadržaja koji su vezani uz razvoj kompetencija temeljenih na stručno-predmetnom području u odnosu na sadržaje vezane za komunikacijsko-refleksivno područje**. Iako se potonje navodi kao sastavni dio svih nabrojanih područja, na popisu ponuđenih tema stručnih skupova zastupljeno je u manjem broju. U istom dokumentu stoji kako je „važna smjernica u razvoju strategije razmišljanje da **„jaz između znanja i vještina koje bi učitelji trebali imati za uspješno provođenje reformi temeljenih na standardima i njihovih sadašnjih znanja i vještina nikad nije bio veći.**“

Analiza sadržaja kataloga pokazala je da su sadržaji koji se odnose na razvijanje ili unapređenje socijalnih vještina u manjoj mjeri zastupljeni, gotovo podzastupljeni, u odnosu na sadržaje striktno vezane za predmetno područje o kojem se radi. Također, *nastavnicima se uglavnom nudi usavršavanje iz onih specifičnih područja kojima se bave, odnosno onih koja predaju, čime se zapostavlja, a ponekad i potpuno zaboravlja važnost multidisciplinarnog pristupa usavršavanju nastavnika. Tako se vrlo rijetko među prirodoslovnim znanostima javlja usavršavanje na planu socijalnih vještina, ali i uopće sadržaja iz područja društvenih znanosti, a posebno pedagogije.*

Prava djece i Utjecaj medija na povećanje nasilja kod djece dvije su teme koje su se provlačile kroz gotovo sva predmetna područja. Iz jednog izlaganja na temu Promicanje i ostvarivanje prava djeteta u školi izdvajamo: „*Osposobljavanje učenika za demokratske odnose je socijalno učenje, utemeljeno na iskustvenom učenju. Za sudjelovanje u demokratskim odnosima potrebno je razvijati socijalne vještine, naučiti pravilno komunicirati s drugima. Poboljšanje okruženja prava u školi temelji se na ideji da će učenici poštivati pravila ako budu odgovorni i za njihovo stvaranje i ako odlučuju što će se učiniti kada se pravila prekrše. Sloboda i demokracija nisu dane, njih treba stalno izgrađivati u sebi i drugima, u sredini u kojoj živimo i djelujemo.*“

89 Strategija stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika (2009-2013) <http://www.azoo.hr/admin/fckeditor/File/Strategija%20strucnog%20usavršavanja%20odgojno-obrazovnih%20radnika.pdf> (posjećeno 26. lipnja 2010.)

Također, za analizu je zanimljiv podatak i da za područje politike i gospodarstva u okviru strateškog dokumenta Teme stručnog usavršavanja (2009. - 2011.)⁹⁰ nije predviđena tema kojom bi bile obuhvaćene socijalne vještine, a koje bi mogli očekivati u sklopu obrazovanja i sadržaja ovakvoga predmetnog područja. Osim toga, tijekom analiziranog razdoblja niti jedan skup iz ovog područja nije obrađivao navedene teme. Vrlo je slična situacija i s predmetnim područjem ljudskih prava, iako ne posve usporediva zbog razlike u neobaveznom izbornom međupredmetnom području (Odgoj i obrazovanje za ljudska prava), u odnosu na obvezni predmet (Politika i gospodarstvo). No, čudi kako se prilikom strateškog odlučivanja o unapređenju kompetencija učitelja/ica i nastavnika/ica iz predmetnog područja iz kojeg nema formalnog obrazovanja, nitko nije opredijelilo za razvoj cijelog segmenta mirovnog obrazovanja koji obuhvaća i socijalne vještine. Ipak, u praksi se pokazalo kako su 2010. godine tri stručna skupa⁹¹ iz toga predmetnog područja obuhvatili socijalne vještine.

Osim politike i gospodarstva te ljudskih prava, tehnička kultura, informatika i talijanski jezik predmetna su područja u kojima također nije predviđena, pa ni provedena edukacija o socijalnim vještinama.

Pregledom ponuđenih tema skupova razlikuju se oni kojima je tema isključivo edukacija iz područja socijalnih vještina te oni u kojima je to samo jedna od mnogih podtema. Primjerice, u predmetnom području biologije naslov skupa bio je Planiranje nastave u odnosu na kurikulumске ciljeve i upravljanje nastavnim vremenom dok se u razradi kao jedan od ciljeva navodi: steći spoznaje o vrstama komunikacije; steći znanja i sposobnosti za prepoznavanje i ispravno reagiranje u rizičnim ili stresnim situacijama, razviti vještinu dvosmjerne (pozitivne) komunikacije; razviti vještine potrebne za uspješno vođenje ljudi.

Iz kataloga za usavršavanje najveći broj tema stručnog skupa vezanih za socijalne vještine ponuđen je u području **razredne nastave**. Teme se većinom odnose na razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija i vještina, nešto manje se dotiču konkretno komunikacijskih vještina, a od sadržaja još se nudi razvijanje vještine kritičkog razmišljanja te osnovna znanja o modelu iskustvenoga učenja, njegovim obilježjima i aktivnostima.

Kada se govori o temi razvoja socijalnih i emocionalnih kompetencija i vještina, sadržajno se misli na: upoznavanje načina stjecanja emocionalnih i socijalnih kompetencija pot-

90 Teme stručnog usavršavanja (2009. - 2011.) <http://www.azoo.hr/tekst teme-strucnog-usavsavanja-2009---2011./2167> (preuzeto 26. lipnja 2010.)

91 Nazivi stručnih skupova bili su: Modul usavršavanje učitelja i učenika miritelja, Pripremljenost nastavnika za među-predmetno ostvarivanje građanskog odgoja i obrazovanja, te Okvir za nacionalni kurikulum i Građanski odgoj i obrazovanje, Modul: Humane vrednote – odgoj za humanost i istraživanje humanitarnog prava, Prevencija trgovanja ljudima. (www.azoo.hr, 14. rujana 2010.)

rebitih za timski rad i ostale suvremene socijalne oblike rada, upoznavanje načina razvijanja socijalnih vještina učenika, upoznavanje sadržaja društveno-humanističkih područja kojima će razvijati kod učenika odgovoran odnos prema samome sebi, prema drugima i prema svemu što ih okružuje; razvijanje oblika ponašanja kojima se učinkovito i konstruktivno može sudjelovati u društvenom životu i rješavati probleme kada je to potrebno; usvajanje pojmovnih odrednica socijalne kompetencije, razvijanje i poticanje emocionalnih i socijalnih kompetencija potrebitih za rad s učenicima – nadasve s učenicima s posebnim potrebama, primjenjivanje pristupa usmjerenog na učenika s prijenosa znanja na razvoj kompetencija, unapređenje komunikacijskih vještina; stjecanje osnovnih znanja za unapređenje socijalnih vještina; osvještavanje važnosti uloge emocija u interpersonalnim odnosima; osvještavanje nerazdvoivosti emocija od socijalnih interakcija, razvijanje emocionalne i socijalne kompetencije potrebite za rad s učenicima (nadasve s učenicima s posebnim potrebama); upoznavanje metoda poučavanja za razvoj viših oblika mišljenja.

Kada je tema skupa bila posvećena **komunikacijskim vještinama**, među ciljevima se navodilo: stjecanje znanja i sposobnosti za uspješnu komunikaciju u odnosu učenik – učitelj – roditelj, razvijanje kompetencije vođenja kvalitetne komunikacije s učenicima, roditeljima i kolegama, razvijanje osobne komunikacijske kompetencije potrebite za rad s učenicima i učiteljima; upoznavanje s odlikama i razvijanje kompetencije iz područja govorništa – raditi na kvaliteti javnoga nastupa, učitelji će se osposobljavati da odabranim igrama, vježbama i dramskim tehnikama potiču kreativnost u nastavi. Primjerice s jednog skupa razredne nastave s podtemom Važnost komunikacije u odgoju i obrazovanju dio izlaganja bio je: „Dovoljno smo pametni i educirani da bismo bili svjesni činjenice – kvaliteta svakog odnosa među ljudima ovisi prvenstveno o kvaliteti komunikacije. To je najvažnija vještina koja direktno i indirektno utječe na naš život, a nikada ili rijetko poučavaju nas kako to raditi. Djeca uče komunicirati uglavnom promatrajući druge i prema onome što vide modeliraju svoje ponašanje. U odraslijoj dobi pravila komuniciranja počinjemo usvajati direktno – edukacijom, ali za mnoge je već „prekasno“; imaju probleme u socijalnim odnosima i čude se zašto se baš njima događaju neke stvari. Nismo svjesni da na nas utječe osnovna zabluda – komunicirati je lako jer to stalno radimo. Informacije međusobno razmjenjujemo na 4 osnovna načina: govorenjem, pisanjem, čitanjem i slušanjem. Govoriti, pisati i čitati učimo od najranije dobi, ali nitko nas ne uči kako slušati!“⁹²

Osnovna znanja o modelu **iskustvenoga učenja**, njegovim obilježjima i aktivnostima obrađuju se kroz temu Razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija i vještina – stilovi i vještine učenja. „Spremnost za učenje će se povećati ako djeca sama definiraju ciljeve nastavnog sata. Sat može započeti tako da djeca u parovima kažu jedno drugome što očekuju da će dobiti od nastavnog sata, dana ili godine, umjesto da učitelj

92 Izvještaj sa stručnog skupa za učitelje 3. i 4. razreda, travanj 2009. godine; Integracija djece s posebnim potrebama i učinkovita disciplina u razredu (www.azoo.hr, preuzeto 14. rujna 2010.)

kaže *‘Danas ćete naučiti sljedeće...’ Tako se uspostavlja partnerski odnos s učiteljem i povećava se njihova spremnost za učenje. Uključivanje učenika u definiranje ciljeva nastave osobito je važno za učenike koji su ‘pokrenuti odnosima’. Kvalitetan odnos s učiteljem gradi se i kroz uključivanje učenika u vrednovanje kvalitete vlastitog postignuća. Osim toga, time se povećava njegov osjećaj kontrole nad rezultatima vlastitog rada, a time i motivacija za ulaganje napora kako bi se poboljšali rezultati. Odnos se gradi i kroz uključivanje učenika u vrednovanje kvalitete nastave. Ovim postupcima učenicima se šalje poruka: ‘Važno mi je vaše mišljenje jer ste mi vi važni i imam povjerenja u vas!’⁹³*

Nakon predmetnog područja razredne nastave, učestalost spominjanja socijalnih vještina odnosno pojedine od njih na listi ponuđenih stručnih skupova najzastupljenije je bilo kroz predmetna područja **hrvatskog jezika**, povijesti, likovne umjetnosti i ljudskih prava⁹⁴. Za nastavnike **hrvatskoga jezika** u sklopu tema *Suvremeni pristup nastavi jezičnoga izražavanja s ciljem razvijanja i poticanja jezično-komunikacijske kompetencije učenika te Vrednovanje postignuća učenika u socioemocionalnom području* naglasak se stavlja na vještine timskog rada i komunikacijske vještine. Točnije, prorađuju se sljedeći sadržaji: ovladavanje učinkovitim metodama praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja učeničkih postignuća u skupnome radu; osposobljavanje učenika da rade u skupini; učenje vrednovanja sposobnosti rada u skupini na temelju odnosa učenika prema zadacima i odnosa prema drugima; učenje vrednovanja kvalitete predstavljanja skupnoga rada; učenje vrednovanja postera kao produkta skupnoga rada učenika, usvajanje kriterija procjene vrijednosti tuđega govora; uočavanje da se razumijevanje tih kriterija smatra korisnim za razvoj govorne kulture i kritičkoga slušanja; upoznavanje osnovnog načela suradničkog učenja (razmisliti – razmijeniti – predstaviti) i korištenja u nastavi; zapažanje učinkovitosti toga načela u vezi s unutar-njim aktiviranjem učenika; utvrđivanje mogućnosti i učinkovitosti kombiniranja frontalne i suradničke nastave; zapažanje vrijednosti individualnog rada unutar svih drugih oblika nastavnoga rada (rada u paru, grupnog rada i frontalnoga rada).

93 Izvještaj sa Državnog stručnog skupa voditelja ŽSV-a razredne nastave 2010. u Puli; Razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija i vještina – stilovi i vještine učenja, Elvira Nimac, prof. (www.azoo.hr, preuzeto 14. rujna 2010.)

94 Stručni skupovi predmetnog područja hrvatskoga jezika važni za socijalne vještine bili su: Suvremeni pristup nastavi jezičnoga izražavanja s ciljem razvijanja i poticanja jezično-komunikacijske kompetencije učenika, Vrednovanje postignuća učenika u socioemocionalnom području (II. modul, teme: Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učeničkih postignuća) te Suvremeni pristup nastavi jezičnoga izražavanja s ciljem razvijanja i poticanja jezično-komunikacijske kompetencije. Stručni skupovi iz područja povijesti: Uporaba različitih vrsta izvornih materijala u nastavi nacionalne povijesti 20. stoljeća u školama – televizija kao izvor, Predrasude i stereotipi – pojmovna određenja; Slikovno prikazivanje – uočavanje i rušenje predrasuda i stereotipa; Prepoznavanje i rušenje predrasuda i stereotipa u pisanim tekstovima te Nacionalni pokret u Hrvatskoj u 20. stoljeću. Likovna umjetnost: Kurikulumski pristup nastavi i istraživački umjetnički projekti i radionice u nastavi likovne kulture, Istraživački umjetnički projekti i radionice u nastavi likovne kulture te Interdisciplinarni i multimedijski pristup u nastavi Likovne umjetnosti i Likovnih umjetnosti.

Kroz sadržaje koji se tiču socijalnih vještina, a koji su namijenjeni nastavnicima **povijesti** naglasak je stavljen na poticanje i unapređenje **kritičkog promišljanja** te na važnost znanja u uočavanju i **razlikovanju stereotipa (iz prošlosti) od činjenica i stvarnosti**, ali i zauzimanju kritičkog stava profesora prema predrasudama i stereotipima. Teme kroz koje su se ti ciljevi nastojali ostvariti jesu: Živjeti i učiti prava – Od ljudskih prava do prava djeteta, Nacionalni pokret u Hrvatskoj u 20. stoljeću, Europska zajednica, jugoslavenska kriza i rat u Hrvatskoj 1991., Predrasude i stereotipi – pojmovna određena; slikovno prikazivanje – uočavanje i rušenje predrasuda i stereotipa; prepoznavanje i rušenje predrasuda i stereotipa u pisanim tekstovima. Zanimljivo je to što u strateškom određivanju tema za područje povijesti nije predviđena niti jedna od prethodno navedenih tema, odnosno nema teme koja ide u korak s ciljevima, osim teme *Učenje i poučavanje o holokaustu i sprječavanje zločina protiv čovječnosti*.

Što se tiče područja **likovne umjetnosti**, kao opći cilj navodi se da su nove kompetencije koje se u sustavu odgojno-obrazovnog procesa očekuju od nastavnika likovne umjetnosti i likovnih umjetnosti: interdisciplinarni i multimedijalni pristup nastavi, darovitost i kreativnost u odgojno-obrazovnom procesu, razvijanje općih i specifičnih kompetencija (emocionalne i komunikacijske kompetencije za kvalitetnu pouku, kompetencije rješavanja problema, organizacijske kompetencije), vještine planiranja i utvrđivanja ishoda učenja (ciljevi), komunikativnost, kooperativnost i timski rad. Osim toga, putem nekoliko stručnih skupova nastojalo se potaknuti profesore na korištenje radioničarskog pristupa u izvođenju nastave likovne umjetnosti.

Od prirodoslovnih predmetnih područja socijalne vještine najviše se prorađuju kroz biologiju, kemiju, fiziku i informatiku. U tom dijelu specifično je to što svako područje stavlja naglasak na pojedinu od socijalnih vještina, a gotovo niti jedno područje ne pokriva sve. U 2009. godini najširi opseg socijalnih vještina obuhvaćen je **fizikom**, preko tematske cjeline Borba protiv nasilja u školama:

Odgoj za humane vrijednosti i razvoj socijalnih vještina. Unutar te cjeline pomoću nekoliko modula obrađene su sljedeće teme: Primjena grupnog rada; Uspješna komunikacija u nastavi; Usavršavanje komunikacijskih vještina; Komunikacijskim vještinama do rješavanja problematičnih situacija u razredu.

U području **informatike** naglasak je stavljen na **vještine timskog rada**, odnosno organiziranja timova i rada na projektima; poticanje polaznika na grupne diskusije, izradu samostalnih i grupnih zadataka i sudjelovanje u svim predviđenim aktivnostima; polaznicima se nastoji davati povratne informacije i pratiti njihov napredak kako bi se moglo analizirati procese psihosocijalne interakcije u razrednom odjelu te upravljati tim procesima u razrednom odjelu.

Za profesore **biologije** i **kemije** stručno usavršavanje u području socijalnih vještina odvijalo se putem tema: *Strategije poučavanja i učenja u suvremenoj nastavi kemije te povezanost prirodoslovnih, tehničkih i društvenih sadržaja kao preduvjet kvalitete kemijskih znanja te Planiranje nastave u odnosu na kurikulske ciljeve i upravljanje nastavnim vremenom*, gdje je naglasak stavljen na kvalitetne komunikacijske vještine i timski rad, što se ujedno u strateškom dokumentu nalazi pod temom programa **Odgoj za vrijednosti**⁹⁵. U okviru tih tema ciljevi su bili: steći spoznaje o vrstama komunikacije; steći znanja i sposobnosti za prepoznavanje i ispravno reagiranje u rizičnim ili stresnim situacijama, razviti vještinu dvosmjerne (pozitivne) komunikacije; razviti vještine potrebne za uspješno vođenje ljudi te upoznati osnovna načela suradničkog učenja. Sa stručnog skupa za nastavnike kemije održanog 2009. godine u izvješću stoji kako se u obradi teme *Kvalitetna komunikacija – temelj učenja i poučavanja*, pošlo od analize vlastitih načina komunikacije, preko rasvjetljavanja najčešćih problema komunikacije u školi i preporuka za njihovo prevladavanje, do pokušaja rješavanja konkretnih problemskih situacija iz iskustava sudionika.

