



**Građanski odgoj i obrazovanje u kontekstu
visokoškolskog obrazovanja:
Politike, praksa i izazovi europskog i nacionalnog
visokoškolskog prostora**

Nikola Baketa i Bojana Ćulum



Listopad, 2015.



Impressum

Urednica: dipl. pol. Emina Bužinkić

Autori: doc.dr.sc. Bojana Čulum i dipl. pol. Nikola Baketa

Izdavači: Centar za mirovne studije i Kuća ljudskih prava

Godina: 2015.

Istraživanje je provedeno uz potporu Nacionalne zaklade za razvoj civilnoga društva.

SADRŽAJ

1. Uvod	4
2. Građanski odgoj i obrazovanje (GOO) - razina EU politika i poticaja	5
3. Građanski odgoj i obrazovanje - nacionalni kontekst	7
3.1. Širi kontekst statusa građanskog odgoja i obrazovanja – javne (obrazovne) politike	7
3.2. GOO u visokoškolskom kontekstu – obrazovanje studenata	9
3.2.1 Međunarodni kontekst	9
3.2.2. Nacionalni kontekst	12
3.3. GOO u visokoškolskom kontekstu – stručno usavršavanje nastavnika	15
4. Zaključna razmatranja i preporuke za hrvatska sveučilišta	21
4.1. Preporuke za daljnja istraživanja	21
4.2. Preporuke za hrvatska sveučilišta/sustav visokoga obrazovanja	22
5. Reference	24

1. Uvod

Pitanje uloge obrazovanja odnosno odgojno-obrazovnih institucija u razvoju (aktivnih) društveno odgovornih građana koji 'najbolje odgovaraju' demokraciji, oduvijek je žarište rasprava brojnih filozofa, sociologa, politologa, povijesničara, pedagoga. Imajući u vidu kako uspješnost stabilnog i održivog demokratskog društva ovisi o tome koliko je građana spremno (ozbiljno) prihvatiti ulogu aktivnog građanina u svojoj zajednici, mnogi se autori slažu kako je upravo aktivno građanstvo obrazovni ideal kojem suvremena društva trebaju težiti (Ahier, Beck i Moore 2003; Gamson 2001; McLaughlin 1995, 2000; Faulks 2000; Heater 1999; Wilkins 1999; Griffith 1998). Unatoč razmimoilaženjima u perspektivama 'aktivnog građanina' odnosno 'najboljeg tipa' građanina koji odgovara demokraciji te razmimoilaženjima u projekcijama ostvarenja samog građanskog odgoja i obrazovanja koje postoje među brojnim znanstvenicima, stručnjacima i kritičarima koji se bave ovim područjem, postoji jedan konsenzus – pojam (aktivnog) građanstva je apstraktan, nerazumljiv i beznačajan ukoliko se o njemu ne uči i ukoliko se uloga (aktivnog) građanina ne 'vježba'.

Iako je odnos između visokog obrazovanja i (aktivnog) građanstva (teorijski) zagovaran još od početka 20. st. (e.g. Dewey 1916), a praktično i kroz niz deklaracija i inicijativa diljem svijeta¹, ova tema tek nedavno postaje prepoznata u europskom diskursu javnih obrazovnih politika (Englund 2002). Nesumnjivo potaknuti UNESCO-ovom Svjetskom deklaracijom o visokom obrazovanju za 21. st. i pripadajućim Okvirom za prioritetne aktivnosti s ciljem promjene i razvoja visokog obrazovanja² u kojima se, između ostaloga, ističe da je misija visokoga obrazovanja doprinijeti zaštiti i unaprjeđenju društvenih vrijednosti obrazovanjem mladih ljudi onim znanjima i vrijednostima koji čine bazu demokratskog građanstva (UNESCO 1998), Vijeće Europe pokreće 1999. godine projekt 'University as site of citizenship' s ciljem "utvrđivanja kapaciteta i aktivnosti sveučilišta u obrazovanju za demokraciju, mapiranja učinjenog na europskim sveučilištima u kontekstu promicanja građanstva te procjene građanske odgovornosti institucija visokoga obrazovanja» (Bergan 2004:86).

Unatoč brojnim strategijama, deklaracijama, projektima i inicijativama, recentne studije (Olsen i Maassen 2007) pokazuju kako su reformni dokumenti u načelu dali malo pozornosti mogućoj ulozi sveučilišta u razvoju društveno odgovornih i aktivnih građana, humanističkoj kulturi, društvenoj koheziji, solidarnosti te aktivnoj i živopisnoj javnoj sferi života. Pored navedenog, (još uvijek nedostatna) empirijska istraživanja povezana s ovom dimenzijom uloge sveučilišta, odnosno visokog obrazovanja, ukazuju na izostanak izravnog odnosa između visoke razine obrazovanja i političke participacije, demokratskih vrijednosti i građanstva te da je uloga visokog obrazovanja u razvoju demokratskog građanstva više relativna i kumulativna, nego izravna te se više pripisuje razini sudjelovanja u visokoškolskom obrazovanju, nego znanjima i vrijednostima koje se usvajaju tijekom procesa obrazovanja (Luescher-Mamashela 2011; Berinsky i Lenz 2010; Mattes i Mughogho 2010;

¹ Potpisnici brojnih deklaracija ističu jedinstvenu ulogu i značaj visokoga školstva u razvoju demokracije i ispunjavanju javne svrhe obrazovanja (Wingspread Declaration on Renewing the Civic Mission of the American Research University, 1998; President's Fourth of July Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education, 1999; Budapest Declaration for a Greater Europe without Dividing Lines, 1999; The Declaration on the Responsibility of Higher Education for a Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Responsibility, 2006; The Talloires Declaration on the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education, 2006). Važnost obrazovanja za aktivno (europsko) građanstvo prepoznaje dakako i Europska Unija, pa je aktivno građanstvo definirano i kao jedna od osam ključnih kompetencija u izvještaju Key Competences For Lifelong Learning in Europe (Europska komisija, 2006).

² UNESCO-ova Svjetska deklaraciji o visokom obrazovanju za 21. stoljeće ističe i da „(...) sveučilišta trebaju obrazovati studente koji će biti dobro informirani i visoko motivirani građani, sposobni kritički promišljati, analizirati probleme u društvu, tražiti sustavno rješenja za te probleme, a zatim ih i primijeniti, pri čemu valja istaknuti važnost prihvaćanja svoje društvene odgovornosti.“ (članak 9).

Cam i Palmer 2008; OECD 2007; Hillygus 2005;).

Kako bi se uopće počelo promišljati o promjeni koja bi, u ovom kontekstu, na visokoškolskoj razini doprinjela građanskom odgoju i obrazovanju (studentata) odnosno razvoju društveno odgovornih i aktivnih građana, sveučilišta bi trebala biti spremna na značajne paradigmatičke promjene. Paradigmatički zaokret koji bi, u ovom kontekstu, sveučilišta trebala učiniti podrazumijeva napuštanje aktualne individualne i kompetitivne paradigme u korist one društvene i suradničke (Escrigas 2008). To znači da bi se sveučilišta trebala kroz nastavu, a posebice istraživanja, ozbiljnije i energičnije usmjeriti aktualnim potrebama i problemima društva, a u promišljanje potencijalnih rješenja aktivno uključivati svoje studente. Svoj fokus sa sadržaja trebala bi proširiti fokusom na mogućnosti primjene (nastavnog) sadržaja i razvoj (demokratskih) vrijednosti među studentima. Izobrazbu produktivnih profesionalaca trebala bi zamijeniti obrazovanjem društveno odgovornih građana koji će 'sutra' odgovorno i profesionalno obnašati svoje funkcije. Orijehtacija prema potrebama društva u cjelini trebala bi istisnuti aktualnu usku orijentaciju spram potreba tržišta rada. Javno dobro visokog obrazovanja ne bi se trebalo temeljiti na ekonomskom razvitku, individualnom statusu i obogaćivanju pojedinca profesionalca, već na doprinosu građana profesionalaca javnom i zajedničkom dobru te razvoju ljudskog i društvenog kapitala.

Među autorima koji sustavno kritiziraju odgojno-obrazovne institucije zbog još uvijek (sve)prisutne reprodukcije nastavnih obrazaca konvencionalnog poučavanja (Koopmann 2003), postoji konsenzus da je zadaća odgojno-obrazovnih ustanova u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanju društveno odgovornih građana nezamjenjiva i da bi se pedagoški naponi trebali stoga usmjeriti prema promišljanju i razvoju strategija novih modela iskustvenog učenja.

2. Građanski odgoj i obrazovanje - razina EU politika i poticaja

Analiza bujajuće literature (znanstvenih radova, izvještaja, policy dokumenata, strategija, deklaracija i dr.) koja se bavi građanskim odgojem i obrazovanjem, ukazuje na konceptualno, terminološko, sadržajno i pojmovno nesuglasje, što svakako predstavlja izazov u prikazu aktualnog stanja i dosega obrazovnih programa u ovom području. Uvidom u (međunarodnu i domaću) literaturu tako se primjerice susrećemo s konceptima/pojmovima kao što su obrazovanje za demokratsko građanstvo, odgoj i obrazovanje za građansko društvo, obrazovanje za demokraciju, građanski odgoj, političko obrazovanje, građansko obrazovanje, odgoj za demokraciju, odgoj i obrazovanje za ljudska prava (u engleskom govornom području najučestaliji koncepti/pojmovi su political education, citizenship education, civic education, civics, citizenship and human rights education, active citizenship education, education for democratic citizenship, common good civics i dr.). Slijedeći ideju Paolo Freire, da je obrazovni proces osoban, preobražajan i emancipatorski, kako na kognitivnoj tako i na socijalnoj razini, i da se društvene promjene mogu postići kroz obrazovanje povezano sa zalaganjem u zajednici, neki autori zagovaraju termin education for empowerment (primjerice, Callender 1997; Szybek i Johansson 2003).