U sklopu predmetnog područja matematike bilo je ponuđeno relativno malo mogućnosti za upoznavanje i usavršavanje socijalnih vještina profesora. Kao što je prije bilo navedeno, pokrivene su bile teme *Prevenција nasilja u školama te Psihologija komunikacije i rješavanje sukoba*. Cilj je bio da nastavnici osvijeste komunikacijske poteškoće i upoznaju mogućnosti njihovog rješavanja.

Što se tiče usavršavanja nastavnika iz stranih jezika, točnije **engleskog, njemačkog** i klasičnih jezika, komunikacijske vještine zastupljene su u najvećoj mjeri i to putem teme *Elementi kulture i civilizacije*. Ipak, za profesore engleskog jezika ciljevi usavršavanja bili su postavljeni dosta široko, odnosno bili su: osvijestiti koncepte interkulturalizma i multikulturalizma i njihove važnosti u nastavi stranog jezika; osvijestiti važnost poučavanja elemenata druge kulture prema načelima razvijanja međukulturalne osviještenosti i snošljivosti te neodvojivosti jezika i kulture; osvježiti znanja o specifičnostima jezične i nejezične interkulturalne komunikacije i razviti vještinu kritičkog promišljanja/samovrednovanja osobnih kulturoloških razmišljanja i iskustava. Dok su za profesore njemačkog ciljevi bili postavljeni konkretnije – razviti vještinu kritičkog promišljanja o vlastitom procesu učenja te o načinu poučavanja. Osim toga, u strateškom planu tema za ova dva predmetna područja jedan od prioriteta odnosio se na interaktivno poučavanje, a za njemački jezik još i skupinski rad i unutarnje različitosti, no analizom ponuđenih tema na skupovima i pregledom dostupnih sadržaja ti ciljevi nisu bili obuhvaćeni u analiziranim razdoblju.

95 <http://www.azoo.hr/tekst teme-strucnog-usavrsavanja-2009---2011./2167> (posjećeno 26. lipnja 2010.)

Iako se kroz strateški plan usavršavanja u predmetnom području **geografije** nije predvidjelo ništa vezano za socijalne vještine, tijekom 2009. i 2010. godine one su bile obuhvaćene kroz teme Planiranje i priprema nastavnog rada uz uvažavanje različitosti učenika, Geografske vještine i nastava geografije i Odgoj i obrazovanje u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, Ljudskim pravima i pravima djece. A njima se htjelo postići razvoj kompetencije u području školske dokimologije i komunikacijske vještine (u odnosu na učenike, roditelje i međusobno) te primjenu terenskih seminara temeljenih na načelu zavičajnosti, aktualnosti i interdisciplinarnosti s naglaskom na aktivnom sudjelovanju i suradnji učenika.

Tjelesnom odgoju i glazbenoj kulturi zajednički je fokus na razvoju komunikacijskih vještina te izgrađivanju humanih međuljudskih odnosa, kroz skupove pod nazivom *Pedagoška komunikologija; razgovor, problemi i konflikti u školi i Poimanje individualnog u glazbenoj naobrazbi kroz kreativni glazbeni izričaj.*

Socijalne vještine u velikoj su mjeri zastupljene na skupovima profesora izbornih predmeta **vjeronauka i ljudskih prava**. Iako se upravo ta dva predmetna područja čine najlogičnijim mjestom za razvoj socijalnih vještina, važno je imati na umu da to ipak nisu obvezni predmeti. Tim više, kada se radi o predmetu ljudskih prava koji se počinje obrađivati tek u višim razredima osnovne škole i koji nije dostupan učenicima u svakoj školi. Ipak, kroz nekoliko stručnih skupova pod naslovima: *Modul: usavršavanje učitelja i učenika miritelja, Žene u povijesti i odgoj i obrazovanje za razvoj ravnopravnosti spolova, Pripremljenost nastavnika za međupredmetno ostvarivanje građanskog odgoja i obrazovanja; Teme i metode građanskog odgoja i obrazovanja u NOK-u; osnove demokracije, vladavina prava, projekt građanin, simulirana suđenja i dr. te Okvir za nacionalni kurikulum i Građanski odgoj i obrazovanje*, socijalne vještine bile su zastupljene. Ciljevi skupova bili su da sudionike/nastavnike osposobe za izvođenje nastave usmjerene na kompetencijski pristup, da sudionici steknu temeljne kompetencije za primjenu modula za učitelje miritelje kojim će steći privrženost prema korištenju i širenju komunikacijskih vještina koje vode prepoznavanju i prevladavanju suparničkog, agresivnog i destruktivnog ponašanja kroz uzajamno razumijevanje, uvažavanje, suradnju, prihvaćanje i uspjeh za svakog pojedinačno i grupu/razred/školu/zajednicu u cjelini, za nenasilno rješavanje sukoba i za komunikaciju koja omogućuje suradnju i vršnjačku medijaciju. Također, putem skupova htjelo se sudionike upoznati s osnovama demokracije, vladavine prava, suradničkim učenjem, komunikacijskim vještinama, projektom građanin, simuliranim suđenjima i dr.; da znaju osposobiti učenike da usvajaju vještine argumentiranja, dokazivanja, logičkog zaključivanja, uočavanja bitnih činjenica, nepristranog pristupa i javnog nastupa. Ali i da budu osposobljeni da kod učenika razvijaju etička načela koja se temelje na cjeloživotnoj društvenoj solidarnosti i solidarnosti sa žrtvama i ljudima koji u društvu teško dolaze do zaštite temeljnih prava, koji su žrtve nasilja u bilo kojem obliku.

Iz perspektive vjeronauka (katoličkog, islamskog, pravoslavnog te baptističkog i evanđeoskog) vjeroučitelji su imali priliku usavršiti se u razvoju redovite i trajne suradnje s roditeljima poštujući njihovo pravo na izbor svjetonazora i obrazovanja u skladu s njihovim vjerskim i osobnim uvjerenjima, zatim u razvoju kritičke svijesti o društvu u kojem žive; uočiti proročku dimenziju Crkve koja potiče vrijednosne elemente u društvu utemeljene na Evanđelju (dostojanstvo ljudske osobe, slobodu, pluralizam, demokraciju...); uočiti proročku dimenziju Crve koja ukazuje na sve grešne oblike (socijalnu nepravdu, nepoštivanje ljudske osobe...) te usvojiti nova znanja s područja teologije, psihologije i komunikologije usmjerena prema odgoju za vrijednosti. Iz jednoga stručnog skupa izdvajamo izlaganje kojim su se prezentirale vještine rješavanja sukoba, suradnje i davanja povratne informacije:

Traženje rješenja: *Definiranje problema; analiza problema; uzrok problema; traženje krivca (odgovornog); imati na umu sadašnje stanje; definirati željeni ishod; imati na umu resurse.*

Suradnja: *Odnos međusobnog uvažavanja i slaganja – preduvjet kvalitetne suradnje (s roditeljima); sposobnost stvaranja dubokog osjećaja povezanosti i sličnosti s drugom osobom rezultira ‘win-win’ ishodom za obje strane, kreira odnos povjerenja i poštovanja.*

Povratna informacija: *Povratna informacija je nužna za (osobni i profesionalni) rast i razvoj svakog pojedinca. Potiče motivaciju, ubrjava usvajanje novih znanja i vještina te osigurava brže postizanje (osobnih i profesionalnih) ciljeva; temelj uspješne komunikacije, ali i međuljudskih odnosa; važno je ljudima davati povratnu informaciju i omogućiti im izbor hoće li je prihvatiti ili neće.*

U pregledu tema za stručne skupove u razdoblju 2009. - 2011. kao zasebno područje navodi se **Građanski odgoj i obrazovanje**, te se kaže kako je prijedlog programa izrađen u skladu s prijedlogom novog Nacionalnog okvirnog kurikuluma⁹⁶ u kojem je građanski odgoj i obrazovanje uključen kao jedna od osam ključnih kompetencija koje se trebaju razvijati kod svih učenika te kao kroskurikularni modul/tema ili kao poseban predmet (npr. u srednjoj školi politika i gospodarstvo).⁹⁷ Iako su strateški obuhvaćene sve

96 Prijedlog programa usklađen je s Nacionalnim programom Vlade RH za promicanje i zaštitu ljudskih prava (2007-2010), sa standardima Vijeća Europe o 15 kompetencija koje trebaju imati nastavnici svih predmeta, ne samo specijalizirani nastavnici za građanski odgoj i obrazovanje, sa standardima Europske Unije – poglavito s Europskim referentnim okvirom o osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje među kojima je i građanska kompetencija. Građanska kompetencija je jedna od 16 indikatora kvalitete kojima se mjeri napredak nacionalnih obrazovnih sustava EU prema Lisabonskoj strategiji.

97 Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D., i Barber, C. (2008) Measuring Civic Competence in Europe, EC Centre for Research on Lifelong Learning (http://active-citizenship.jrc.it/Documents/active%20citizenship/BryonyCCI_JRC42904_final.pdf), (preuzeto 10. rujna 2010.)

razine obrazovanja (od predškolskog do srednjih škola) te svi kadrovi zaposleni u tim ustanovama, teme koje su predviđene – gotovo su identične. Naime, predviđene su teme odgoja i obrazovanja za razvoj karaktera; suzbijanja trgovanja djecom; projektno društveno-istraživački rad. Zatim, Metode odgoja i obrazovanje za vrijednosti koje čine šest stupova karaktera: istinoljubivost, poštovanje, odgovornost, poštenje, brižljivost i građanstvo, Moduli građanskog odgoja i obrazovanja za međupredmetnu primjenu – projekt građanin i razvoj ključnih kompetencija kod učenika, osnove demokracije, razvoj karaktera, prevencija trgovanja ljudima, razvoj identiteta i interkulturalnosti, suzbijanje korupcije, humane vrednote – humanitarno pravo, volonterski rad, ravnopravnost spolova, učitelji miritelji, zaštita potrošača (mogućnost izbora i rada na jednom ili više od ponuđenih modula), te Metoda suradničkog učenja, metoda *projekt građanin*; humane vrednote – humanitarno pravo, volonterski rad, ravnopravnost spolova, učitelji miritelji.

Ukratko...

Najveći broj sadržaja u području socijalnih vještina ponuđen je za razrednu nastavu što je i logično s obzirom na psiho-socijalne faze razvoja djece, pedagoške standarde i broj nastavnika koji je provodi. Što su predmetna područja ili određene teme unutar njih namijenjena starijem uzrastu, to se sve manje fokus usmjerava na socijalne vještine, ali i na razvoj kritičkog mišljenja, odnosno na razumijevanje društvenih procesa. No, budući da je ovdje predmet analize katalog usavršavanja nastavnika, takva raspodjela *tema skupova stručnog usavršavanja ne prati ciljeve postavljene u Strategiji stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika (2009-2013). Naime, uvažavajući koncept cjeloživotnog obrazovanja, ali i pokušaje modernizacije i mijenjanja percepcije učenika s „objekta“ na „subjekte“ nastavnog procesa u formalnom obrazovnom sustavu, usavršavanje na području socijalnih vještina trebalo bi biti konstantno i stavljeno pri vrhu strateških tema.*

Osim razredne nastave, predmetna područja u kojima su socijalne vještine naglašene jesu hrvatski jezik, povijest, likovna umjetnost i ljudska prava. Hrvatski jezik i povijest predmetna su područja koja odgajaju mlade za život i u kojima se putem usvajanja socijalnih vještina učenicima treba omogućiti čim uspješnija afirmacija vlastite ličnosti, ali i poštivanje drugih s jedne strane, dok se s druge ne smije zanemariti njihova važna uloga i mjesto u formalnom obrazovnom sustavu (obvezni su, zastupljeni od početka do završetka osnovne i srednje škole te pokrivaju vrlo široki opseg tema).

S druge strane, u predmetnim područjima politike i gospodarstva, tehničke kulture, informatike i talijanskog jezika nije provedena edukacija o socijalnim vještinama. Postavlja se pitanje kvalitete prijenosa i dosljednosti između sadržaja i vještina predviđenih tim predmetnim područjima, a osobito politikom i gospodarstvom. Upitno je također kakva se poruka šalje djeci i mladima i kakve posljedice za društvo u cjeli-

ni može imati marginaliziranje sadržaja vezanih za vrijednosti i vještine u odnosu na osnovna znanja.

Analiza pokazuje kako se od socijalnih vještina najviše obrađuju komunikacija (s elementima nenasilne komunikacije), timski rad i rješavanje sukoba, dok nekih rada na stavovima i vrijednostima poput uvažavanja različitosti gotovo da i nema, već se javljaju samo u onim slučajevima kada se radi o učenicima s posebnim potrebama. Vrlo je slična situacija i s participativnim donošenjem odluka, što se u vrlo malom broju slučajeva spominje prilikom projektnog rada u grupi. Participativne, interaktivne i iskustvene metode poučavanja prepoznate su kao bitne za poticanje kreativnosti, aktivnosti i sudjelovanja većeg broja učenika te uvedene u teme stručnog usavršavanja u nekolicinu predmetnih područja.

Može se reći kako se nedostatno pažnja posvećuje upoznavanju i usavršavanju socijalnih vještina. Iako su tu nabrojane teme i ciljevi koji su na to usmjereni, u usporedbi s ukupnim brojem ponuđenih stručnih skupova radi se o malom broju ponuđenih sadržaja ove vrste. Važno je imati na umu da su ovdje obuhvaćeni i oni stručni skupovi na kojima se socijalne vještine obrađuju kao dio neke šire teme. U tom smislu, bilo bi važno ispitati i čuti mišljenja nastavnika i profesora – koliko ponuđeni sadržaji odgovaraju na njihove potrebe i vide li prostor za razvoj odnosno promjenu, a bilo bi potrebno i izraditi kvantitativnu analizu programa i njihovih učinaka.

Literatura:

Izvješće o učinjenim i planiranim aktivnostima u području odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u 2009. godini
http://www.azoo.hr/admin/fckeditor/File/Godisnji%20izvjestaj%202009_.doc (preuzeto 26. rujna 2010.)

Izveštaj sa stručnog skupa za učitelje razredne nastave za osnovne škole u Zagrebu provedenog u travnju 2009. godine; Pravila i granice u odnosima s djecom (www.azoo.hr, preuzeto 14. rujna 2010.)

Izveštaj sa stručnog skupa za učitelje 3. i 4. razreda, travanj 2009. godine; Integracija djece s posebnim potrebama i učinkovita disciplina u razredu (www.azoo.hr, preuzeto 14. rujna 2010.)

Izveštaj sa Državnog stručnog skupa voditelja ŽSV-a razredne nastave 2010. u Puli; Razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija i vještina – stilovi i vještine učenja, Elvira Nimac, prof. (www.azoo.hr, preuzeto 14. rujna 2010.)

<http://www.azoo.hr> (preuzeto 14. rujna 2010.)

Strategija stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika (2009-2013) <http://www.azoo.hr/admin/fckeditor/File/Strategija%20strucnog%20usavsavanja%20odgojno-obrazovnih%20radnika.pdf> (posjećeno 26. lipnja 2010.)

Teme stručnog usavršavanja (2009. - 2011.)
<http://www.azoo.hr/tekst teme-strucnog-usavsavanja-2009---2011./2167> (preuzeto 26. lipnja 2010.)

Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D., i Barber, C. (2008) Measuring Civic Competence in Europe, EC Centre for Research on Lifelong Learning
http://active-citizenship.jrc.it/Documents/active%20citizenship/BryonyCCI_JRC42904_final.pdf (preuzeto 10. rujna 2010.)

Elmore, R.F. (2004). School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance. Cambridge, MA: Harvard Education Press

Lektura teksta: Ludwig Bauer

3. POGLEDI IZ PRAKSE

3.3. Konzultacije sa stručnjacima za obrazovanje i mirovno obrazovanje o uvođenju sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja u sustav formalnog obrazovanja u RH

**Maja Horvat, Marina Škrabalo – MAP Savjetovanja
Iva Zenzerović Šloser, Centar za mirovne studije, lipanj – studeni 2010.**

3. Pogledi iz prakse

3.3. Konzultacije sa stručnjacima za obrazovanje i mirovno obrazovanje o uvođenju sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja u sustav formalnog obrazovanja u RH

Maja Horvat, Marina Škrabalo – (MAP Savjetovanja)
Iva Zenzerović Šloser, Centar za mirovne studije, lipanj – studeni 2010.

Cilj ove dionice istraživanja bio je **prikupiti mišljenja i procjene relevantnih stručnjaka i drugih sudionika iz područja obrazovanja**, putem upitnika koji se bazira na Delfi istraživačkoj metodi, kako bi se **ustanovio potencijal koji mirovni sadržaji imaju za nove društvene izazove i razvijanje novih kompetencija učenika ako se sustavno počnu provoditi u sklopu formalnog obrazovanja**⁹⁸. Na taj način željela se ponuditi analitička podloga **za izradu kurikuluma mirovnog obrazovanja**, propitati zatim koji bi bili najprimjereniji **načini njegova uvođenja u obrazovni sustav**, definirati **potencijalne izazove** u tom procesu, te konačno, odrediti **načine zagovaranja** onih područja oko kojih se postigne najveća razina konsenzusa.