Kako se kao autori ovog izvještaja/rada nećemo baviti konceptualnim i terminološkim razlikama, smatramo važnim istaknuti kako će se u ovom radu koristiti termin *građanski odgoj i obrazovanje* kojim se opisuje koncept koji (mladima) omogućuje odgoj i obrazovanje za odgovorne i aktivne članove društva koji će biti sposobni djelovati za opće dobro te donositi informirane i promišljene odluke. Pojedini domaći autori koji se bave ovim područjem ističu da je građansko obrazovanje „priprema ljudi za aktivno uključivanje u

pitanja i probleme političke zajednice, odnosno za ostvarivanje uloge građanina/ke, a podrazumijeva njegovanje stavova, znanja i vještina nužnih za političku participaciju“ (Batarelo i sur. 2010:15). *Građanski odgoj i obrazovanje* podrazumijeva usvajanje vrijednosti, stavova i znanja, ali i vještina i sposobnosti kako ta znanja iskoristiti u svakodnevnim situacijama. U svom sveobuhvatnom shvaćanju, *Građanski odgoj i obrazovanje* obuhvaća šest dimenzija: (I) *društvenu*, kroz koju se razvijaju socijalne i komunikacijske vještine važne za ophođenje s drugim ljudima te vještine nenasilnog rješavanja sukoba; (II) *ljudsko – pravnu*, kroz koju se uči o pravima i odgovornostima te kako zaštititi svoja i tuđa prava; (III) *političku*, kroz koju se uči o tome kako se u društvu donose odluke, zakoni i drugi propisi; (IV) *kulturalnu*, kroz koju se upoznaje vlastita kultura, prepoznaju doprinosi različitih kulturnih utjecaja na zajednicu te upoznaju druge kulture i razvija međusobno poštovanje; (V) *gospodarsku ili ekonomsku*, koja potiče na promišljanje o radu, upravljanju financijama i svemu onom vezanom uz ekonomiju i novac te (VI) *ekološku*, koja usmjerava na važnost održivog razvoja i čuvanje prirodnih bogatstva.³

Na europskoj razini i razini Europske unije ne postoji homogena slika po pitanju građanskog odgoja i obrazovanja – u kontekstu naziva, poučavanja i same prakse provedbe - pa se takva nejasna koncepcija dakako reflektira i na razinu visokoškolskog obrazovanja, o čemu će još biti riječi kasnije. U tom smislu, ne iznađuju konstatacije pojedinih autora (Klemenčić 2007) kako je danas nemoguće govoriti o jedinstvenom modelu građanskog odgoja i obrazovanja. Isto tako i podučavanje/osposobljavanje/usavršavanje učitelja i edukatora zaduženih za poučavanje građanskog odgoja i obrazovanja je iznimno heterogeno (Dooly, Foster i Misiejuk 2006).

Međutim, unatoč toj heterogenosti, pitanje demokratskog građanstva je iznimno bitno na razini Europske Unije i kao koncept se javlja već 1992. godine u Ugovoru iz Maastrichta (Biesta 2009) i od tada zauzima jedno od centralnih mjesta u agendi EU. Da je tomu tako dokazuje i predstavljanje koncepta *Education for Democratic Citizenship* (dalje: *Obrazovanje za demokratsko građanstvo*) od strane Vijeća Europe⁴ 1997. godine, nakon drugog samita šefova država i vlada, čime se nastojalo ukazati na iznimno važan status koncepta u širem kontekstu – obrazovanje za demokratsko građanstvo tada postaje zajednički cilj i glavni trend obrazovne politike u Europi. Kao skup praksi i principa, obrazovanje za demokratsko građanstvo teži obrazovati mlade i odrasle za aktivno sudjelovanje u demokratskom životu, razvijajući prilike za upoznavanje, učenje i vježbanje njihovih prava i odgovornosti u društvu. Obrazovanje za demokratsko građanstvo pokriva širok semantički prostor koji uključuje aktivnosti poput obrazovanja o ljudskim pravima, političkog obrazovanja, mirovnog obrazovanja i obrazovanja za demokraciju. Ovako postavljen, kao svojevrsni 'kišobran' koncept (umbrella concept u izvornom dokumentu), obrazovanje za demokratsko građanstvo u načelu predstavlja sveobuhvatan cilj obrazovanja koji bi trebao biti zajednički svim demokratskim društvima.

³ Prezuetu s internet stranice GOOD inicijative (<http://goo.hr/graficki-prikaz-kurikuluma/>) i iz kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja (MZOS i AZOO, 2012).

⁴ Vijeće Europe je relevantna institucija u kontekstu zagovaranja i promocije građanskog odgoja i obrazovanja. Naime, ono je kroz razne dokumente podržalo uvođenje ovakvog tipa obrazovanja. Tako se ističe Bečka deklaracija iz 1993. godine i Završna deklaracija s drugog summita Vijeća Europe iz 1997. godine te preporuke Parlamentarne skupštine Vijeća Europe 1997. godine i Odbora ministara Vijeća Europe 2002. godine vezanih za demokratsko obrazovanje i obrazovanje za ljudska prava. Isto tako, povodom *Europske godine građanstva putem obrazovanja* (European Year of Citizenship through Education 2005. Learning and Living Democracy. Strasbourg: Council of Europe/Vijeće Europe 2004) Vijeće Europe je jasno postavilo svoja očekivanja spram obrazovanja, kao ključnog faktora u razvoju aktivnih i društveno odgovornih građana demokratskog društva.

Iako je razvidno da je obrazovanje za demokratsko građanstvo uživalo političku podršku, autori studije *All-European study on Policies* (Birzea i sur. 2004)⁵ navode kako nije bilo konzistentnosti u provedbi ovog odgojno-obrazovnog koncepta od strane nacionalnih vlada. U tom se smislu ističu i razlike između obrazovanja za demokratsko građanstvo i obrazovanja za ljudska prava. Naime, Tardioli (2014), u studiji *Mapping and Study on Performance Indicators for European Union Support to Civic Education*, ističe razlikovanje prema Vijeću Europe koje smatra da obrazovanje za demokratsko građanstvo služi za „osposobljavanje pojedinaca kako bi djelovali i branili vlastita demokratska prava i odgovornosti u društvu, da vrednuju različitosti i igraju aktivnu ulogu u demokratskom životu s ciljem promocije i zaštite demokracije i vladavine prava“ (Tardioli 2014:10), a obrazovanje za ljudska prava predstavlja „osposobljavanje učenika za pridonošenje izgradnji i obrani univerzalne kulture ljudskih prava u društvu, s ciljem promocije i zaštite ljudskih prava i temeljnih sloboda“ (Tardioli 2014:10). To razlikovanje je više usmjereno na sam fokus između ovih vrsta obrazovanja, a manje na njihove ciljeve te se smatraju međusobno povezanim (Kerr 2013). Kako Tardioli (2014) ističe građansko obrazovanje ima dvostruku dimenziju - njime se prenose znanja i vještine građanima koje se osnažuje za djelovanje po pitanju zaštite prava i promocije demokracije. Upravo ovakva vrsta građanskog obrazovanja, koja uključuje i aktivni angažman pojedinaca, je cilj EU. Ista autorica navodi da glavna odgovornost provedbe leži na pojedinim državama, a EU, iako ne implementira samostalno pojedine programe građanskog obrazovanja, ulaže iznimna sredstva potpore ovim ciljevima, ponajviše kroz civilno društvo, a potičući tako razvoj aktivnog građanstva.

Aktivno građanstvo tako postupno postaje jedan od ključnih ciljeva i instrumenata promjene obrazovnih politika u EU, osobito nakon donošenja «Lisabonske strategije»⁶ (Hoskins 2006; European Communities 2008). Prema Hoskinsu (2006, prema: Hoskins i sur. 2010:10) aktivno građanstvo označava „sudjelovanje u civilnom društvu, zajednici i/ili političkom životu, te je karakterizirano međusobnim poštovanjem i nenasiljem, a u skladu je s ljudskim pravima i demokracijom“. U sklopu istraživačkog centra Europske komisije Hoskins i suradnici (2006) razvijaju i indikatore za mjerenje aktivnog građanstva. Unatoč tome što obrazovanje nije dio politika koje se ujednačavaju unutar Unije, razvoj ovih indikatora i koncept aktivnog građanstva pokazuju koju koncepciju prihvaća Europska unija i čemu bi se trebalo težiti unutar građanskog odgoja i obrazovanja. Uz to, kao jedan od ciljeva unutar Lisabonske deklaracije se izdvaja i potpora aktivnom građanstvu, jednakim šansama i društvenoj koheziji te je „aktivno građanstvo esencijalni element strategije, fokusiran na vrijednosti, predstavničku demokraciju i civilno društvo“ (Hoskins i sur. 2006:57).

3. Građanski odgoj i obrazovanje - nacionalni kontekst

3.1. Širi kontekst statusa građanskog odgoja i obrazovanja – javne (obrazovne) politike

Obrazovanje za demokratsko građanstvo i slični programi počinju se u Hrvatskoj javljati početkom 1990-ih godina. Nosioци tih programa uglavnom su bile organizacije civilnog društva te pojedine institucije visokoškolskog obrazovanja i angažirani pojedinci. Batarelo i suradnici (2010) ističu kako je glavni poticaj pokretanju spomenutih (odgojno-obrazovnih) programa bila Rezolucija UN-a o Desetljeću obrazovanja za ljudska prava 1995.

⁵ Cjeloviti izvještaj dostupan je na internetskoj stranici http://www.eays.edu.ee/aja/media/BAPP/materjalid/2004_12_Complete_All-EuropeanStudyEDCPolicies_En.pdf

⁶ Lisbon European Council 23 and 24 march 2000: Presidency conclusions (http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

– 2004., a povodom koje je Vlada Republike Hrvatske osnovala Nacionalni odbor za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i 1999. godine usvojila Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava koji obuhvaća predškolski odgoj, razrednu nastavu i predmetnu nastavu u osnovnim školama te nastavu u srednjim školama. Osim međunarodnog poticaja, bitnu ulogu su odigrala i dva projekta „Mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole“ i „Građanin“, čiji su rezultati usmjerili razvoj Nacionalnog programa. (MMH 2014). Međutim, iako je donesen, Nacionalni program nikad nije sustavno proveden, nego su pojedine aktivnosti provođene sporadično od strane različitih aktera.

Zapostavljanje pitanja obrazovanja za demokratsko građanstvo tj. građanskog odgoja i obrazovanja u nacionalnom kontekstu sustavno ističe Spajić-Vrkaš (2003). Autorica navodi kako se u niti jednoj (obrazovnoj) reformi i strateškom dokumentu u periodu od 2000. do 2003. godine, niti u Strateškim mjerama za razdoblje između 2002. i 2004. godine ne stavlja jasan naglasak na obrazovanje za demokratsko građanstvo, a tadašnji Zakon o osnovnom i Zakon o srednjem obrazovanju nisu pružali mogućnosti provedbe ove vrste obrazovanja. Također, treba napomenuti da su u tom periodu doneseni dokumenti poput Osnova za ustroj školstva Republike Hrvatske, Bijela knjiga o obrazovanju, Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja, Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće i slično. Promjene postaju vidljive tek u kasnijem periodu kad obrazovanje za demokratsko građanstvo dobiva važno mjesto u dokumentima poput Nacionalnog plana aktivnosti za prava i interese djece 2006-2012, Akcijskog plana za inkluziju Roma 2005.-2015., Nacionalne strategije stvaranja poticajnog okruženja za razvoj civilnog društva 2006.-2011. i 2012.-2016. (Spajić-Vrkaš i sur. 2013), kao i u Nacionalnom programu zaštite i promicanja ljudskih prava od 2008. do 2011. godine te Nacionalnom programu za mlade za razdoblje od 2009. do 2013. odnosno u Nacionalnom programu za mlade za razdoblje od 2014. do 2017. godine.