Mirovno obrazovanje, vrlo široko definirano, odnosi se na *koncept vrijednosne edukacije koja razvija kulturu mira i nenasilja, promovira afirmaciju i zaštitu ljudskih prava, ravnopravnost na svim društvenim razinama, društveno pravedne odnose te održiv pristup razvoju zajednica i društava s aktivnim i odgovornim građanima, a prati ga razvijeni metodološki pristup za posredovanje navedenih vrijednosti*.⁹⁹

U Hrvatskoj u **proteklim desetljeću sadržaji i metode mirovnog obrazovanja provodili su se djelomično, i to putem izvaninstitucionalnog obrazovanja, na inicijativu organizacija civilnog društva te u sklopu verificiranih programa međunarodnih organizacija**, kao što je UNICEF-ov projekt *Stop nasilju među djecom*. Donošenjem **Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo 1999. godine**, sadržaje vezane uz odgoj za mir i nenasilno rješavanje sukoba moguće provoditi interdisciplinarno – kroz sve predmete koji sadrže programske teme koje su bliske temama ljudskih prava; kao izborni predmet; kroz izvannastavne aktivnosti u obliku projekata građanskog odgoja; kroz izvanškolske aktivnosti; te sustavno kroz cjelokupni školski plan i program. Međutim, **budući da do danas nije učinjeno vanj-**

98 U razrednoj i predmetnoj nastavi u osnovnim školama te u srednjim školama.

99 „Mirovno obrazovanje je cjelovit participativan proces koji uključuje učenje o i za demokraciju i ljudska prava, nenasilje, socijalnu i ekonomsku pravdu, rodnu ravnopravnost, održivi razvoj, demilitarizaciju, izgradnju mira, međunarodno pravo i ljudsku sigurnost.“ (Globalna kampanja i međunarodna mreža za obrazovanje za mir Hague Appeal for Peace, 2000.)

sko vrednovanje provođenja navedenog programa te budući da ono nije obavezno, stručna i šira javnost nije upućena u obuhvat i stvarne učinke njegovog provođenja¹⁰⁰. U takvom kontekstu, prostor za istraživačke inicijative kojima je cilj daljnje propitivanje potencijala i traženja najprikladnije forme uvođenja mirovnog obrazovanja u formalni obrazovni sustav nedvojbeno i dalje postoji te ovo istraživanje može ponuditi nove vrijedne uvide, pridonoseći tako kvaliteti ove složene i dalje društveno relevantne rasprave.

Metodologija

U lipnju i srpnju 2010. godine proveden je ciklus konzultacija o sadržajima i načinu uvođenja mirovnog obrazovanja u formalni obrazovni sustav, korištenjem **Delfi istraživačke metode**. Riječ je o afirmiranoj metodi prikupljanja i analize podataka kojom se pismenim ispunjavanjem upitnika (u dva ili više krugova) prikupljaju mišljenja i procjene afirmiranih stručnjaka ili informiranih pojedinaca o mogućim trendovima razvoja određene pojave ili procesa. **Specifičnost metode** jest u tome da se u drugom krugu ispitanicima prezentiraju rezultati istraživanja iz prvog kruga, s mogućnošću da oni promijene svoje prvotne odgovore, s obzirom na odgovore i argumentaciju drugih sudionika, koji se uz izbor ponovno postavljenih pitanja prezentiraju u sažetom obliku. Na taj bi se način **moglo izbjeći neke od mogućih nedostataka karakterističnih za druge oblike strukturiranih grupa** (fokus grupe ili paneli stručnjaka), a koje se odnose na grupno mišljenje, dominaciju jedne osobe u raspravi, hijerarhiju sudionika, konformizam, ponekad čak i osobne sukobe.

Nacrtom istraživanja idejno se ovim strukturiranim konzultativnim procesom željelo obuhvatiti vrlo širok spektar stručnjaka od znanstvenika i istraživača građanskog obrazovanja/obrazovanja za ljudska prava, do znanstvenika istraživača koji se bave pedagogijom i reformom obrazovnog sustava općenito bez posebnog fokusiranja na građansko i mirovno obrazovanje, zatim savjetnika za obrazovnu reformu u nadležnom ministarstvu, Agenciji za odgoj i obrazovanje te Agenciji za vanjsko vrednovanje, praktičare – nastavnike koji su obučeni i prakticiraju neformalnu mirovnu edukaciju, praktičare – pedagoge i psihologe u osnovnim i srednjim školama, ravnatelje osnovnih i srednjih škola koji su zainteresirani za reformu obrazovanja, ali se također nužno aktivno ne bave temama građanskog i mirovnog obrazovanja te mirovne edukatore koji djeluju u civilnom društvu, a surađuju sa školama.

U skladu s navedenim, provedena je i distribucija upitnika, iako se **sve željene kategorije ispitanika nisu odazvale na poziv za sudjelovanje. Uzorak konzultiranih osoba**¹⁰¹

100 Fokus grupa – Centar za mirovne studije: Dosadašnja postignuća Odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo (svibanj 2009. godine).

101 U prvom krugu konzultacija sudjelovalo je 16, a u drugom se odazvalo 10 osoba (Cjeloviti popis konzultiranih osoba nalazi se u Prilogu 1).

čine stoga većinom stručnjaci i stručnjakinje koji su u dosadašnjem profesionalnom radu već barem djelomično senzibilizirani za ovo istraživačko područje. Naime, njih 10/16 upoznato je s osnovnim idejama i konceptima mirovnog obrazovanja, a petero se čak aktivno bavi istraživanjem i zagovaranjem uvođenja mirovnog obrazovanja u obrazovni sustav Republike Hrvatske, dok je samo jedna osoba načelno upoznata s konceptom mirovnog obrazovanja, ali ne zna što se time detaljnije podrazumijeva.

Najveći dio ispitanika (11/16) aktivno radi u obrazovnom sustavu kao nastavnici, stručni suradnici, profesori na učiteljskim fakultetima te u obrazovanju odraslih, jedan dio (4/16) aktivno radi u nevladinim organizacijama koje se bave obrazovanjem za nenasilje i društvenu promjenu i provode svoje neformalne programe u školama, dok se jedna osoba aktivno bavi obrazovnim politikama kroz rad u parlamentarnoj stranci. Velika većina ispitanika (12/16) pitanjima vezanim uz obrazovanje bavi se dulje od 8 godina, njih troje između 4 i 8 godina, dok se samo jedna osoba obrazovanjem bavi manje od 4 godine.

Imajući u vidu profil konzultiranih stručnjaka i stručnjakinja, **relevantnost istraživanja nije umanjena, budući da u ovom području trenutno i dalje postoji niz otvorenih pitanja**, i to prvenstveno **u pogledu sadržaja potencijalnoga mirovnog kurikuluma** te najvažnije, **u pogledu organizacijskog oblika putem kojeg bi se on institucionalno provodio u obrazovnom sustavu.** Stoga je osnovna svrha i dodana vrijednost provedbe ovog istraživanja **moćnost postizanja mnogo jasnije i konzistentnije pozicije zagovaranja te razmjena konkretnih ideja oko premošćivanja već ranije poznatih**, ali i u ovom procesu **prepoznatih, rizika** koji se vežu uz taj složeni proces.

Osvrt na trenutni obrazovni i društveni kontekst te procjena potencijala mirovnog obrazovanja za društvene potrebe

Velika većina konzultiranih stručnjaka (14/16) smatra da postojeći obrazovni sustav nedostatno posreduje sadržaje od značaja za aktualne društvene potrebe – trećina stručnjaka (6/16) smatra da ti sadržaji uglavnom izostaju, dok polovina njih (8/16) smatra da se ti sadržaji samo donekle posreduju. Glavni nedostaci u osiguranju društvene relevantnosti odgojno-obrazovnih sadržaja i pristupa koje su konzultirani stručnjaci prepoznali, uključuju sljedeće:

- ▶ Nerazvijenost ili neprimjena metodološkog pristupa koji posreduje vrijednosti mirovnog i građanskog obrazovanja
- ▶ Nedovoljna usmjerenost na kompetencije vezane uz transformaciju sukoba i uvažavanje različitosti, kao što su: komunikacijske vještine (nenasilna komunikacija, aktivno slušanje, nenasilna transformacija sukoba), prepoznavanje predrasuda i stereotipa te uvažavanje različitosti

- ▶ Nedostatak kritičkog mišljenja i posredovanje kontroverznih tema oko kojih nema točnih ili netočnih odgovora
- ▶ Nedostatak posredovanja građanskih kompetencija vezanih uz ulogu aktivnih građana, aktivno sudjelovanje u politici i civilnom društvu
- ▶ Nedostatak posredovanja pojedinačnih sadržaja: ljudska prava, diskriminacija, manjine, međukulturalnost, zdravstveni odgovor, priprema za tržište rada, volonterstvo.

Većina konzultiranih stručnjaka (11/16) smatra da su sadržaji mirovnog obrazovanja iznimno važni za aktualne društvene potrebe, zatim četiri osobe smatraju da su uglavnom važni te jedna osoba smatra da su samo donekle važni. *Konzultirani stručnjaci i stručnjakinje kao društvene probleme u Hrvatskoj koji se potencijalno mogu posredovati kroz mirovno obrazovanje najučestalije navode: nasilje u društvu, među mladima i u školama, neprihvatanje različitosti, diskriminaciju, marginalizaciju (posebno Roma), te slabo poznavanje političkih procesa, svođenje politike na aktivnosti političkih elita, nepoznavanje načina participacije u zajednici i civilnom društvu.* Pored ovih odgovora **pojedinačno se još navode:** nedovoljno razumijevanje nenasilne transformacije sukoba (što može biti jedno od rješenja navedenih društvenih problema), nerazvijeno kritičko mišljenje, slabo poznavanje drugih religijskih kultura, osim dominantne, te slabo poznavanje povijesti i kulture susjednih zemalja (Slovenije, BiH, Srbije) te nepostojanje tolerancije među navijačima.

Kao što je uvodno istaknuto, u Republici Hrvatskoj je **od 1999. godine**, kroz **Nacionalni program obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, formalno otvoren institucionalni prostor za provedbu sadržaja koji su vrlo bliski i/ili srodni s mirovnim obrazovanjem**, ali nikad nije napravljena sustavna evaluacija učinka i doseg njegovih višegodišnje provedbe. Ovim se istraživanjem stoga željelo iskoristiti mogućnost vrijednih uvida ispitanih stručnjaka i stručnjakinja vezano i uz ovo pitanje, jer se svaka buduća aktivnost nužno mora povezivati s postojećim kontekstom Republike Hrvatske i osvrnuti na postojeća rješenja.

Polovica konzultiranih stručnjaka (8/16) **upoznata je s Nacionalnim programom obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo**, tj. poznaje njegov sadržaj i predložene moduse primjene, ali **nije upoznata s opsegom njegove provedbe**, dok je **njih šestero upoznato s programom**, uključujući i **opseg njegove provedbe**. Uzme li se u obzir da je riječ o osobama koje su aktivne u području građanskog i mirovnog obrazovanja, ovaj nalaz ukazuje na neadekvatnu referentnost ovog programa u stručnoj i zagovaračkoj javnosti kada je riječ o njegovoj provedbi.

Program je od strane konzultiranih stručnjaka i stručnjakinja, koji su upoznati s njime, “na papiru” gotovo jednoznačno ocijenjen kao dobar te kao odlično i sveobu-

hvatno polazište sa smjernicama i konkretnim prijedlozima. Tek jedna osoba smatra da ima nejasan teorijski okvir i da nije jasno što je krovni pojam (obrazovanje za ljudska prava ili demokratsko građanstvo).

Ono što su ispitanici jednoznačno naznačili kao poteškoću jest **vrlo slaba provedba i primjena u praksi** i to **iz sljedećih razloga, navedenih prema važnosti:**

- ▶ Uspjeh provedbe ostavljen je entuzijazmu nastavnika
- ▶ Ne postoji potrebna školska klima za provođenje programa
- ▶ Nedovoljna povezanost i suradnja organizacija civilnoga društva i državnih institucija
- ▶ Nedovoljna povezanost različitih inicijativa
- ▶ Nedovoljna iskorištenost ili oslanjanje na postojeće resurse.

Sadržaji mirovnog obrazovanja relevantni za kontekst RH i procjena njihove trenutne prisutnosti u formalnom obrazovnom sustavu

Vrlo **važan cilj** ovog istraživanja bio je **definiranje prioriternih područja potencijalnoga mirovnog kurikuluma** budući da se radi o vrlo širokom području, uz koje su tematski vezani mnogi društveni sadržaji i teme. Ispitanicima je stoga inicijalno **ponuđena 21 tema koja bi potencijalno bila uvrštena**, i koje su ispitanici bodovali na skali od 1 do 5¹⁰², s obzirom na važnost za kvalitetnije funkcioniranje društva. Osim toga, ispitanici su na istoj skali davali i svoje **procjene trenutne prisutnosti ovih sadržaja u postojećim obrazovnim programima** (Tablica 1). Izbor tema izrađen je **kombiniranjem UN-ovog okvira mirovnog obrazovanja, europskih obrazovnih kompetencija te sadržaja već postojećih neformalnih edukacijskih programa obrazovanja za mir u Hrvatskoj i susjednim zemljama.**

102 Korištena je sljedeća skala: 1 – potpuno nevažna; 2 – prilično nevažna; 3 – donekle važna; 4 – prilično važna; 5 – potpuno važna.

Tablica 1

Prikaz ponuđenih tema kao potencijalnih sadržaja mirovnog obrazovanja	Važnost sadržaja u stvarnosti za kvalitetnije funkcioniranje društva	Trenutna prisutnost sadržaja u obrazovnim programima	Raskorak između procjene važnosti i prisutnosti
Osvještavanje vrijednosti nenasilja, solidarnosti, uvažavanja različitosti	4,88	2,81	2,07
Poznavanje temeljnih ljudskih prava	4,81	2,38	2,43
Osvještavanje nasilja, diskriminacije i društvene nepravde	4,75	2,81	1,94
Aktivan pristup zajednici i društvenu promjenu	4,69	2,69	2
Nenasilna komunikacija i transformacija sukoba	4,69	3,38	1,31
Civilno društvo	4,5	1,5	3
Načini građanskog djelovanja, udruživanja i zagovaranja promjena	4,44	2,25	2,19
Zaštita okoliša	4,44	2,06	2,38
Održivi razvoj	4,44	1,69	2,75
Nenasilno djelovanje	4,31	2,19	2,12
Koncept i praksa izgradnje mira	4,31	2,06	2,25
Proces globalizacije (odnos globalnih institucija, ekonomija, siromaštvo)	4,31	2,06	2,25
Propitivanje višestrukosti identiteta (etnički, rodni, spolni i drugi)	4,25	1,69	2,56
Koncept i primjeri javnih politika	4,19	1,63	2,56
Posredovanje u sukobu - medijacija	4,13	2,5	1,63
Poznavanje mehanizama zaštite ljudskih prava	4,13	3,31	0,82
Međureligijski dijalog	4,13	2,13	2
Koncept i primjeri ljudske sigurnosti	4,06	2,44	1,62
Suočavanje s prošalošću	4,06	2,06	2
Odnos religije i društva	3,63	2,81	0,82
Poznavanje rada medija	3,13	2,06	1,07

Od ponuđenih sadržaja iz repertoara mirovnog obrazovanja šest je ocijenjeno izuzetno važnima za kvalitetno funkcioniranje društva (prosjek ocjena iznad 4,5), najveći dio sadržaja (njih 14) kao prilično važni (prosjek između 3,5 – 4,4), dok je samo jedan ponuđeni sadržaj ocijenjen kao donekle važan (prosjek između 2,5 – 3,4). Prioritetni sadržaji za kvalitetnije funkcioniranje društva ocijenjeni uključuju (1) osvještavanje vrijednosti nenasilja, solidarnosti, uvažavanja različitosti, (2) poznavanje temeljnih ljudskih prava, (3) osvještavanje nasilja, diskriminacije i društvene nepravde, (4) aktivan pristup zajednici i društvenu promjenu, (5) nenasilnu komunikaciju i transformaciju sukoba, (6) civilno društvo. Navedeni sadržaji u vezi su s društvenim problemima (str. 4), od ispitanika prepoznatih, a također su podudarni s trendovima mirovnog obrazovanja¹⁰³ koje zagovara usku vezu obrazovanja i aktivizma/aktivnosti, budući da se područja s najvišim ocjenama odnose na aktivan pristup zajednici te poznavanje civilnoga društva.

Svi su ponuđeni sadržaji, po percepciji konzultiranih stručnjaka, ocijenjeni kao vrlo slabo prisutni u trenutnim obrazovnim sadržajima (prosječne ocjene od 1,5 do 3,38), pri čemu su najmanje prisutni sadržaji vezani uz civilno društvo (1,5), koncept i primjere javnih politika (1,63), propitivanje višestrukosti identiteta – etnički, rodni, spolni i drugi (1,69) te održivi razvoj (1,69). S druge strane, kao trenutno najprisutniji od ponuđenih sadržaja vezanih uz mirovno obrazovanje, ocijenjena je nenasilna komunikacija i transformacija sukoba (3,38) te poznavanje mehanizama zaštite ljudskih prava (3,31), no ipak u zaostatku za njihovom važnošću, odnosno procjenom potrebe za iste sadržaje.

Prema percepciji ispitanih, za sva ocijenjena područja postoji raskorak između procjene njihove važnosti za kvalitetnije funkcioniranje društva i trenutne prisutnosti u obrazovnom sustavu (u rasponu od 0,82 do 3). Najmanji raskorak važnosti i prisutnosti zabilježen je u vezi s poznavanjem mehanizama zaštite ljudskih prava, te u pogledu odnosa religije i društva (0,82), dok je najizraženiji raskorak zabilježen uz potrebu poznavanja rada civilnog društva (3), raskorak vezan uz održivi razvoj (2,75), propitivanje višestrukosti identiteta (etnički, rodni, spolni i drugi) (2,56), koncept i primjeri javnih politika (2,56) te zaštitu okoliša (2,38) što upućuje da se upravo na te sadržaje treba staviti naglasak u budućem razvoju mirovnog kurikuluma jer je riječ o sadržajima čija je trenutna nedostatnost u obrazovnom sustavu najkritičnija, uzimajući u obzir ocjenu njihove važnost.