Iako je ostvaren napredak po pitanju zakonodavstva i politika, a djelomično je implementiran i Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava, pokazalo se da postoje znatni nedostaci i izazovi. Tako su istraživanja „Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama, teorija i praksa“ Centra za ljudska prava iz 2009. godine i Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca organizacije GONG i Fakulteta političkih znanosti iz 2010. godine, pokazale kako su stavovi i znanja vezani uz građansko obrazovanje iznimno niski i da ne dolazi do ostvarivanja ciljeva obrazovanja za demokratsko građanstvo.⁷

Konačno, u 2010. godini uspostavljen je „Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje“, a uspostavljen je i Nacionalni odbor za obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo koji nažalost samo godinu dana kasnije prestaje s radom, nakon uspostave nove Vlade. Dvije godine kasnije je i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (dalje: MZOS) prihvatilo završnu verziju kurikuluma te je donesena „Odluka o eksperimentalnoj provedbi kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj“. Međutim, nakon eksperimentalne provdbe i već donešene odluke o uvođenju građanskog odgoja i obrazovanja kao zasebnog predmeta, došlo je do promjene nakon što je u lipnju 2014. godine MZOS preuzeo ministar prof.dr.sc. Vedran Mornar. Tada dolazi do odustajanja od zasebnog predmeta i već donešenog kurikuluma te se uvodi međupredmetna nastava i novi kurikulum u svega dva mjeseca, a javna rasprava je provedena od kraja srpnja do 19. kolovoza 2014. godine.

⁷ GOOD inicijativa (2015). Polazišne osnove uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u škole.

3.2. GOO u visokoškolskom kontekstu – obrazovanje studenata

3.2.1 Međunarodni kontekst

Analizu doprinosa visokoškolskog obrazovanja razvoju građanske kompetencije studenata svakako usložnjava i kompliciranom čini autonomija sveučilišta, s obzirom da, ne griješimo puno ako kažemo, postoji onoliko pristupa i praksi koliko i samih sveučilišta odnosno njihovih sastavnica. Pa ipak, unatoč konceptualnom i terminološkom nesuglasju oko različitih modaliteta aktivnosti koje imaju potencijala doprinjeti razvoju građanske kompetencije studenata⁸, za potrebe ovoga rada, analizu možemo pojednostaviti ističući dva temeljna modela:

- *Formalno* - poticanje razvoja građanske kompetencije sastavni je dio studijskih programa i oživotvoruje se dominantno kroz metodiku redovne (obvezne) visokoškolske nastave i znanstveno-istraživačkoga rada u koji se uključuje studente, čime sveučilišta odnosno sveučilišni nastavnici direktno preuzimaju odgovornost za obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana;
- *Neformalno i informalno* - poticanje razvoja građanske kompetencije 'prepušta' se studentima i njihovoj odluci za angažmanom u izvannastavnim aktivnostima na sveučilištu i u (lokalnoj) zajednici, a koje imaju potencijala doprinjeti razvoju građanske kompetencije; pritom postoje značajne razlike među sveučilištima u kontekstu vrednovanja stečenih kompetencija studenata, čime se studente dakako manje odnosno više motivira za takav angažman.

Formalni model. Prvi se model često identificira s idejom civilne misije sveučilišta koja se vezuje uz dimenzije civilnog društva, demokracije, javne sfere djelovanja, odgovornosti, brige i pripadanja, jačanja povjerenja i društvenog kapitala te zalaganja za pozitivnim promjenama u zajednici. Sveučilišta koja teže integraciji civilne misije, okreću se raznovrsnim inicijativama: osnivaju sveučilišne centre koji pružaju podršku u osmišljavanju i provedbi aktivnosti civilnog zalaganja u zajednici, razvijaju adekvatne modele nagrađivanja i vrednovanja civilnog zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata, osmišljavaju posebne kolegije i uspostavljaju nove studijske programe usmjerene obrazovanju za aktivno građanstvo. Najviše se ipak zagovara integracija aktivnosti zalaganja studenata u nastavne programe i istraživačke projekte pa svjedočimo sve bržem širenju modela učenja zalaganjem u zajednici (academic service-learning) i istraživanja temeljenog na potrebama zajednice (community-based research). Primjeri takvih aktivnosti pronalaze se na brojnim sveučilištima u SAD-u, Australiji, Južnoj Americi i drugdje, a mogu se pronaći i na našim sveučilištima⁹, ali još uvijek samo u domeni entuzijastičnih iskoraka malog broja sveučilišnih nastavnika koji se slažu da je svrha zalaganja studenata u zajednici obrazovati ih kako bi bili odgovorni i aktivni građani.

Kao model iskustvenog učenja, učenje zalaganjem u zajednici počiva na dvjema

⁸ Shulruf (2010:598, prema Kotlar i Čulum, 2014.) je kroz svoju metaanalizu znanstvenih radova koji istražuju takve aktivnosti, ispisao mnogobrojne i sveobuhvatne termine koje opisuju izvannastavne aktivnosti, primjerice: extracurricular activities/engagement; out-of-school activities; outside-of-school/outside school; out-of-school learning activities; extra class activities; non-academic student activities; after-school experiences; school-sponsored activities; nonschool-sponsored activities; physical activities; adolescent activities; adult sponsored structured activities; extramural activities; activity involvement; art and physical activities; school-based extra-curricular; non-curricular studies/activities; youth activities; careers-related activities; academic enrichment; extended learning; non-class experience; extra classroom factors; out-of-school time use; structured out-of-school time; SEA/structured extracurricular activities; community-engagement; community-based learning; student-community partnership, community-service; service to society i dr.

⁹ Opis nekih programa može se pronaći i u: Čulum, B. (2007). Hrvatska sveučilišta u promociji volonterstva – primjeri koje treba slijediti. U: Ledić, J. (2007). (ur). Volontiranje je cool: Društveno odgovorno sveučilište – poticatelj kulture volontiranja. Rijeka: Zaklada Sveučilišta u Rijeci.

idejama: prva je da su aktualne potrebe i problemi lokalne zajednice i društva esencijalna komponenta (visokoškolskog) obrazovanja u demokratskom društvu, a druga da se planiranju, osmišljavanju i provedbi aktivnosti koje bi doprinjele rješavanju tih potreba i problema pristupa u suradnji s relevantnim dionicima u zajednici (javni sektor, organizacije i inicijative civilnog društva, prethodne razine obrazovanja, društvene institucije), naravno u ovisnosti od specifičnih karakteristika sveučilišta i lokalne zajednice u kojoj ono djeluje. Radi se o višedimenzionalnom obrazovnom iskustvu koje studentima omogućuje sudjelovanje u dobro osmišljenoj i organiziranoj aktivnosti u zajednici koja je povezana s kolegijem (znanstvenim i/ili stručnim područjem) i odgovara na prepoznate potrebe u zajednici, a nakon provedbe dogovorenih aktivnosti potiče studente na analizu vlastitog iskustva na način koji im omogućuje dublje razumijevanje sadržaja kolegija, uvažavanje doprinosa (znanstvene) discipline te snažniji osjećaj vlastite društvene odgovornosti (Bringle i Hatcher 1996).

Među stručnjacima postoji konsenzus da integracija modela učenja zalaganjem u zajednici omogućuje povezivanje teorije i prakse (struke), dok studenti istovremeno stječu vrijedna iskustva, znanja i vještine o aktivnom građanstvu i društvenoj odgovornosti prema zajednici u kojoj žive i djeluju. Model učenja zalaganjem u zajednici intencionalno integrira nastavni program i studentsko zalaganje u zajednici koje može biti direktno i indirektno. Kada su direktno uključeni u aktivnosti u zajednici, studenti imaju *face to face* kontakte sa svojim sugrađanima, inače korisnicima usluga organizacije/ustanove s kojom surađuju¹⁰ (Ćulum i Ledić 2010b). S druge strane, ukoliko sudjeluju u indirektnim aktivnostima, studenti, u suradnji sa sveučilišnim nastavnicima i predstavnicima organizacija i ustanova, pokušavaju utjecati na institucionalno okruženje i infrastrukturu u zajednici u kojoj ti isti korisnici odnosno građani žive i djeluju¹¹ (Ćulum i Ledić 2010b). Kroz aktivnosti suradnje s predstavnicima iz zajednice, studente se potiče na analizu potreba i problema lokalne zajednice i pojedinih društvenih skupina, a primjeri takvih aktivnosti mogu uključivati istraživanja manjeg opsega, evaluacije projekata i programa, rad na analizi javnih politika, procjenu potreba u zajednici, razvoj projektnih ideja, rad s marginaliziranim društvenim skupinama, lobiranje i zagovaranje.¹²

Specifičnosti sveučilišta, znanstvenih područja, kolegija, i samih lokalnih zajednica uvjetuju primjenu različitih modela integracije učenja zalaganjem u zajednici u kurikulum i nastavne predmete, ali većina ih ima zajednički nazivnik u slijedećim aktivnostima: (I) *tradicionalne akademske aktivnosti* (predavanje, čitanje, grupne diskusije i prezentacije, pisani zadaci i vrednovanje), (II) *zalaganje u zajednici* koje korespondira znanstvenoj disciplini i predmetu, odnosno sadržaju koji studenti trebaju savladati (volontiranje studenata u organizacijama i institucijama u zajednici na provedbi istraživanja, analizi potreba, promišljanju i razvoju novih projektnih ideja i rješenja za identificirane potrebe i probleme u

¹⁰ U tom bi slučaju, primjerice studenti ekonomije (financija i bankarstva) mogli, surađivati s Centrom za socijalnu skrb i pružiti svoju stručnu podršku u planiranju financija obiteljima niskog socioekonomskog statuta. U nekoj bi drugoj varijanti studenti građevine mogli surađivati s prihvatilištem za žene i djecu žrtve obiteljskog nasilja i raditi na prostornom planiranju i adaptaciji prihvatilišta.