Ispitanici su u prvom krugu imali mogućnost slobodno ponuditi nove sadržaje za koje su smatrali da su konceptualno povezani, a vrlo važni za buduću kurikulum mirovnog obrazovanja, a da nisu obuhvaćeni inicijalnom ponudom sadržaja. Obradom nalaza

103 Prema Johanu Galtungu: Form and content of Peace education, Encyclopedia of Peace Education, Teachers College, Columbia University, 2008.

prvog kruga, sadržaji koje su ispitanici slobodno navodili, ponuđeni su u drugom krugu upitnika na ocjenjivanje od strane ostalih. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2

	Koliko je ova tema u stvarnosti važna za kvalitetnije funkcioniranje društva	Koliko je ova tema trenutno prisutna u obrazovnim programima	Raskorak između procjene važnosti i prisutnosti
Kritičko mišljenje	4,7	2,2	2,4
Načini pokretanja društvenih promjena	4,4	2	2,4
Poteškoće i oblici pomoći osobama s invaliditetom	4,4	2,3	2,1
Multikulturalnost/interkulturalizam	4,3	2,3	2
Društvena odgovornost (etika u postizanju individualnih ciljeva)	4,2	2	2,2
Dječja prava (prava, obveze, zaštita...)	4,2	3	1,2
Poteškoće i oblici pomoći starijim osobama	4,2	2	2,2
Značaj volonterskog rada	4,1	2	2,1
Osnovno poznavanje funkcioniranja i procesa Europske Unije	3,9	2,4	1,5
Vizija budućnosti	3,3	1,9	1,4
Obitelj kao institucija	3,2	2,9	0,3

Od novoponuđenih sadržaja, **kritičko mišljenje** dobilo je najvišu ocjenu važnosti (4,7), ulazeći tako potpuno među važne sadržaje. Međutim, u užem smislu, riječ je primarno o vještini, a ne o sadržaju/temi, što ipak sugerira da razvijanje kritičkog mišljenja treba primarno prepoznati kao vodeći metodički princip te ga kao takav ugraditi u sve sadržaje budućega mirovnog kurikulumu. Od ostalih deset tema koje su predložili sudionici u prvom krugu istraživanja, čak je njih osam u drugom krugu ocijenjeno kao prilično važne, što znači da bi ih bilo potrebno uključiti u prijedlog mirovnog kurikulumu, a moguće ih je grupirati u (1) društvenu odgovornost i etiku, (2) društvenu solidarnost, volonterstvo i humanitarno djelovanje s obzirom na potrebe marginaliziranih i ranjivih društvenih skupina te (3) osnove funkcioniranja EU. Treba napomenuti da potonja tema sama po sebi ne predstavlja specifikum mirovnog obrazovanja, no svakako je nužna dimenzija bilo kojeg sadržaja koji uključuje i političko odlučivanje, uzme li se u obzir perspektiva članstva RH u EU. Samo su dvije teme

– obitelj i društvo te vizija budućnosti – ocijenjene kao donekle važne te ih stoga, u usporedbi s ostalim sadržajima, ne bi trebalo posebno isticati pri zagovaranju početnog mirovnog kurikuluma.

Učeničke kompetencije koje je moguće posredovati mirovnim obrazovanjem

Sudionicima istraživanja također je ponuđen **kompetencijski okvir strukturiran prema znanjima, vještinama i stavovima vezanim uz obrazovanje za mir koje bi učenici trebali usvojiti** i razviti, i to ne samo na razini informacija, već i na razini stavova, vrijednosti i ponašanja, i to temeljem kritičkog promišljanja i iskustvenog, interaktivnog učenja, čime sam proces učenja lišava prisile i indoktrinacije.

Ispitanici su procjenjivali koliko je navedena vještina/znanje/stav **važna za uspješno funkcioniranje društva s obzirom na nove društvene izazove** (skala 1-5), zatim koliko je stjecanje navedene vještine/znanje/stava **trenutno prisutno u obrazovnom sustavu** (skala 1-5) te **koliko je navedene kompetencije uopće moguće posredovati putem formalnoga mirovnog obrazovanja** (skala 1-3). Izbor kompetencija izrađen je također kombiniranjem UN-ovog okvira mirovnog obrazovanja, europskih obrazovnih kompetencija te prema već postojećim neformalnim edukacijskim programima obrazovanja za mir u Hrvatskoj i u susjednim zemljama.

Predložene kompetencije, prikazane su kroz podjelu na vještine, znanja i stavove, koje bi se kroz mirovno obrazovanje moglo posredovati u obrazovnom sustavu, ocijenjene su kao **vrlo važne**¹⁰⁴ **za nove društvene izazove u Hrvatskoj** (raspon ocjena kreće se od 3,5 do 4,38). Ovakav rezultat, s vrlo uskim rasponom ocjena, sugerira da je *ponuđeni kompetencijski okvir gotovo u cijelosti relevantan za razvoj mirovnog kurikuluma*, iako je naravno moguće izdvojiti prioritete između njih (prikaz prosječnih ocjena u Tablici 3, 4 i 5). *Među vještinama najvišu su prosječnu ocjenu (4,38) dobili uvažavanje različitosti i kritičko mišljenje, a po važnosti odmah slijede (s prosječnom ocjenom 4,25) aktivno slušanje, timski rad i suradnja te rješavanje problema. Prioritetna znanja u sklopu mirovnog obrazovanja, s prosječnom ocjenom 4, obuhvaćaju prepoznavanje stereotipa, predrasuda i diskriminacije, poznavanje razvoja ljudskih prava te domaćih i međunarodnih mehanizama zaštite ljudskih prava, problematika siromaštva i raspodjele moći u društvu, zaštita okoliša te poznavanje načina organizacije i pripreme različitih oblika građanskih akcija i procesa zagovaranja. Stavovi koje mirovno obrazovanje svakako treba ne samo posredovati već i poticati uključuju poštivanje ljudskih prava, prihvaćanje različitosti i interkulturalno razumijevanje, nenasilje (prosječna ocjena 4,38), kao i povjerenje, aktivan stav prema zajednici, solidarnost i brižnost te svjesnost o potrebi zaštite okoliša (prosječna ocjena 4,31).*

104 Korištena je sljedeća skala: 1 – potpuno nevažna; 2 – prilično nevažna; 3 – donekle važna; 4 – prilično važna; 5 – potpuno važna.

Relevantnost ponuđenoga kompetencijskog okvira dodatno je naglašena time da je za sve ponuđene kompetencije zabilježen raskorak između ocjene njihove važnosti i trenutne prisutnosti u obrazovnom sustavu (u rasponu od 1 do 2,62), pri čemu je najmanji raskorak zabilježen za vještinu samokontrole (1), a najizraženiji za aktivan stav prema zajednici (2,62) te socijalnu odgovornost (2,56).

Važno je također istaknuti da **kompetencije koje su ocijenjene kao najprisutnije od ponuđenih – i dalje sugeriraju vrlo nisku zastupljenost u postojećem obrazovnom sustavu** u odnosu na to koliko su te kompetencije važne za nove društvene izazove u Hrvatskoj. Tako su kao najprisutnije vještine ocijenjene **timski rad i suradnja (2,94), samokontrola (2,75) te davanje povratne informacije (2,5); vezano uz znanja – poznavanje sadržaja vezanih uz zaštitu okoliša (2,88) te vezano uz stavove – svjesnost o potrebi zaštite okoliša (2,88), samopoštovanje (2,69) te poštivanje ljudskih prava (2,56)**. Razvidno je stoga da iako se navedene kompetencije u određenoj mjeri već posreduju kroz obrazovni sustav, sudeći prema njihovim prosječnim ocjenama, sugerira se da se **njihovom razvoju treba posvetiti znatno veća pažnja u daljnjem razvoju i provedbi obrazovnog kurikulumu**.

U kontekstu uvođenja mirovnog obrazovanja u formalni obrazovni sustav, važno je pitanje koliko je uopće moguće te koliko je zahtjevno kompetencije relevantne za mirovni kurikulum uspješno posredovati kroz formalne oblike obrazovanja. Stoga se od ispitanika tražilo da se, uz ocjenu važnosti određene kompetencije za nove društvene izazove te njihove prisutnosti u postojećem obrazovnom kurikulumu, procijene i mogućnosti njihova posredovanja. Za četiri petine ponuđenih kompetencija (39/47) konzultirani stručnjaci i stručnjakinje smatraju da ih je djelomično moguće posredovati, a za preostalu petinu (7/47) procijenjeno je da se mogu u potpunosti uspješno posredovati unutar formalnoga obrazovnog sustava¹⁰⁵. Radi se o stjecanju znanja i analitičkih vještina o aktualnim društvenim sukobima, nenasilnom djelovanju, izgradnji mira te razumijevanju koncepta ljudske sigurnosti u odnosu na prevladavajući pristup nacionalne sigurnosti, te stjecanju komunikacijskih vještina aktivnog slušanja, timskog rada i suradnje i zajedničkog donošenja odluka.

Kako se mirovno obrazovanje uvelike fokusira na razvitak senzibiliteta za prepoznavanje i izražavanje vlastitih i tuđih potreba, emocija i stavova na konstruktivan i kreativan način, što zahtijeva angažman na afektivnoj razini, ne čudi da je razvitak niza vještina koje spadaju u područje nenasilne komunikacije, ali i društvene solidarnosti, procijenjen kao djelomično moguć unutar aktualnog sustava formalnog obrazovanja, budući da je za takvo učenje primjereniji siguran prostor, lišen prosudbe, s upostavljenim odnosima povjerenja te metodika iskustvenog učenja koja je uspješnija u manjim skupinama (8-12 učenika), a ne u velikim razredima kakvi prevladavaju u

105 Cjeloviti tablični prikaz rezultata u Prilogu 2.

osnovnim i u srednjim školama. To bi značilo da bi **aktualni metodički pristup i uvjete trebalo donekle prilagoditi kako bi se mirovno obrazovanje uspješno provodilo u sklopu formalnog obrazovanja.**

Zanimljivo je da su stručnjaci samo za jednu ponuđenu temu procijenili da ju je nemoguće uspješno posredovati kroz formalni obrazovni sustav. Radi se o razumijevanju dinamike siromaštva i društvenih odnosa moći, što je svakako tema koja primarno zahtijeva kognitivno, a ne iskustveno ili afektivno učenje pa u tom smislu ne odstupa od dominantnoga metodičkog pristupa u školama. Uslijed toga, možemo pretpostaviti da stručnjaci smatraju da ideološka potka aktualnoga obrazovnog sustava ne omogućuje dubinsko propitivanje dominantnoga ekonomskog i političkog poretka, a to je liberalna demokracija i slobodno tržište.

Moguća pozicija mirovnog obrazovanja unutar formalnog obrazovnog sustava

Izbor najprikladnijega organizacijskog oblika provedbe mirovnih sadržaja u formalnom obrazovnom sustavu predstavlja središnji dio upitnika, budući da u ovom segmentu **u dosadašnjoj stručnoj i široj raspravi i dalje postoje razilaženja**, odnosno u raspravama se i dalje predlaže više organizacijskih rješenja kao najprihvatljivijih s obzirom na kontekst obrazovnog sustava Republike Hrvatske i njegove mogućnosti. Stoga je u prvom krugu istraživanja, konzultiranim stručnjacima i stručnjakinjama ponuđena **lista potencijalnih oblika provedbe**, koju su bodovali bodovima od +1 do +3 za tri najprihvatljivija oblika, te negativnim bodovima od -3 do -1 za tri najmanje prihvatljiva oblika. Prikaz rezultat prvog kruga slijedi u Tablici 3.

Tablica 3: Organizacijski oblici mirovnog obrazovanja – rang lista opcija – prvi krug Delfi istraživanja

Organizacijski oblik provedbe mirovnog obrazovanja u formalnom obrazovnom sustavu	Ocjena prema odnosu najprikladnijeg i najmanje prikladnoga organizacijskog oblika
▶ Istodobno kao novi obvezni predmet i kroskurikularno	21
▶ Kroskurikularno – obvezno uvođenje osnovnih tema vezanih uz mirovno obrazovanje unutar nekoliko već postojećih predmeta	16
▶ Formiranjem novoga izbornog predmeta, ali koji ima obvezu biti ponuđen u školama	15
▶ Formiranje novoga obveznog nastavnog predmeta	15
▶ Kroz obvezni set predavanja i radionica unutar samo jednog dijela školske godine	4
▶ Kroz dodatne izvannastavne sadržaje koje izvode vanjski stručnjaci, ovisno o interesu određene škole	4
▶ Kroz postojeće satove razredne zajednice	-1
▶ Smatram da mirovno obrazovanje uopće ne treba uvoditi u formalni obrazovni sustav	-21
▶ Unutar predmeta Vjeronauk u osnovnim školama te unutar predmeta Vjeronauk i Etika u srednjim školama	-21
▶ Smatram da je neobvezujuća forma primjene koja proizlazi iz važećega Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo dovoljna	-21
▶ Novi predloženi organizacijski prijedlog:	Škola mira (posebni centar) zgrada kao npr. u Mrkoplju ili srodni kapaciteti

Analiza rezultata pokazuje da se i dalje niti jedan oblik nije izdvojio kao nedvojbeno najprikladniji, iako je određeni broj opcija jasno eliminiran. U svrhu što cjelovitijeg razmatranja najprihvatljivijega organizacijskog oblika, ispitanici su morali navesti, po svojem mišljenju i iskustvu, **osnovne prednosti, ali i potencijalne nedostatke oblika koji su ocijenili kao najprihvatljivi.** U nastavku stoga slijedi pregled njihovih odgovora za najviše rangirane pozitivne oblike, budući da je razina rasprave u kojoj se istodobno razmišlja o realnim mogućnostima uvođenja i provedbe određenog oblika u praksu, a ne samo o idealno najboljem rješenju, iznimno potrebna u svrhu razrade stvarnih opcija koje bi zadovoljile početni cilj i postigle željeni rezultat.

Tablica 4: Organizacijski oblici mirovnog obrazovanja – prednosti i nedostaci opcija – prvi krug Delfi istraživanja

a. Istodobno kao novi obvezni predmet i kroskurikularno	
OSNOVNE PREDNOSTI	MOGUĆI NEDOSTACI
<ul style="list-style-type: none"> ▶ osiguranje cjelovitosti, sistematičnosti i sustavnosti u prijenosu znanja jer se zahvaća čitava učenička populacija ▶ područje bi dobilo na percepciji važnosti ▶ kroskurikularnost bi pomogla da se kultura mira razumijeva kao pogled na svijet i način života te bi se osvijestilo da se radi o generičkim vještinama kojima je mjesto u cijelom sustavu obrazovanja ▶ kroskurikularnost je također važna za povezivanje predmeta kako sadržaji posredovani učenicima ne bi dolazili u međusobnu koliziju i kako bi i ostali nastavnici dobili priliku za stručna usavršavanja iz tog područja, a ujedno bi se iskoristili potencijali u postojećim predmetima 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ preopterećenost učeničke satnice i sustava općenito što otvara rizik od otpora učenika, nastavnika te roditelja ▶ nedostatak financija zbog čega može izostati politička podrška ▶ kad nešto postaje obvezno nije više stvar osobnog izbora i može razviti odbojnost ili se doživjeti kao prisila ▶ nedovoljno educiran i ne/demotiviran kadar (zahtijeva pažljivu i temeljitu edukaciju nastavnika koji moraju imati široko obrazovanje) ▶ nejasna ili nerazrađena metodologija i način rada
b. Kroskurikularno – obvezno uvođenje osnovnih tema vezanih uz mirovno obrazovanje unutar nekoliko već postojećih predmeta	
OSNOVNE PREDNOSTI	MOGUĆI NEDOSTACI
<ul style="list-style-type: none"> ▶ izbjegava se dodatno opterećivanje učenika ▶ omogućuje povezivanje različitih sadržaja s mirovnim obrazovanjem ▶ sudjeluje više učitelja, što pridonosi izgradnji kulture mira u školi ▶ do sada se uvođenje nekoga „dežurnog“ predmeta za bilo koji vid odgoja nije pokazao djelotvornim 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ svođenje sadržaja na „klasično“ učenje (definicije i sl., bez primjene) ▶ svaki predmet se ocjenjuje što može oslabiti intrinzičnu motivaciju učenika ▶ nedovoljna osposobljenost svih nastavnika ▶ dosta različiti stavovi i sustav vrijednosti nastavnika koji su zaposleni na svim stupnjevima školovanja
c. Formiranjem novoga izbornog predmeta, ali koji ima obvezu biti ponuđen u školama	
OSNOVNE PREDNOSTI	MOGUĆI NEDOSTACI
<ul style="list-style-type: none"> ▶ formiranjem novoga nastavnog predmeta dobiva se cjelovitost sadržaja 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ zbog toga što je obavezan učenici bi ga mogli učiti zbog ocjene, bez razumijevanja
d. Formiranje novoga obveznog nastavnog predmeta	
OSNOVNE PREDNOSTI	MOGUĆI NEDOSTACI

<ul style="list-style-type: none"> ▶ građansko obrazovanje mora uključiti sve ključne sadržaje mirovnog obrazovanja, to bi uključivalo veće zahvate u strukturu kurikulumu (promjenu sadržaja u povijesti, zemljopisu i sl.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ teška provedivost kao novog predmeta, stoga je polovično rješenje izborni predmet
e. Kroz obvezni set predavanja i radionica unutar samo jednog dijela školske godine	
OSNOVNE PREDNOSTI	MOGUĆI NEDOSTACI
<ul style="list-style-type: none"> ▶ fokusiranost na temu i sadržaj, ali bez opterećivanja satnice 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ neće biti dovoljno "ozbiljno" shvaćeno unutar škole ▶ problem vrednovanja
k. Novi organizacijski prijedlog: ŠKOLA MIRA (posebni centar), zgrada u Grožnjanu	
OSNOVNE PREDNOSTI	MOGUĆI NEDOSTACI
<ul style="list-style-type: none"> ▶ tečaj koji škola obvezno mora ponuditi, ali ga ne moraju upisati svi učenici ▶ karakterizira ga sloboda izbora ▶ privlači ostale učenike preko preporuke 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ nije jasno tko će biti "treneri", škole moraju ponuditi što bolji kadar, ali njihovi nastavnici moraju steći tu kvalifikaciju ▶ ako nema novog koncepta škole – ti tečajevi će biti samo "odrađivanje"

U drugom krugu istraživanja, svi pozitivno ocijenjeni oblici provedbe ponuđeni su ponovno na ocjenjivanje, uz važnu napomenu da ispitanici obrate pažnju na navedene prednosti i nedostatke, kako su istaknuti od drugih ispitanika. Na temelju svih pozitivno ocijenjenih oblika, prema rezultatima prvog kruga, **ponuda organizacijskih oblika u drugom krugu istraživanja dodatno je razrađena i diferencirana** kako bi ispitanici imali cjelovitu mogućnost izbora. Rezultati drugog kruga prikazani su u Tablici 5.

Tablica 5: Organizacijski oblici mirovnog obrazovanja – rang lista opcija – drugi krug Delfi istraživanja

Prilagodba i nastavnih metoda i sadržaja kako bi sadržaji bili prezentirani multiperspektivno, ali kako bi se osiguralo i njihovo kritičko promišljanje (naglasak na teme društvenog nasilja, nepravde, diskriminacije i kulturalnih razlika u sklopu društveno-humanističke grupe predmeta)	18
Prilagodba nastavnih sadržaja kroz reviziju nastavnih planova i sadržaja nastavnih pomagala društveno-humanističke grupe predmeta (Povijest, Zemljopis, Sociologija, Politika i gospodarstvo, Etika, Vjeronauk, Filozofija...)	15
Izvanastavni sadržaji koje izvode vanjski stručnjaci, ovisno o interesu određene škole (npr. radionice nenasilne komunikacije, medijacije, aktivnog rada u zajednici...)	13
Novi obvezni nastavni predmet (npr. Aktivno građanstvo, nenasilje i ljudska prava) koji će koristiti metodologiju i ranije navedene module mirovnog obrazovanja, ali i module iz građanskog odgoja	13
Novi izborni nastavni predmet (Aktivno građanstvo, nenasilje i ljudska prava), ali koji ima obvezu biti ponuđen u školama	12
Prilagodba nastavnih metoda kako bi se osiguralo kritičko promišljanje nastavnih sadržaja, naročito u društveno-humanističkoj grupi predmeta (Povijest, Zemljopis, Sociologija, Politika i gospodarstvo, Etika, Vjeronauk, Filozofija...)	12
Škola mira (posebni centri, npr. u Grožnjanu, Mrkoplju itd.) – tečaj koji škola obvezno mora ponuditi, ali ga ne moraju upisati svi učenici	11
U sklopu redovne ponude izvanastavnih aktivnosti koje redovito organiziraju nastavnici u školi (npr. Grupa povjesničara, Medijacijski klub, Grupa za ljudska prava...)	9
Novi izborni nastavni predmet (Mirovno obrazovanje), ali koji ima obvezu biti ponuđen u školama	9
Obvezni set predavanja i radionica unutar samo jednog dijela školske godine	8
Novi obvezni nastavni predmet (npr. Mirovno obrazovanje) koji će uključiti samo module vezane za mirovno obrazovanje	3

Najviše rangirani organizacijski oblici, nakon obrade rezultata drugoga (završnog) kruga istraživanja, jesu (1) međupredmetno povezivanje s naglaskom na prilagodbu *i nastavnih metoda i sadržaja*, te (2) prilagodba *samo nastavnih sadržaja* i međupredmetno povezivanje kroz grupu društveno-humanističkih predmeta. Uvidom u rezultate *ponovno je razvidno da se niti jedan organizacijski oblik nije značajno izdvojio kao najprihvatljiviji*, budući da su također visoko rangirane opcije vezane uz (3) uvođenje obveznoga nastavnog predmeta koji integrira aktivno građanstvo, nenasilje i ljudska prava, te (4) izbornoga nastavnog predmeta istog sadržaja. ***Međutim, vrlo je važan nalaz ovog istraživanja da je najmanje prihvatljiva opcija samostalni predmet mirovnog obrazovanje što govori o nužnosti povezivanja sadržaja mirovnog obrazovanja s drugim srodnim sadržajima kao što su ljudska prava i aktivno građanstvo.***

Možemo stoga zaključiti da mirovno obrazovanje treba uključiti u formalni obrazovni sustav osnovnog i srednjeg školstva kombinacijom kroskurikularnog pristupa (integra-

cijom kako sadržaja tako i metoda pouke u niz postojećih predmeta, posebice onih iz društveno-humanističke skupine), izvannastavnih aktivnosti (koje je posebno preporučljivo provoditi u suradnji s organizacijama civilnog društva) te uvođenjem novoga specijalističkog predmeta fokusiranog na odgoj za demokratsko građanstvo, a koji bi objedinjeno posredovao relevantna znanja, vještine i stavove vezane kako za mirovno obrazovanje, tako i za promociju i zaštitu ljudskih prava te građansko djelovanje u demokratskom političkom sustavu.

Jedini otvoreni prijedpor jest status novog predmeta – ukoliko predmet bude obvezan, poput aktualnog predmeta Politika i gospodarstvo, što bi omogućilo sustavno posredovanje mirovnih sadržaja, njegovi učinci na socijalizaciju djece i mladih uz definirani niz vrijednosti te, naročito, komunikacijski model temeljen na nenasilju, kritičkom mišljenju i dijalogu, bit će ravnomjerni i izbjeći će se diskriminacija, što i priliči odgojnoj funkciji sustava javnog obrazovanja. No, obvezni status predmeta može potencijalno stvoriti zazor kod nekih učenika, budući da se radi o obliku prisile te se sadržaj predmeta može shvatiti kao vid državne propagande, ali i dodatno opterećenje za satnicu. Presudno je stoga pitanje metodičkog pristupa, odnosno mjere u kojoj će se nastava uistinu temeljiti na metodičkim načelima mirovnog obrazovanja, kao što su intersubjektivnost, interaktivnost, kritičko mišljenje, dijalog, iskustveno učenje itd. Nadalje, neocjenjivanje ili pak ocjenjivanje zalaganja, a ne znanja i mišljenja učenika, vrlo bi vjerojatno, prema mišljenju većine konzultiranih stručnjaka, pridonijeli prihvaćanju i kvaliteti učenja u sklopu novoga predmeta odgoja i obrazovanja za mir, ljudska prava i aktivno građanstvo.

Ostvarenje potrebnih preduvjeta i poduzimanje predradnji za uspješno uvođenje i provedbu mirovnog obrazovanja u formalnom obrazovnom sustavu RH

Analizom rezultata prvog kruga upitnika u onom dijelu u kojem se od ispitanika u otvorenim pitanjima tražio pregled glavnih prednosti i nedostataka onoga organizacijskog oblika koji su ocijenili najvišim ocjenama, izdvojile su se **tri grupe potrebnih preduvjeta, odnosno predradnje** za uspješan početak provedbe mirovnog obrazovanja.

Prvi je preduvjet vezan uz pitanje ljudskih resursa, odnosno osiguranje adekvatnoga nastavničkog kadra koji bi provodio mirovnu edukaciju, uspješno integrirajući poznavanje mirovnih sadržaja, ali i pripadajuću metodiku. **Drugi preduvjet** veže se uz **jasno izrađen prijedlog financiranja**, budući da se nedvojbeno radi o inicijativi koja traži financijska sredstva. Konačno, **treći preduvjet** vezan je uz **konceptualni izazov uvođenja mirovnog obrazovanja u formalni obrazovni sustav**, budući da je nužno definiranje **jasnog načina vrednovanja/ocjenjivanja mirovnih sadržaja**, a koji bi istovremeno bili u skladu s vrijednostima mirovnog obrazovanja. Ispitanicima u drugom krugu stoga su prezentirani ovako klasificirani preduvjeti te su oni iznosili sljedeće prijedloge na koji način na njih odgovoriti:

1. Ostvarenje potrebnih preduvjeta i predradnji vezano uz rizik manjka adekvatnih ljudskih resursa za provedbu mirovnog obrazovanja

Prepoznati preduvjeti koji se odnose na ljudske resurse pokrivaju širok spektar prijedloga, a mogu se sažeti u prijedloge za **obrazovanjem budućih nastavnika na vi-sokoškolskoj razini, potrebi za cjeloživotnim učenjem i stručnim usavršavanjem, te praćenjem/supervizijom rada i umrežavanjem nastavnika** koji se bave mirovnim obrazovanjem. Iz odgovora je vidljivo da najveću pažnju treba posvetiti „provoditeljskoj razini“ – nastavnicima, te da je važno uskladiti *top-down* i *grassroots* pristup, odnosno političku volju i kritičnu masu nastavnika.

Prijedlozi vezani uz obrazovanje odnose se na prijedlog da se **mirovno obrazovanje uvede na preddiplomskom studiju u sklopu kolegija sociologija obrazovanja**, ili da se **uz suradnju s vanjskim stručnjacima na učiteljskim i nastavničkim fakultetima, provede inicijalna edukacija s naglaskom na metodici mirovnog obrazovanja** i njegova šireg utjecaja kako bi se educirali voditelji stručnih aktiva i tako došlo do stručnjaka, a u svim školama trebalo bi također provesti inicijalnu edukaciju za upoznavanje sa sadržajima mirovnog obrazovanja.

Ispitanici su prepoznali da je **nakon održane edukacije važno pratiti i podržavati nastavnike** te se predlaže i **stvaranje mreže nastavnika i vanjskih suradnika**. Predložena je i razrada kriterija za rad na ovim programima, te formulacija uvjeta, vještina i znanja koje provoditelji trebaju zadovoljiti. Iznijet je također zanimljiv prijedlog o izradi analize postojećih kapaciteta i obrazovnih potreba za provođenje mirovnog obrazovanja i izrada plana pripreme kadra.

2. Ostvarenje potrebnih preduvjeta i predradnji vezano uz financiranje mirovnog obrazovanja

Oko pitanja financiranja postoji gotovo apsolutno slaganje između konzultiranih stručnih osoba. Naime, svi se ispitanici slažu da financiranje za uvođenje mirovnog obrazovanja treba **snositi država (MZOŠ, Vlada...)**. Vlada treba osigurati sredstva koja će biti jednako dostupna svim školama „jer svako drugo financiranje može dovoditi do neravnopravnosti“. Ukoliko Vlada ne osigura potrebna sredstva, neravnopravnost se manifestira u nejednakom pristupu resursima. Neke škole mogu, a neke nisu u mogućnosti osigurati dodatna sredstva što dovodi do vrlo različitih dinamika uvođenja sadržaja mirovnog obrazovanja, a posljedično i do neravnopravnosti među učenicima i nastavnicima. Ima prijedloga koji, pored financiranja za temeljnu izobrazbu od strane države, dodaju i kombiniranje financiranja s donacijama/natječajima i međunarodnim povezivanjem (kao suradnja koja jamči napredak).

3. Ostvarenje potrebnih preduvjeta i predradnji vezano uz definiranje primjerenog načina vrednovanja savladanih sadržaja koji će biti u skladu s osnovnim vrijednostima mirovnog obrazovanja

Sljedeći citat u potpunosti odražava stav konzultirane grupe ispitanika o najprimjerenijim metodama ocjenjivanju ovog područja obrazovanja: *...idealno bi bilo da se ne ocjenjuje jer je to sadržaj koji se ne može ocjenjivati. Usmjeren je na vrijednosti, stavove i vještine, a ne toliko na sama znanja... ne znam koji bi kriteriji ocjenjivanja imali smisla.* Ispitanici su naime ponudili vrlo srodne prijedloge koji naglasak **stavljaju na proces, samoprocjenjivanje, kao i na to da bi ocjene trebale biti rezultat neke vrste projekta, istraživačkog rada ili volontiranja koji se ostvaruju uz aktivno sudjelovanje učenika u procesu suradnje s učiteljem-mentorom.** Ispitanici također ističu da je **vrlo važno uzeti u obzir u kojoj mjeri učenik kritički razmišlja o predstavljanim sadržajima i u kojoj je mjeri spreman preuzeti inicijativu.** Konačno, predlaže se i **izrada popisa i pokazatelja kompetencija koje je učenik svladao**, a što je tendencija razvoja cjelokupnog sustava obrazovanja u Republici Hrvatskoj u sljedećim godinama te time ovo područje ne bi bilo iznimka, nego bi moglo biti dobar početni primjer.

Konzultirani stručnjaci i stručnjakinje ponudili su i **vremenski period u kojem smatraju da je navedene preduvjete moguće ostvariti i započeti sa sustavnom provedbom mirovnog obrazovanja.** U prvom krugu prosječna je procjena iznosila dvije godine, dok je nakon korekcije u drugom krugu kada su ispitanici bili upoznati s rezultatom prvog kruga, uvećana i iznosila **dvije godine i devet mjeseci**, čime se mogućnost uvođenja mirovnog obrazovanja, kroz neki od organizacijskih oblika, s obzirom na postojeći kontekst predviđa za školsku godinu 2014./2015.

Zaključno – *konzultirani stručnjaci i stručnjakinje definirali su ključne sudionike koji, po njihovom mišljenju, mogu pridonijeti zagovaranju mirovnog obrazovanja. Prema važnosti, riječ je o sljedećim grupama sudionika: (1) djelatnici u školama – nastavnici i ravnatelji, (2) donositelji odluka na nacionalnoj i lokalnim razinama (političari, vlast, lokalne vlasti, Vlada, politička tijela), (3) učenici i roditelji, (4) nevladine organizacije i građani te (5) ostali: stručnjaci s fakulteta i instituta, savjetnici iz EU, mediji.* Vidljivo je iz navedenog da je prepoznato da proces zagovaranja uvođenja mirovnog obrazovanja u formalni obrazovni sustav treba provoditi kroz kombiniranje *grassroots* i *top-down* pristupa, odnosno da ga u podjednakoj mjeri zagovarati trebaju djelatnici u školama, ali i donositelji odluka, uz veliku podršku učenika, roditelja, nevladinih organizacija i građana, dok su stručnjaci s fakulteta i instituta također prepoznati, ali ipak niže rangirani od ostalih.

ZAKLJUČAK

U ovoj dionici istraživanja, kroz pogled obrazovnih stručnjaka i praktičara **mirovno obrazovanje ocijenjeno je kao izuzetno važno za pripremu djece i mladih za ophođenje s aktualnim društvenim potrebama i izazovima, a posebice u svrhu smanjenja nasilja u društvu te povećanja političke participacije mladih i građana općenito.** Istraživanjem je validiran predloženi skup ponuđenih sadržaja i metoda te kompetencijski okvir koji korespondira s UN-ovim programom mirovnog obrazovanja, a predložen je jači naglasak na društvenu odgovornost i etiku, društvenu solidarnost i humanitarno volontersko djelovanje te politički kontekst EU.

Propitana je integracija mirovnog obrazovanja u zasebni predmet (koji uključuje i srodne sadržaje vezane uz demokratsko građanstvo i ljudska prava) koja je dobila široku podršku, a što je u skladu i s ishodima konzultacija među zagovaračkim organizacijama civilnog društva. Status tog predmeta otvoreno je pitanje, ali CMS će se zajedno s drugim organizacijama ipak založiti za obavezni status predmeta, uslijed njegove primarne socijalizacijske (odgojne) funkcije, no **inzistirat će na primjerenoj metodici koja osigurava oblikovanje, a ne puko usvajanje vrijednosti, stavova i znanja temeljeno na slobodnom izboru – kritičkom promišljanju i dijalogu.** Uz to, potrebno je osigurati primjereno vrijeme i uvjete za iskustveno učenje niza relevantnih komunikacijskih i socijalnih vještina što podrazumijeva ne samo kognitivni, već i snažan afektivni angažman učenika, uz podršku i neprosuđivanje, a za što je najprimjereniji metodički format radionica.

U svrhu prevencije getoizacije mirovnog obrazovanja, CMS će zagovarati kombinirani pristup njegovom uvođenju u formalni obrazovni sustav – **potrebno je kroskurikularno, kurikularno i ekstrakurikularno uključivanje sadržaja i metoda, a škole treba maksimalno otvoriti suradnji s civilnim društvom.** Kako se ne bi radilo samo o deklarativnim, a ne i stvarnim promjenama u sustavu, **treba se fokusirati na izradu i učinkovitu provedbu detaljnog plana osiguranja preduvjeta za uvođenje mirovnog obrazovanja, za što je prema procjeni konzultiranih stručnjaka potrebno tri školske godine, koje treba iskoristiti za osiguranje realnih financijskih sredstava, izradu kurikuluma i nastavnih materijala te posebice za edukaciju nastavnika.**

Lektura teksta: Ludwig Bauer

4. ZAKLJUČCI ISTRAŽIVANJA

4. Zaključci istraživanja

1. Uvodni tekst

Doprinos razumijevanju mirovnog obrazovanja pokazuje da se mirovno obrazovanje, iako želi služiti kao prevencija nasilju, pojavljuje najčešće kao reakcija na nasilne društveno-političke sukobe. Vrijednosti mirovnog obrazovanja podudarne su u različitim kulturama, a na razini područja koja obrađuje i pristupa koje bira ono je kontekstualno određeno (pokriva sadržaje i područja relevantna za određeno geografsko ili političko područje).