¹¹ U ovom bi slučaju studenti građevine, koji su u prethodnom primjeru direktno surađivali s prihvatilištem, ovaj put radili na analizi okruženja, zakonskih akata, postojećih prostornih rješenja, politici gradskih vlasti kao najmodavca gradskih prostora, možda i osmislili kampanju za lobiranje gradskih vlasti za besplatno korištenje adekvatnih gradskih prostora u ove svrhe i sl.

¹² Iako su ovakve aktivnosti zahtjevne za organizaciju, provedbu i evaluaciju, stručnjaci apeliraju na predanost i upornost sveučilišta i sveučilišnih nastavnika, koji studentima trebaju osigurati što više takvih prilika. Kao što je John Stuart Mill primjetio (1963, prema Jacoby, 2009), rijetke i gotovo slučajne aktivnosti zalaganja u zajednici ne mogu biti dobar temelj za razvoj aktivnoga građanstva i društvene odgovornosti studenata: "politički, aktivistički, uglavnom javan čin u koji će se studenti uključiti jednom godišnje, i za koji ih se ne priprema na svakodnevnoj razini kako bi se razvile njihove navike javnog djelovanja, ostavlja njihov intelekt i moralne predispozicije uglavnom na istoj razini na kojoj su i bile prije uključivanja studenata u takve aktivnosti (...) ne učimo čitati i pisati, jahati, plivati ili voziti automobil tako što nam netko opisuje na koji se način to treba činiti, već tako što to činimo."

lokalnoj zajednici) i (III) *strukturirana i vođena refleksija* na aktivnosti zalaganja kako bi se snažnije povezala akademska komponenta s ovom zalaganja studenata u zajednici (izrada izvještaja provedenih istraživanja, izrada prezentacija, pisanje i objavljivanje radova, pokretanje studentskih novina/časopisa, analize javnih politika).

Iako se u nastavnim i istraživačkim aktivnostima koje potiču učenje zalaganjem u zajednici često koristi termin volontiranja kako bi se objasnilo studentsko iskustvo djelovanja u zajednici, važno je iznova isticati da učenje zalaganjem u zajednici u svojoj biti ne počiva na modelu volontiranja i da se na djelovanje u zajednici ne gleda kao iskaze dobrote, altruizma i velikodušnosti studenata. Radi se naime o puno složenijem obliku iskustvenog učenja - namjera je učenja zalaganjem u zajednici kod studenata razviti etos civilne i društvene odgovornosti - razumijevanje važnosti zalaganja u zajednici svakog od nas, ukoliko želimo osigurati prosperite zajednice u kojoj živimo i demokratskog društva kojeg razvijamo. Osmišljen tako da povezuje kurikulum i potrebe zajednice, model učenja zalaganjem u zajednici potiče studente na složeniji pristup svojem zalaganju u zajednici, koji nadilazi sentimentalne, altruistične vrijednosti i plemenitost obveze (*noblesse oblige*) pomaganja drugima. Putem aktivnosti koje su intencionalno organizirane tako da razvijaju znanje, vještine i utječu na sustav vrijednosti i promjene stavova kod studenata, stvara se puno pouzdanija i jača baza za razvoj njihove društvene odgovornosti, nego što je to moguće uz poticanje na volontiranje ili neke druge oblike pomoći u zajednici, a koji nisu povezani s akademskim kurikulumom. Na taj se način studente priprema za aktivnu ulogu u zajednici koju bi trebali odgovorno ispunjavati kao profesionalci u struci i kao građani u sferi civilnog društva.

Integracija nastave i istraživanja te doprinos sveučilišnih nastavnika obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, poticanjem njihova učenja zalaganjem u zajednici, slažu se brojni autori, zahtjeva dugoročnu posvećenost sveučilišnih nastavnika. Imajući u vidu da se od njih, ukoliko se odluče na ovu promjenu, očekuje otvorenost za suradnju sa zajednicom, uspostavljanje i rukovođenje partnerskim (istraživačkim) projektima, osmišljavanje i priprema nekonvencionalnih nastavnih programa, osmišljavanje terenskog rada, poticanje i vođenje timskog rada, adekvatno dokumentiranje vlastitoga rada, a osobito rada studenata i njihovog napretka, interdisciplinarnost, osiguranje materijalnih sredstava za provedbu aktivnosti, a da pritom nemaju adekvatnu institucionalnu i administrativnu podršku i da se rezultati takvih aktivnosti rijetko (ako uopće) adekvatno i vrednuju u sustavu napredovanja sveučilišnih nastavnika, jasno je zašto se apelira na upornost i posvećenost sveučilišnih nastavnika. Naime, uključivanje u ovakve aktivnosti, za koje, kako se čini, sveučilišni nastavnici nisu službeno zaposleni, zaduženi pa ni vrednovani, moglo bi ugroziti važnije dimenzije njihova (znanstvenog i stručnog) akademskog dostignuća (Bloomgarden i O'Meara 2007; Macfarlane 2007; Karlsson 2007).