Smatramo da Hrvatska ima oba razloga, i reaktivno i preventivno za sustavno uvođenje mirovnog obrazovanja u sustav formalnog obrazovanja, budući da je riječ o zemlji koja je nedavno prošla težak nasilni sukob i ne želi da se takvo ili slično nasilje ponovi. Pored ratnih sukoba 90-tih godina prošlog stoljeća, Hrvatska je snažno opterećena netransformiranim sukobima iz svoje prošlosti, te unatrag 15-tak godina prolazi i kroz političku i ekonomsku tranziciju. Navedeno doprinosi nesigurnosti i nesnalaženju građana i potencijalnom pribjegavanju nasilnih metoda rješavanja sukoba. Mišljenja smo da *mirovno obrazovanje može pridonijeti razvoju demokratske kulture koja se po svojoj prirodi na svakodnevnoj razini treba nositi sa sukobima različitih mišljenja i uvjerenja, te ponuditi vrijednosti, sadržaje i metode kako sukobe rješavati na nenasilan način.*

2. Analiza institucionalnog okvira ukazuje na isprepleten i razvijen sustav institucionalne i zakonodavne podloge obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo unutar kojega je na normativnoj razini uključeno mirovno obrazovanje. *Međunarodni i nacionalni dokumenti nominalno ovom području daju iznimnu važnost.* Analiza ukazuje na brojne preporuke koje bi valjalo uvažiti na svim razinama obrazovnog sustava. *Važno je normativni okvir pretočiti u praksu i odgoj za mir i nenasilje uspostaviti kao ravnopravno nastavno područje, kako unutar obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, tako i unutar sveobuhvatnog nastavnog plana.*

3. Empirijski dio istraživanja pokazuje je da su vrijednosti mirovnog obrazovanja zastupljene u dva najvažnija obrazovna dokumenta: Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu (HNOS) i Nacionalnom okvirnom kurikulumu, no one i u ovom slučaju ostaju na normativnoj razini. *Niti jedan predmet zasebno ne pokriva sve dimenzije mirovnog obrazovanja te se povezivanje pojedinih predmeta čini kao osnovni preduvjet za ostvarivanje ciljeva mirovnog obrazovanja.* Gledano kroz perspektivu učenika, dobiveni rezultati ukazuju na značajnu učestalost agresivnih ponašanja učenika.

Dokazana je povezanost procjena samoeфикаsnosti i agresivnih ponašanja učenika. Ona upućuje na to da je *pri razradi obrazovnih programa u okviru mirovnog obrazovanja potrebno usmjeriti pažnju ne samo na aktivnosti za jačanje pozitivnih ponašanja, nego i na jačanje učeničkih pozitivnih kognitivnih procjena i vjerovanja. Jačanje osjećaja samoeфикаsnosti kod učenika najbolje se postiže osiguravanjem iskustava, situacija i zadataka u kojima učenici imaju prilike doživjeti uspjeh u konstruktivnom rješavanju sukoba. Uspješno rješavanje konflikata i pronalaženje alternativa agresivnom ponašanju, osim što može značajno ojačati osjećaje samoeфикаsnosti, povećava vjerojatnost da će učenici u budućim situacijama primijeniti slične (uspješne) obrasce ponašanja. Nasuprot tome, nesnalaženje u nekoj konfliktnoj situaciji ili neuspješno rješavanje nekog problema može oslabiti i potkopati osjećaj samoeфикаsnosti.*

Prema ispitanim nastavnicima i ravnateljima, teme i sadržaji mirovnog obrazovanja prisutni su u nastavi u svim školama i provlače se kroz sadržaj nastavnih predmeta (posebno hrvatski i engleski jezik te vjeronauk i povijest), kroz satove razredne zajednice, ili kroz projekte u kojima škola sudjeluje. No unatoč razmjernoj prisutnosti relevantnih tema i sadržaja mirovnog obrazovanja u nastavi (među kojima je naglasak na znanjima više nego na stavovima/vrijednostima i vještinama), *nastavnici i ravnatelji smatraju da postoji potreba za sustavnijim i eksplicitnijim bavljenjem ovim temama u školama, te da postoji potreba za sustavnijim stručnim usavršavanjima ovoga tipa (idealno u prostorima škole). Naglašena je i potreba za uključivanjem roditelja u radionice vezane uz mirovno obrazovanje, a kao pretpostavke/prepreke većoj uključenosti nastavnika i roditelja u takve programe navedeni su njihova motivacija, zatim financijska sredstva te školski prostor u kojemu bi se takve radionice mogle održavati. Kada je riječ o mogućim načinima poučavanja sadržaja mirovnog obrazovanja u školama, većina je nastavnika (zbog postojeće preopterećenosti učenika) podržala međupredmetnipristup, zajedno s dodatnim radionicama (moguće, ali ne nužno u sklopu sata razrednika) koje bi se eksplicitno bavile tim temama.*

Školska klima u kojoj verbalno nasilje postaje pravilo i gdje preko 40% učenika izjavljuje da se u njihovoj školi učenici i fizički sukobljavaju, svjedoči, također o potrebi usustavljanja mirovnog obrazovanja. Kada je pak riječ o strukturalnim oblicima nasilja, indikativan može biti podatak da najmanji broj ispitanih učenika smatra kako u školama treba poučavati i o ravnopravnosti osoba različitih seksualnih orijentacija. S obzirom na te i druge srodne podatke prikazane u ovome izvještaju, ne iznenađuje to što *i nastavnici i ravnatelji dijele mišljenje o potrebi za sustavnijim uključivanjem sadržaja mirovnog obrazovanja u odgojno-obrazovni proces u školama. Prema dobitvenim podacima, prostor za ovo postoji u obuhvatnijem i intenzivnijem stručnom usavršavanju nastavnika ili većem uključivanju roditelja u rad škole, no jednako tako i na programskoj razini, bilo da je riječ o programima za razvoj samoeфикаsnosti učenika, ili sustavnijem koreliranju i povezivanju predmetnih programa.*

S obzirom na prikazane rezultate možemo reći da postoje i potreba i prostor za unapređivanje sadržaja mirovnog obrazovanja u školama.

4. Rezultati analize programa stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika pokazuju da je znatno veća ponuda stručnog usavršavanja u specifičnim stručno-predmetnim područjima nego sadržaja vezanih uz komunikacijsko-refleksivno područje, a u koje ubrajamo i mirovno obrazovanje. Također je razvidno da postojeći sustav stručnog usavršavanja ne omogućuje praćenje provedbe stečenih znanja i vještina. Refereirajući se na stavove nastavnika i ravnatelja vidljivo je da samo stručno usavršavanje, a bez odgovarajućeg dodiplomskog obrazovanja budućih učitelja i nastavnika, ne može odgovoriti na potrebe koje postoje u školama, a koje se potiču i Nacionalnim okvirnim kurikulumom, te novim predmetnim kurikulumima. Vidljiv je nedostatak metodičkog pristupa i transfer participativne metodike nastave prema učiteljima i nastavnicima. Za nastavak istraživanja bilo bi ***važno ispitati i čuti mišljenja učitelja i nastavnika – koliko ponuđeni sadržaji odgovaraju na njihove potrebe i vide li prostor za razvoj odnosno promjenu, a bilo bi potrebno i izraditi kvantitativnu analizu programa i njihovih učinaka.***

5. I kroz zadnju dionicu istraživanja, pogled obrazovnih stručnjaka i praktičara *mirovno obrazovanje ocijenjeno je također kao izuzetno važno za pripremu djece i mladih za ophođenje s aktualnim društvenim potrebama i izazovima, a posebice u svrhu smanjenja nasilja u društvu te povećanja političke participacije mladih i građana općenito.*

Istraživanjem je validiran predloženi skup ponuđenih sadržaja i metoda te kompetencijski okvir koji korespondira s UN-ovim programom mirovnog obrazovanja, a predložen je jači naglasak na društvenu odgovornost i etiku, društvenu solidarnost i humanitarno volontersko djelovanje te politički kontekst EU. Propitana je integracija mirovnog obrazovanja u zasebni predmet koji uključuje i srodne sadržaje vezane uz demokratsko građanstvo i ljudska prava, koja je dobila široku podršku, što je u skladu i s ishodima konzultacija među zagovaračkim organizacijama civilnog društva. Status tog predmeta otvoreno je pitanje.

Prije uvođenja mirovnog obrazovanja potrebno je osigurati primjereno vrijeme i uvjete za iskustveno učenje niza relevantnih komunikacijskih i socijalnih vještina, što podrazumijeva ne samo kognitivni nego i snažan afektivni angažman učenika, uz podršku i neprosuđivanje, a za što je najprimjereniji metodički format radionica. Za ovakav metodički format, izrazito je važno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika, posebno iz komunikacijsko-refleksivnog područja.

U svrhu prevencije getoizacije mirovnog obrazovanja, sukladno rezultatima istraživanja zagovarati će se kombinirani pristup njegovom uvođenju u formalni obrazovni sustav

– *potrebno je kroskurikularno, kurikularno i ekstrakurikularno uključivanje sadržaja i metoda, a škole treba otvoriti suradnji s civilnim društvom.* Kako se ne bi radilo samo o deklarativnim i normativnim, već stvarnim promjenama u sustavu, *treba se usredotočiti na izradu i učinkovitu provedbu detaljnog plana osiguranja preduvjeta za uvođenje mirovnog obrazovanja, a u sklopu koncepta odgoja i obrazovanja za mir, ljudska prava i demokratsko građanstvo. Za to je prema procjeni konzultiranih stručnjaka potrebno tri školske godine, koje treba iskoristiti za osiguranje realnih financijskih sredstava, izradu kurikulumu i nastavnih materijala te posebice za edukaciju nastavnika.*

6. Daljnji koraci: Centar za mirovne studije će temeljem rezultata ovog istraživanja, a u suradnji s ostalim organizacijama civilnog društva¹⁰⁶ podupirati institucionalne napore kao što su *Nacionalni odbor za odgoj i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo*, razvoj *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* te *razvijanje predmetnog kurikuluma Odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo* (Građanskog odgoja i obrazovanja) s ciljem integriranja vrijednosti, sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja u sustav formalnog obrazovanja. Zalagat ćemo se da proces bude participativan i transparentan, da sukladno odgojno-obrazovnom području koje se razvija u proces budu uključene demokratske vrijednosti i metode. Veliku pažnju posvetit ćemo zagovaranju stvaranja prepoznatih preduvjeta za sustavno i kvalitetno uvođenje i provođenje, kao što su pravovremena izrada sustava praćenja provedbe, financijska podrška, te educiranje budućih i sadašnjih učitelja i nastavnika.

Smatramo da je upravo ovo područje koje može potaknuti demokratizaciju obrazovnog sustava, pa i društva jer kroz sinergiju može djelovati s obje razine: odozdo – kroz promjenu nastavničkih praksi i učeničkih ponašanja, djelujući tako na pozitivnu promjenu školske klime, te odozgo – donošenjem primjerenih, u praktičnim potrebama utemeljenih progama i strategija, njihovim praćenjem i unaprijeđivanjem.

Lektura teksta: Zoran Tomić

106 Kroz rad postojeće neformalne inicijative organizacija civilnoga društva koja se zalaže za uvođenje nastavnih sadržaja za odgoj i obrazovanje za mir, ljudska prava i demokratsko građanstvo

UČITI ZA MIR

5. PRILOZI

5. Prilozi

Prilog 1 : Neki programi neformalnog obrazovanja koji se provode u školama

Ovaj sažeti prikaz odnosi se na programe koji su se provodili u Zagrebu tijekom 2009.

Uključeni su programi koji su bili spremni podijeliti svoje sadržaje s ciljem pripreme materijala za postavljanje temelja istraživanja pri ispitivanju percepcije o prisutnosti sadržaja mirovnog obrazovanja u školama. (tekst 3.1.)

UDRUŽENJE: DJECA PRVA

Program: Odgoj za nenasilno rješavanje sukoba, solidarnost i toleranciju

Ciljevi programa:

Utjecati na razvoj vrijednosnog sustava tolerantnog ponašanja i nenasilnog rješavanja sukoba kod djece; povećati znanja i sposobnost primjene dječjih prava u svakodnevnom životu kod djece i roditelja; omogućiti psiho-socijalnu podršku djeci i roditeljima u svrhu zaštite dječjih prava, promociju tolerancije i nenasilnog rješavanja sukoba.

Aktivnosti: radionice za djecu, radionice za roditelje, rad u savjetovalištu s djecom i roditeljima.

Tematske cjeline radionica za djecu fokusirane su na razvoju sljedećih životnih vještina: sposobnost donošenja odluka i rješavanja sukoba, razvoj pozitivne slike o sebi, komunikacija i interpersonalne vještine, razvoj empatije i brige za druge, kreativno i kritičko mišljenje, sposobnost prepoznavanja i izražavanja emocija i odgovarajućeg reagiranja u stresnim situacijama, moja prava i kako ih ostvariti. *Tematske cjeline radionica s roditeljima:* upoznavanje s projektom, ispitivanje stavova i iskustva roditelja u vezi s odgojem djece; komunikacija i nenasilno rješavanje sukoba; emocije pokretači ponašanja; zaštita dječjih prava.

Program: Socijalnim vještinama vještije u demokraciju

Ciljevi programa:

Povećati razinu usvojenosti socijalnih vještina i demokratskih vrijednosti kod osnovnoškolske djece; povećati razinu znanja roditelja o razvoju socijalnih vještina i demo-

kratskih vrijednosti kod djece; povećati spremnost škola za razvoj socijalnih vještina u odgojno-obrazovnom procesu

Aktivnosti: radionice za djecu, radionice za roditelje, rad u savjetovalištu s djecom i roditeljima.

Tematske cjeline radionica za djecu fokusirane su na razvoju slijedećih životnih vještina: sposobnost donošenja odluka i rješavanja problema, kreativno i kritičko mišljenje, komunikacija i interpersonalne vještine, slika o sebi, samopoštovanje i samopouzdanje, empatija i briga za druge, poštivanje različitosti, sposobnost prepoznavanja, imenovanja i izražavanja emocija. *Tematske cjeline radionica s roditeljima:* upoznavanje s projektom, značaj (korist) demokratskog pristupa roditelja u odgoju djeteta; sposobnost donošenja odluka i rješavanja problema; emocije pokretači ponašanja; komunikacija i interpersonalne vještine.

Program: Prevencija neprihvatljivog ponašanja djece

Ciljevi programa: osnažiti prosocijalno ponašanje djece, osnažiti roditeljsku kompetenciju za odgoj djece, poticati školsko ozračje usmjereno na potrebe djece.

Aktivnosti: radionice za djecu, radionice za roditelje, rad u savjetovalištu s djecom i roditeljima.

Teme koje se obrađuju na radionicama s djecom su slijedeće: uvod i upoznavanje, jačanje pozitivne slike o sebi, samopoštovanja i samopouzdanja, upoznavanje sebe, predrasude i stereotipi, tolerancija, briga i odgovornost za druge, prepoznavanje osjećaja, ljutnja, kako se riješiti ljutnje, aktivno slušanje, govor prihvaćanja i odbijanja, sposobnost donošenja odluka i rješavanja sukoba, kritičko mišljenje, itd. *Radionice za roditelje* obuhvaćaju slijedeće teme: kako pomoći djeci u učenju, roditeljski odgoj i samopouzdanje djeteta, kako razgovarati s djetetom, zanemarivanje i zlostavljanje djece, emocije pokretači ponašanja, i sl.

UDRUGA: FORUM ZA SLOBODU ODGOJA

Program: «Možemo to riješiti!: Medijacijom prema kulturi nenasilnog rješavanja sukoba» Osnovni program medijacije (20 sati)

Osnovni sadržaj:

Definicija i razumijevanje sukoba; Komunikacijske vještine ključne za medijaciju; Definiranje i opis procesa medijacije; Koraci u medijaciji, Prikaz medijacije; Osnovna vježba medijacije; Etički principi medijacije; Primjena medijacije u radu s djecom i mladima. Seminar je namijenjen djelatnicima/cama škola - stručnim suradnicima/ cama, nastavnicima/cama ili ravnateljima/icama)

Program: «Možemo to riješiti!: Medijacijom prema kulturi nenasilnog rješavanja sukoba» - Napredni program (60 sati)

Osnovni sadržaj:

Napredne vježbe iz medijacije; Igranje uloga; Procedure u medijaciji, Razlikovanje toga što jest, a što nije za medijaciju; Korištenje kreativnih tehnika u medijaciji, Utjecaj predrasuda i stereotipa na medijaciju; Osobne reakcije i emocije medijatora – Neutralnost; Supervizija i podrška u primjeni medijacije u radnoj sredini.

SAVEZ DRUŠTAVA NAŠA DJECA HRVATSKE

Program: Edukativno-kreativne radionice o dječjim pravima

Osnovni sadržaj:

Školski život djece (prava i obveze) nekada i danas

Upoznajmo Konvenciju UN-a o pravima djeteta

U radionicama se je djeci njima bliskim metodama (igra, crtanje, kartice o pravima djece, igra uloga, kviz znanja) te radom u skupinama, razgovorom i raspravom približila Konvencija UN-a o pravima djeteta te socijalne vještine i znanja za odgoj za mir, međusobno razumijevanje i suradnju.

U radionicama se je djeci njima bliskim metodama (igra, crtanje, kartice o pravima djece, igra uloga, kviz znanja) te radom u skupinama, razgovorom i raspravom približila Konvencija UN-a o pravima djeteta te socijalne vještine i znanja za odgoj za mir, međusobno razumijevanje i suradnju.

Ove radionice dio su kontinuiranog programa *Dječjih foruma*, aktivnosti djece u slobodno vrijeme za upoznavanje djece s dječjim pravima.

DRUŠTVO ZA PSIHOLOŠKU POMOĆ

Program: “Učimo sebe”

Osnovni sadržaj:

Kroz jednokratne tematske radionice učenici se informiraju o važnosti očuvanja mentalnog zdravlja pojedinca kao te im se prezentiraju načini na koji to mogu ostvariti. Do sad smo razvili četiri tematske radionice. Na radionici Trema i odgovaranje učenici mogu naučiti što je trema i kako se s njom nositi u ispitnoj situaciji u školi, ali i u drugim životnim situacijama. Radionicom Tko sam ja? Osvještava se kako učenici

doživljavaju sami sebe, kako ih doživljavaju drugi, te kako se nositi s kritikama drugih ljudi. Na radionici Načini suočavanja s teškoćama učenici osvještavaju što sve mogu učiniti kad im je teško. Radionica Asertivnost upoznaje učenike s različitim načinima reagiranja kad se žele izboriti za neko svoje pravo, te im pokazuje kako mogu vježbati asertivni način reagiranja.

PUČKO OTVORENO UČILIŠTE 'KORAK PO KORAK'

Program: MODUL I - Uvodni 'Korak po korak' seminar za primjenu razvojno-primjerene, na dijete usmjerene metodologije u razrednoj nastavi

Edukacija učitelja/ica razredne nastave za primjenu metoda poučavanja usmjerenih na dijete koje uključuju i razvijanje socijalnih vještina i samoregulirajućeg ponašanja djece.

Osnovni sadržaj:

Razvoj socijalnih vještina i samoregulirajućeg ponašanja uključeni su u različita područja rada u razredu obuhvaćenih ovom edukacijom. Neke teme seminara u kojima se učitelje/ice educiraju za razvoj socijalnih vještina u djece: jutarnji sastanak, okruženje za učenje, integrirano učenje i tematsko poučavanje, praćenje, ocjenjivanje i samoprocjenjivanje rada učenika.

Program: MODUL II - Napredni 'Korak po korak' seminar za primjenu razvojno-primjerene, na dijete usmjerene metodologije u razrednoj nastavi

Osnovni sadržaj:

Razvoj socijalnih vještina i samoregulirajućeg ponašanja uključeni su u različita područja rada u razredu obuhvaćenih ovom edukacijom. Neke teme seminara u kojima se učitelje/ice educiraju za razvoj socijalnih vještina u djece: upravljanje razredom, strategije za jačanje motivacije za čitanje kod djece, centri aktivnosti, praćenje, ocjenjivanje i samoprocjenjivanje rada učenika.

UDRUGA IGRA

Program: DBN-Dobar, Bolji, Najbolji

Osnovni sadržaj: Program je namijenjen djeci osnovnoškolske dobi (2 – 8 razreda) za koju nastavnici i stručni suradnici procjenjuju da ne iskorištavaju u potpunosti svoje potencijale ili da višak energije usmjeravaju kroz neprihvatljivo ponašanje. Osim što se radi s djecom radi se i s njihovim obiteljima i surađuje sa nastavnicima i stručnim suradnicima škola.

Opći cilj projekta je prevencija neprihvatljivog ponašanja kroz pružanje stručne pomoći djeci u razvoju njihovih potencijala, te njihovim roditeljima u razvoju odgovornijeg i kvalitetnijeg roditeljstva. Neki od kratkoročnih ciljeva su: razvoj kreativnosti, razvoj samopouzdanja i pozitivne slike o sebi, organizirano i svrsishodno provođenje slobodnog vremena, poboljšanje školskog uspjeha i aktiviranje roditelja u odgojnom procesu.

Rad se provodi kroz sljedeće oblike: grupni rad (igraonice i radionice kreativnog mišljenja), individualni rad, radionice za roditelje, obilasci obitelji, izleti, supervizije, kontakti i suradnja sa školskim osobljem, dodatne edukacije i evaluacija projekta.

Program: MPPI- Modifikacija ponašanja putem Igre

Osnovni sadržaj:

Program MPPI predstavlja model sveobuhvatnog teorijsko - spoznajnog pristupa u radu s pojedincem i grupom. Objedinjujući i primjenjujući teorijske i iskustvene sadržaje socijalnog rada, psihologije, defektologije, sociologije, pedagogije i drugih društveno humanističkih znanosti poštuje se princip jedinstvenosti i različitosti svake pojedine osobe s kojom se radi (dijete, roditelj, nastavnik), kao i osoba koje provode rad (voditelji grupa, voditelji individualnog rada, supervizora).

Program obuhvaća rad s djecom od 2. do 8. razreda osnovne škole, rad s njihovim roditeljima te nastavnicima i stručnim školskim osobljem.

Cilj programa je stvaranje vrijednosnog sustava i stavova "radom kroz igru" kako bi se uklonili ili spriječili rizici pojavljivanja društveno neprihvatljivog ponašanja djece. Cilj će biti i stvaranje pozitivnog okruženja u kojem djeca mogu razviti i korisno upotrijebiti svoje potencijale na kognitivnom, emocionalnom i socijalnom planu.

Osnovni oblici rada s navedenim korisnicima su: grupni rad i individualni rad. Nadalje, program uključuje i rad s obiteljima, suradnju sa školskim osobljem, radionice za roditelje, grupno i individualno savjetovalište, suradnju sa školskim osobljem, te suradnju sa ostalim službama.

CIVITAS

Program: Medijsko opismenjivanje za učenike s poteškoćama sluha i govora

Rad na vještinama razvoja sposobnosti kritičkog promišljanja i zauzeća osobnog stava glede vrednovanja ponuđenih medijskih sadržaja, snalaženje u komunikaciji i razumijevanju suvremenog medijskog ozračja. Priprema za promjene koje očekuju korisnike pri dolasku u novu (drugačiju) školsku i životnu sredinu, suradnja, prepoznavanje i iskazivanje emocija, aktivno osobno zauzeće za pružanje medijskog prostora potrebama ljudi s poteškoćama

Program: Medijska kompetencija – čimbenik prevencije ovisnosti

Integracijski oblik rada (djeca i mladi s poteškoćama uz ostale).

Ciljevi:

Rad na podizanju svijesti o važnosti kritičkog razmišljanja pri usvajanju medijskih sadržaja, medijske kompetencije kao jedne od bitnih čimbenika prevencije neželjenog ponašanja, poticaj na razložno prihvaćanje uspjeha/ neuspjeha, prihvaćanje realiteta života, postignuće zadovoljavajuće razina samopouzdanja i snalaženja u svakodnevnom susretu s najrazličitijim sadržajima u medijima. Usvajanje vještina koje jamče ustrajnost zadanog do realizacije zacrtanih ciljeva, naklonost pozitivnim medijskim uzorima, podupiranje pozitivnog identiteta, odmak od medijski stvorenih idola iskrivljenih vrijednosti i virtualnog nedostižnog svijeta koji nerijetko predstavlja korak ka putu ovisnosti.

SUNCOKRET OLJIN**Program „Odgoj za ljubav i nenasilje“***Osnovni sadržaj:*

Program «**Odgoj za ljubav i nenasilje**» - program razvijanja suradnje, nenasilne komunikacije i osobnih potencijala, te prevencije nedjelotvornih ponašanja u osnovnim školama..

OLJIN se provodi kroz grupni i individualni rad s djecom, pomoć u učenju, interaktivne radionice u razredima, edukativne radionice za roditelje i nastavnike, te zajedničke radionice za učenike i roditelje.

Program: „Moja prava poštivanje drugih - moja odgovornost!“

„**Moja prava poštivanje drugih - moja odgovornost**“ - projekt edukacije i informiranja djece i roditelja o dječjim pravima i odgovornostima.

Provodi se s grupama učenika kroz Forum-teatar uz finalnu prezentaciju Forum-scena pred drugim učenicima, roditeljima i nastavnicima škole. Uz Forum grupe, provode se i tematske interaktivne radionice u razredima.

Program: “Isti smo” „Isti smo“ – afirmacija prava i informiranje mladih s invaliditetom i njihovih obitelji o postojećim pravima u RH te psihosocijalna podrška djeci i mladima koji skrbe za roditelje s invaliditetom. Provodi se s grupama učenika kroz Forum-teatar uz finalnu prezentaciju Forum-scena pred drugim učenicima, roditeljima i nastavnicima škole.

MALI KORAK

Programi: „Ljudska prava i civilna kultura u školi“ i „Medijacija u školi“
(ovi programi su povezani tako da se navedene informacije odnose na oba)

Učenje psihosocijalnih vještina - prema priručnicima “Za Damire i Nemire” (u osnovnim školama)

Program je bio usmjeren na strukturirano učenje socijalnih vještina za nastavnike i učenike, kojima oni stječu socijalnu kompetentnost za sudjelovanje u oblikovanju osobnog i društvenog života te stvaranje socijalnog kapitala, za unapređivanje vlastitih inovacijskih potencijala i bolji ulazak na tržište rada, promicanje vrijednosti ljudskih prava i demokracije, te kulture tolerancije i mira. U školama koje su sudjelovale u ovome programu izrađeni su kurikulumi odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo i uključeni u školske kurikulume. Nastavnici i stručni suradnici su vježbali u svojoj školi ono za što su se stručno osposobljavali: u socijalnim kompetencijama i metodici djelotvornog prenošenja civilne pismenosti i poštivanja ljudskih prava na način iskustvenog, interaktivnog i participacijskog učenja. Učenici osnovnih i srednjih škola učili su i osposobljavali se u ključnim socijalnim vještinama kulture ljudskih prava i civilne kulture. Program je sa istim sadržajima i metodama proširen i na rad s roditeljima.

Prilog 2: Popis konzultiranih stručnjaka i stručnjakinja

- ▶ Dr.Sc. Berto Šalaj, Fakultet političkih znanosti Zagreb
- ▶ Dr. sc. Milan Matijeveć, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- ▶ Dr. sc. Tihomir Žiljak, Pučko otvoreno učilište, Zagreb
- ▶ Dr. sc. Dejana Bouillet, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- ▶ Martina Horvat, Prof. OŠ: Augusta Cesarca, Zagreb, Mreža mladih Hrvatske
- ▶ Maja Lisska, Prof. Stručna suradnica pedagoginja, OŠ. Nikole Tesle, Zagreb
- ▶ Ana Žnidarec Čučković, Prof. Stručna suradnica pedagoginja, Osnovna škola Lučko
- ▶ Duška Gelb, Dipl.polit. Visoka policijska škola, Zagreb
- ▶ Nikoleta Poljak, Dipl. Andragog, Centar za mir, nenasilje i ljudska prava, Osijek
- ▶ Mr. sc. Maja Uzelac, Mali korak - Centar za kulturu mira i nenasilja Zagreb
- ▶ Ana Karlović, Prof. Forum za slobodu odgoja, Medijacijski Centar Zagreb
- ▶ Mr.sc. Goran Lapat, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Čakovcu
- ▶ Marija Lugarić, Prof. članica Odbora za obrazovanje, znanost i kulturu Hrvatskog Sabora
- ▶ Dr.sc. Karin Doolan, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
- ▶ Mr. spec. Sunčana Kusturin, dipl. soc. radnik, Udruga Igra
- ▶ Tomislav Reškovac, Prof. Privatna klasična gimnazija u Zagrebu

Prilog 3: Detaljni prikaz odabranih rezultata Delfi procjene – perspektive razvoja vještina, znanja i stavova te mogućnosti posredovanja sadržaja mirovnog obrazovanja

Tablica 1: Perspektive razvoja vještina u sklopu mirovnog obrazovanja – procjena konzultiranih stručnjaka

VJEŠTINE	Važnost za uspješno funkcioniranje društva s obzirom na nove društvene izazove (skala 1-5)	Trenutna prisutnost u obrazovnom sustavu (skala 1-5)	Raskorak između procjene važnosti i prisutnosti	Mogućnost posredovanja putem formalnoga mirovnog obrazovanja (skala 1-3)
Uvažavanje različitosti	4,38	2	2,38	2,44
Kritičko mišljenje	4,38	2	2,38	2,44
Aktivno slušanje	4,25	2,25	2	2,5
Timski rad i suradnja	4,25	2,94	1,31	2,5
Rješavanje problema	4,25	2,25	2	2,25
Afirmacija sebe (asertivnost)	4,13	2,38	1,75	2,31
Odgovorno građanstvo	4,13	1,88	2,25	2,38
Davanje povratne informacije	4,06	2,5	1,56	2,38
Vještine planiranja, vođenja i stvaranja vizije	4,06	1,75	2,31	2,19
Zajedničko donošenje odluka	4	2,44	1,56	2,5
Suosjećanje	4	2,19	1,81	2,19
Pregovaranje	4	1,63	2,37	2,44
Kreativnost	4	2,25	1,75	2,19
Izražavanje osjećaja	3,88	2,25	1,63	2,13
Transformacija sukoba	3,88	1,56	2,32	2,44
Samokontrola	3,75	2,75	1	2,19
Strpljivost i suzdržljivost	3,75	2,44	1,31	2,06
Posredovanje u sukobu – medijacija	3,69	1,63	2,06	2,31

Tablica 2: Perspektive stjecanja specifičnih znanja u sklopu mirovnog obrazovanja – procjena konzultiranih stručnjaka

ZNANJA				
	Važnost za uspješno funkcioniranje društva s obzirom na nove društvene izazove (skala 1-5)	Trenutna prisutnost u obrazovnom sustavu (skala 1-5)	Raskorak između procjene važnosti i prisutnosti	Mogućnost posredovanja putem formalnoga mirovnog obrazovanja (skala 1-3)
Prepoznavanje stereotipa, predrasuda i diskriminacije	4,06	2,31	1,75	2,38
Poznavanje razvoja ljudskih prava, te domaćih i međunarodnih mehanizama zaštite ljudskih prava	4	2,25	1,75	2,44
Poznavanje sadržaja vezanih uz siromaštvo i raspodjelu moći u društvu	4	2,06	1,94	1,69
Poznavanje sadržaja vezanih uz zaštitu okoliša	4	2,88	1,12	2,25
Poznavanje načina organizacije i pripreme različitih oblika građanskih akcija i procesa zagovaranja	4	1,69	2,31	2,38
Poznavanje koncepta nenasilne transformacije sukoba i sadržaja vezanih uz različite načine transformacije sukoba	3,94	2	1,94	2,44
Poznavanje koncepta i primjera dobre prakse nenasilnog djelovanja	3,94	1,94	2	2,5
Poznavanje koncepta održivog razvoja	3,94	1,81	2,13	2,31
Poznavanje sadržaja vezanih uz civilno društvo, aktivizam, rad udruga i mehanizama utjecaja na društvenu promjenu	3,94	1,81	2,13	2,31
Poznavanje sadržaja važnih za analizu aktualnih društvenih sukoba	3,88	1,63	2,25	2,63
Poznavanje teorija višestrukih identiteta (etničkih, rodni, kulturalnih...)	3,88	2	1,88	2,38
Poznavanje političkih struktura na koje treba utjecati u procesu zagovaranja	3,88	1,56	2,32	2,44
Poznavanje koncepta i primjera dobre prakse izgradnje mira	3,81	1,69	2,12	2,5
Poznavanje koncepta ljudske vs. nacionalne sigurnosti	3,75	1,56	2,19	2,5

Poznavanje koncepta suočavanja s prošlošću i rada sa žrtvama ratnih sukoba	3,75	1,63	2,12	2,25
Poznavanje sadržaja vezanih uz globalizaciju	3,63	2,06	1,57	2,31
Poznavanje feminističkih pokreta	3,5	1,75	1,75	2,25

Tablica 3: Perspektive usvajanja stavova u sklopu mirovnog obrazovanja – procjena konzultiranih stručnjaka

STAVOVI	Važnost za uspješno funkcioniranje društva s obzirom na nove društvene izazove (skala 1-5)	Trenutna prisutnost u obrazovnom sustavu (skala 1-5)	Raskorak između procjene važnosti i prisutnosti	Mogućnost posredovanja putem formalnoga mirovnog obrazovanja (skala 1-3)
Poštivanje ljudskih prava	4,38	2,56	1,82	2,38
Prihvatanje različitosti	4,38	2,44	1,94	2,38
Interkulturalno razumijevanje	4,38	2,19	2,19	2,38
Nenasilje	4,38	2,25	2,13	2,38
Povjerenje	4,31	2,44	1,87	2,19
Aktivan stav prema zajednici	4,31	1,69	2,62	2,38
Solidarnost, brižnost	4,31	2,31	2	2,38
Svjesnost o potrebi zaštite okoliša	4,31	2,88	1,43	2,31
Samopoštovanje	4,25	2,69	1,56	2,13
Konstruktivan odnos prema sukobu	4,25	2,13	2,12	2,38
Socijalna odgovornost	4,25	1,69	2,56	2,28
Osviještenost rodni razlika	4,13	1,81	2,32	2,25

Tablica 4: Mogućnosti posredovanja ponuđenih kompetencija u formalnome obrazovnom sustavu

Mogućnost posredovanja ponuđenih kompetencija u formalnome obrazovnom sustavu	Skala 1-3
Poznavanje sadržaja važnih za analizu aktualnih društvenih sukoba	2,63
Poznavanje koncepta i primjera dobre prakse nenasilnog djelovanja	2,5
Poznavanje koncepta i primjera dobre prakse izgradnje mira	2,5
Poznavanje koncepta ljudske vs. nacionalne sigurnosti	2,5
Aktivno slušanje	2,5
Timski rad i suradnja	2,5
Zajedničko donošenja odluka	2,5
Poznavanje razvoja ljudskih prava, te domaćih i međunarodnih mehanizama zaštite ljudskih prava	2,44
Poznavanje koncepta nenasilne transformacije sukoba i sadržaja vezanih uz različite načine transformacije sukoba	2,44
Poznavanje političkih struktura na koje treba utjecati u procesu zagovaranja	2,44
Uvažavanje različitosti	2,44
Kritičko mišljenje	2,44
Pregovaranje	2,44
Transformacija sukoba	2,44
Poštivanje ljudskih prava	2,38
Prihvatanje različitosti	2,38
Konstruktivan odnos prema sukobu	2,38
Interkulturalno razumijevanje	2,38
Nenasilje	2,38
Aktivan stav prema zajednici	2,38
Solidarnost, brižnost	2,38
Prepoznavanje stereotipa, predrasuda i diskriminacije	2,38
Poznavanje načina organizacije i pripreme različitih oblika građanskih akcija i procesa zagovaranja	2,38
Poznavanje teorija višestrukih identiteta (etničkih, rodnih, kulturalnih...)	2,38
Davanje povratne informacije	2,38
Odgovorno građanstvo	2,38

UČITI ZA MIR

Svjesnost o potrebi zaštite okoliša	2,31
Poznavanje koncepta održivog razvoja	2,31
Poznavanje sadržaja vezanih uz civilno društvo, aktivizam, rad udruga i mehanizama utjecaja na društvenu promjenu	2,31
Poznavanje sadržaja vezanih uz globalizaciju	2,31
Afirmacija sebe (asertivnost)	2,31
Posredovanje u sukobu – medijacija	2,31
Socijalna odgovornost	2,28
Osviještenost rodni razlika	2,25
Poznavanje sadržaja vezanih uz zaštitu okoliša	2,25
Poznavanje koncepta suočavanja s prošlošću i rada sa žrtvama ratnih sukoba	2,25
Poznavanje feminističkih pokreta	2,25
Rješavanje problema	2,25
Povjerenje	2,19
Samokontrola	2,19
Suosjećanje	2,19
Kreativnost	2,19
Vještine planiranja, vođenja i stvaranje vizije	2,19
Samopoštovanje	2,13
Izražavanje osjećaja	2,13
Strpljivost i suzdržljivost	2,06
Poznavanje sadržaja vezanih uz siromaštvo i raspodjelu moći u društvu	1,69

Prilog 4: Polazišne osnove za uvođenje predmeta Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo u formalni odgojno-obrazovni sustav

Polazišne osnove nastale su tijekom 2010. kroz rad neformalne koordinacije za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo, a prije rezultata samog istraživanja.



Polazišne osnove za uvođenje predmeta Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo u formalni odgojno-obrazovni sustav

Nacionalnim programom odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo Vlade Republike Hrvatske iz 1999. godine (u nastavku: Nacionalni program) u odgojno-obrazovni sustav formalno su uvedeni sadržaji usmjereni na građansko obrazovanje, obrazovanje o ljudskim pravima, miru i nenasilju te demokratskom sustavu. Nacionalni program obuhvaća sadržaje: odgoj za ljudska prava, odgoj za demokratsko građanstvo, identitetni i interkulturalni odgoj i obrazovanje, odgoj za mir i nenasilno rješavanje sukoba, odgoj za održivi razvoj, odgoj za sprečavanje predrasuda i diskriminacije, istraživanje humanitarnoga prava i sl. Smatramo da je program sveobuhvatan, ali da u punih deset godina nisu stvorene osnovne pretpostavke za njegovu provedbu.

Glavni nedostaci provedbe postojećeg programa odnose se na njegovu neobaveznost, na nedostatnu i neujednačenu sadržajnu i metodološku osmišljenost programa te na nedostatnu edukaciju nastavnog osoblja. Do danas ne postoji evaluacija kojom bi bili dobiveni podaci o tome na koji se način provodi ovaj program u osnovnim i srednjim školama te jesu li i u kojoj mjeri zastupljeni svi predviđeni sadržaji iz programa. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i Agencija za odgoj i obrazovanje organiziraju povremene edukacije manjeg opsega i smotre programa o ljudskim pravima, što nije dovoljno ako smo svjesni da je riječ o vrlo osjetljivom i tematski širokom području za čije je kvalitetno provođenje potrebna sustavnost, evaluacija provedbe, stručni kadar koji će se posvetiti upravo ovom području i kontinuirana edukacija tog kadra.

Istraživanje Centra za ljudska prava "Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama" pokazuje nedostatnu provedbu, nesustavnost i neujednačenost provedbe Nacionalnog programa, iako većina učitelja, ravnatelja, učenika i roditelja elemente građanskog odgoja smatra najvažnijim ciljevima školovanja.

Provedba predmeta Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo

Organizacije u potpisu koje djeluju kroz neformalnu koordinaciju čija stajališta podržava i **Centar za ljudska prava** zalažu se za uvođenje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u formalni obrazovni sustav te ističu potrebu za razvojem i revizijom postojećeg nacionalnog programa koji svakako treba obuhvatiti sve 4 komponente odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo: **politički sustav i političko opismenjavanje, ljudska prava i zaštita ljudskih prava, odgoj za mir i nenasilje te učenje o demokratskom građanstvu** (integriran sadržaj o interkulturalizmu i osjetljivosti prema različitostima), sukladno definiciji Vijeća Europe, na način koji će svim učenicima omogućiti stjecanje ovih osnovnih znanja i vještina neophodnih za snalaženje u društvu. Također ističemo da ovako široko poimanje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo ostavlja otvorenu mogućnost da se u okviru ovog predmeta obrađuju teme kao što su održivi razvoj, zaštita potrošača, razvijanje volonterstva, poticanje društvene odgovornosti poduzetništva i antikorupcijski odgoj.

Spomenute organizacije zalažu se za **detaljniju razradu i osmišljanje predmeta odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo kao zasebnog obveznog predmeta koji će kros-kurikularno biti povezan s ostalim predmetima.**

Razlozi za iznošenje preporuke da odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo bude zaseban obvezni predmet te konkretne tehničke preporuke za uvođenje, kao i objašnjenje važnosti uvođenja bit će objašnjeni u nastavku.

Valja istaknuti da je uvođenje ovog predmeta predviđeno prijedlogom *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* i u skladu je s temeljnim kompetencijama Europske unije, te bi se na predloženom tragu mogla izraditi detaljnija strategija za njegovo uvođenje. Predmetom bi se sustavno osnažila djeca i mladi, razvile njihove socijalne vještine te pridonijelo smanjenju nasilja, kao i izgradnji škole kao zajednice.

Nedavni slučajevi nasilja među mladima koji su zaokupili veliku pozornost medija i javnosti doveli su i do veće zabrinutosti javnosti i političkih tijela zbog trenda porasta ozbiljnosti nasilja među mladima te su izazvali njihovu deklarativnu spremnost na akciju. Međutim, reakcije političkih struktura i šire javnosti često su takve da se traga za brzim rješenjima i „čarobnim pilulama“ koje će promijeniti nasilnike, dok se o općim društvenim uzrocima koji pogoduju povećanju nasilja rijetko i malo govori, a još je manja usmjerenost na njihovo uklanjanje. Za dugoročno uspješno smanjenje nasilja i drugih društvenih problema neophodno je da što šira grupa mladih ljudi ocijeni nasilje kao neprihvatljiv način djelovanja, što se može postići usmjeravanjem na razvoj građanskih i socijalnih vještina mladih ljudi, a upravo je to cilj odgoja i obrazovanja

za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Važnost takvih sadržaja prepoznata je i u obrazovnom sustavu; stoga se za djecu i mlade i sada organizira odgoj i obrazovanje iz ovih područja. Međutim, ovakvo obrazovanje provodi se povremeno i neujednačeno te je prepušteno inicijativi pojedinih entuzijasta, zbog čega se umanjuju i raspršuju njegovi pozitivni učinci. Također je česta pojava da se ovakvi sadržaji organiziraju kao izvannastavni ili izborni pa njima prisustvuju djeca i mladi koji općenito žive u poticajnijim, kvalitetnijim uvjetima i bolje su uklopljeni u okruženje, a djeca i mladi koji žive u osobito rizičnim uvjetima često ne budu uključeni u sadržaje koji će razviti njima neophodne vještine nenasilnog postupanja i snalaženja u društvenim procesima.

Sadržaj i trajanje predmeta Odgoj i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo

Smatramo da je Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo predmet koji bi valjalo uvesti od početka osnovnoškolskog obrazovanja pa sve do kraja fakultetskog obrazovanja, a(li) sadržaje treba prilagoditi razvojnim mogućnostima učenika.

Tako od prvog razreda osnovne škole treba uključiti učenike u sadržaje usmjerene na razvoj socijalnih vještina, osobito vještina uspješnije komunikacije i nenasilnog rješavanja sukoba, tolerancije i uvažavanja različitosti, ljudska prava i rodnu ravnopravnost, odgovorno ponašanje i druge slične sadržaje obrađivane na konkretnoj iskustvenoj razini primjerenoj dobi učenika.

Što su učenici stariji, to sadržaji sve više mogu biti usmjereni na razvoj kritičkog mišljenja, razumijevanje društvenih procesa, političkog sustava, demokracije i aktivnog građanstva, poznavanje mehanizama zaštite ljudskih prava i odgovornosti svake osobe za njihovo poštivanje, razumijevanje multikulturalnosti i interkulturalnosti, upoznavanje s mogućnostima udruživanja i djelovanjem organizacija civilnog društva, volonterstvo, aktivizam mladih, razvoj poduzetničkog duha, zaštitu potrošača, antikorupcijski odgoj i slično.

Važno je ovaj predmet predvidjeti kao obavezan jer se njime podučavaju djeca i mladi o osnovnim konceptima demokratskog društva te se razvijaju i osnovne vještine – građanske kompetencije potrebne za snalaženje u društvu. Predmet ne smije biti izborni jer se na taj način samo produbljuju društvene nejednakosti i može se dogoditi da učenici koji žive u rizičnijim uvjetima i slabije su uključeni u školska događanja budu dodatno zakinuti i za ovaj odgojno-obrazovni predmet koji u velikoj mjeri pridonosi prevenciji nasilja i boljem snalaženju djece i mladih u društvu. Predmet također ne smije biti organiziran u isto vrijeme kad i drugi izborni predmeti, npr. vjeronauk, jer odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo i odgoj u vjeri nisu međusobne alternative.

Treba imati na umu da će se u manjem broju srednjih škola sadržaji spominjanog predmeta donekle preklapati sa sadržajima drugih predmeta, i to osobito politike i gospodarstva. Međutim, predmet politike i gospodarstva ne izvodi se u svim srednjim školama i obično traje kraće (npr. jednu školsku godinu), dok je odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo sadržajno obuhvatniji.

U vezi s brigom o opterećenju učeničke satnice treba naglasiti da se predmet može uvesti i bez prevelikog opterećenja satnice, npr. tako da se svaki drugi tjedan održava umjesto sata razrednika. Što se tiče sadržajnog opterećenja učenika, bitno je naglasiti da sadržaji koji će se svladavati u okviru ovog predmeta predstavljaju osnovne građanske kompetencije koje svaka osoba koja živi u demokratskoj državi i tako mora svladati. Pored toga, napominjemo kako odgovarajuća metodika nastave koja prati ovakve sadržaje vodi do rasterećenja sustava jer motivira učenike na samostalne zadatke i veću odgovornost.

Izobrazba stručnog kadra i metodika

Nužnost je da predmet Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo predaju posebno educirane osobe te da on i sadržajno i metodološki bude prilagođen ciljevima predmeta kako ne bi dodatno opterećivao, nego kako bi osposobljavao učenike da razumiju društvene procese i snalaze se u njima.

Predmet trebaju provoditi nastavnici i učitelji čije temeljno obrazovanje može biti iz različitih društveno-humanističkih struka, ali koji moraju proći uvodnu (intenzivnu, multidisciplinarnu) edukaciju (s ciljem stjecanja znanja i vještina) u vezi sa sadržajem koji će se podučavati u predmetu Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Tom nastavnom osoblju treba omogućiti organiziranje u stručno vijeće i nastavak redovitih stručnih usavršavanja sukladno važećim propisima za obrazovne struke o potrebi kontinuiranih usavršavanja. Nužno je i da se na fakultetima na kojima se školuje kadar za odgojno-obrazovna zanimanja organiziraju kolegiji koji će osposobiti buduće učitelje i nastavnike za provedbu sadržaja i nastavne metodike Odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Već i sada u obrazovnom sustavu postoji nastavno osoblje, primarno ono školovano na Filozofskom fakultetu, Fakultetu političkih znanosti ili Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu koje je u temeljnoj naobrazbi steklo neka znanja o sadržajima u vezi s obrazovanjem o ljudskim pravima i demokratskom građanstvu. Međutim, nužno je da se te osobe dodatno osposobe za provedbu predmeta Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo kroz uvodnu edukaciju te kroz nastavak kontinuiranog stručnog osposobljavanja iz tog predmeta, kao i kroz djelovanje stručnog vijeća usmjerenog na osiguravanje stručne provedbe ovih sadržaja.

U tom smislu ohrabruje zaključak sjednice Rektorskog zbora održanog u Puli 16. travnja 2010. u kojem se podržava inicijativa za sustavno obrazovanje i istraživanje u području ljudskih prava, te se planira osnovati posebno povjerenstvo za ovu temu na razini Rektorskog zbora, u kojem će biti predstavnici svih sveučilišta te jedan predstavnik/-ica veleučilišta. Istodobno, u tijeku je postupak imenovanja novog Nacionalnog odbora za obrazovanje za ljudska prava. Smatramo kako je potrebno što prije početi sustavno djelovati na području obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava, u čemu je od velike važnosti veća razina koordinacije između relevantnih vladinih institucija, sveučilišta, organizacija civilnog društva i drugih vjerodostojnih dionika na ovom području.

Vežano uz metodiku provedbe predmeta, europska i svjetska iskustva pokazuju da je tijekom nastave Odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo najučinkovitije korištenje najrazličitijih metoda: od izravnog učiteljskog poučavanja do interaktivnih radioničkih oblika rada, ali i uporabe dodatne literature, audio-vizualnih materijala i slično. Naravno da je nužan preduvjet za razvijanje aktivnosti taj da učenicima na nastavi nisu pasivni «primatelji informacija», nego aktivni sudionici procesa obrazovanja, što je predviđeno i dosadašnjim Nacionalnim programom, a raznolikost metoda poučavanja i poticanje aktivnosti učenika predviđa se i u drugim propisima iz područja obrazovanja. Smatramo da treba zagovarati raznolikost metoda pristupa učenicima na svim satovima, što je u skladu sa svim trenutačno važećim propisima u vezi s područjem odgoja i obrazovanja.

Uloga organizacija civilnog društva i njihova suradnja s odgojno-obrazovnim ustanovama

Brojne odgojno-obrazovne ustanove i organizacije civilnog društva već provode partikularne edukativne programe čija će iskustva biti značajna u osmišljanju nastavnog programa za predmet iz naslova.

Organizacije civilnog društva imaju potrebne kapacitete i znanja kojima mogu doprinijeti kontinuiranom usavršavanju nastavnog osoblja iz ovog područja. Mnoge imaju tradiciju organiziranja uspješnih obrazovnih programa te mogu u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje ponuditi kvalitetnu podršku nastavnom osoblju koje će provoditi ovaj predmet i to na način da organiziraju stručna usavršavanja nastavnog osoblja, ali i u samoj nastavi kako bi izravno pridonijeli edukaciji mladih o demokratskom građanstvu i ljudskim pravima. Smatramo da Agencija za odgoj i obrazovanje treba ponuditi stručnu podršku razvoju programa na način da nastavnom osoblju ponudi kataloge kvalitetnih programa i organizacija koje posjeduju potrebna znanja za educiranje nastavnog osoblja iz ovog područja.

Organizacije civilnog društva također mogu i trebaju sudjelovati kao gosti predavači na nastavi, što će učenicima omogućiti iskustveno učenje, interakciju s aktivnim građanima te priliku za upoznavanje s djelovanjem udruga. Organizacije civilnog društva mogu surađivati sa školama u kojima učenici ili studenti iskazuju želju za volontiranjem tako da omoguće mladim osobama uključivanje u volonterske aktivnosti koje pojedine organizacije civilnog društva organiziraju, a koje su u skladu s dobi i sposobnostima tih mladih osoba. Takve odredbe postoje u Zakonu o volonterstvu i preporučuje ih Nacionalni odbor za razvoj volonterstva. Da bi se ova suradnja što uspješnije ostvarila, učitelji i nastavnici koji predaju spominjani predmet moraju od početka biti upoznati s važnošću suradnje s organizacijama civilnog društva te bi i program predmeta svakako trebao obuhvaćati upoznavanje učenika s djelovanjem udruga.

Osim značajnog iskustva koje će stručnjaci iz organizacija civilnog društva moći dijeliti s profesorima koji slične sadržaje provode u nastavi i osim edukacija koje će moći organizirati za profesore, smatramo da će se nastaviti i potreba za provedbom nezavisnih programa izvaninstitucionalnog obrazovanja, kao i potreba za nastavkom provedbe sličnih sadržaja u okviru izvannastavnih i izbornih aktivnosti u školama za one učenike koji se žele dodatno obrazovati iz ranije opisivanih područja.

ZAKLJUČNO

Na kraju ističemo da je proces uvođenja jednog ovako važnog predmeta dugotrajan i stupnjevit. Realno je očekivati da će provedba početi na način da se osmisli sažetiji jednogodišnji ili dvogodišnji program predmeta koji će obuhvaćati samo osnovne sadržaje te koji će se postupno razvijati kako bi se obuhvatile sve dobne skupine učenika i sva ključna znanja i vještine vezane uz područje ljudskih prava i demokratičnosti.

Tijekom uvođenja ovog za društvene procese izrazito bitnog predmeta ključna je evaluacija procesa njegove provedbe.

Također je važno načelno istaknuti da se paralelno sa zalaganjem uvođenja obrazovnih sadržaja u vezi s demokratskim građanstvom moramo zalagati i za demokratizaciju rada samih odgojno-obrazovnih ustanova, što se postiže jačanjem uloge vijeća učenika, vijeća roditelja i jačanjem demokratskog modela upravljanja ustanovama, kako bi učenici tijekom školovanja mogli iskusiti i naučiti kako demokracija funkcionira u svakodnevnom životu. Ovako ćemo spriječiti raskorak između sadržaja koje učenici uče na nastavi i njihovog svakodnevnog života te ćemo osigurati da demokratski i participativni model bude nešto svima nama blisko i primjenjivo u životu.