Neformalno i informalno učenje. Drugi se model doprinosa sveučilišta razvoju građanske kompetencije studenata razvija tek u posljednjih desetak godina, a dominantno se povezuje uz podršku studentima u (budućem) zapošljavanju odnosno vrednovanju i prepoznavanju ključnih kompetencija koje bi im mogle olakšati izlazak na tržište rada. I dok je prvi, formalan model, direktnije povezan upravo s razvojem građanske kompetencije, odnosno doprinosom obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, u okviru drugoga modela građanska kompetencija samo je jedna u nizu prepoznatih. Među sveučilištima u Europi trenutno se najveći broj primjera dobre prakse pronalazi među britanskim sveučilištima. Tako primjerice Sveučilište Newcastle ima razvijenu Strategiju o angažmanu (Engagement Strategy) u kojoj se ističe kako bi se izvannastavni angažman studenata (koji se formalno i vrednuje) trebao percipirati kao integralni, sastavni dio poučavanja, istraživanja i

stručnih nastojanja.¹³ Imperial College London je 2010. godine donio Smjernice za dodjelu ECTS bodova za dodatne aktivnosti u kojima je student angažiran izvan perioda trajanja studija ili semestra.¹⁴ Sveučilište Brighton od 2007. godine ima na snazi Strategiju o društvenom angažmanu (Social Engagement Strategy). U toj su akademskoj godini čak 36 modula uključili u nastavu i studentski angažman u zajednici, a kroz te je module prošlo 968 studenata. Sveučilište promovira studentski angažman u zajednici kroz Program partnerstva Sveučilišta i zajednice koji je osnovan 2003. godine s ciljem rješavanja neravnopravnosti i promicanja održivog razvoja kroz partnerski rad. Aktivnosti koje se vrednuju kroz studentski angažman su: studentsko volontiranje, iskustveno učenje (npr. stručne prakse, kolaborativni istraživački projekti), angažman koji proizlazi iz kurikuluma i s njim je povezan (curricular engagement) te provedba različitih studentskih aktivnosti/projekata na sveučilištu i u zajednici.¹⁵ Finskom Sveučilištu Jyväskylä ima Rektorovu odluku o dodjeli ECTS bodova izvannastavnim aktivnostima koje se dominantno mogu razvrstati na sudjelovanje studenata u sveučilišnim tijelima upravljanja i studentskim udrugama, tj. organizacijama. Sveučilište Udine u Italiji ima sveučilišni Pravilnik o vrednovanju izvannastavnih aktivnosti, koje su usmjerene na stručnu praksu, sudjelovanje u seminarima, ljetnim školama, konferencijama i sličnim aktivnostima koje nisu obavezni dio studijskog programa, ali su povezane s područjem studiranja.

3.2.2. Nacionalni kontekst

U sustave visokoga obrazovanja aktivno građanstvo donekle ulazi preko Bolonjskog procesa, u sklopu promicanja europske dimenzije u (visokoškolskom) obrazovanju¹⁶. Pa ipak, kao što je vidljivo iz prikaza u prethodnom podpoglavlju, visoko školstvo se ne percipira kao važna odrednica građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Kako su istraživanja o razvoju sveučilišta i visokom obrazovanju još uvijek nedovoljno prisutna u domaćoj akademskoj zajednici, malo je (empirijskih) podataka koji govore o misiji naših sveučilišta i njihovoj

¹³ Bez obzira o kojem je angažmanu ili radnom mjestu riječ, studenti moraju ispoštovati standardne količine radnih sati: 35 sati za 10 ECTS bodova ili 70 sati za 20 ECTS bodova kroz period od jednog semestra. Kako bi se i formalno priznali ECTS bodovi koji će biti uračunati u klasifikaciju kvalifikacije studenta, njihov rad mora biti procjenjivan na pouzdan, autentičan način, komparabilan s drugim kolegijima. Po završetku angažmana, studenti su dužni predati portfelj u kojem su između ostalog traženi dokazi o razvoju tzv. „Graduate Skills“. Dio portfelja su i dnevni učnja koji su koncipirani da potiču studente na refleksiju o onom što su napravili dobro, na ono što su bi moglo biti unaprijedeno te vještine koje su morali demonstrirati. Uz pismeni zadatak, studenti su dužni proći i intervju za procjenjivanje koji je koncipiran da dijelom propituje i portfelj.

¹⁴ ECTS bodovi koji su dodijeljeni studentu mogu se pronaći na prijepisu ocijena, no ne utječu na vertikalnu mobilnost studenta. Također, sveučilište je izradilo okvir koji odjeli trebaju prilagođavati potrebama struke odnosno individualnim potrebama studenata. Drugim riječima, ne postoji naknada dodijela bodova zbog čega odijeli unaprijed trebaju definirati strukturu aktivnosti i tražiti odobrenje nadležnih tijela (Departmental Teaching Committee i Studies Committee). Vrednovana izvannastavana aktivnost ima i svoj minimum od 6 radnih tjedana (225 sati) što bi značilo da se jedan puni radni tjedan vrednuje kao 1.5 ECTS bod, a 10 radnih tjedana kao 15 ECTS bodova. Po završetku izvannastavne aktivnosti, studenti moraju proći određeno testiranje, tj. procjenu ostvarenosti planiranih i očekivanih ishoda učenja te predati refleksivni dnevnik učenja (reflective journal) s minimalno 2000 riječi, kojeg također usmeno moraju prezentirati. Sveučilište je otvoreno i za priznavanje aktivnosti studentskih projekata uz uvjet da odluku o priznavanju aktivnosti donose Senat i Savjetodavni odbor za osiguranje kvalitete.

¹⁵ Program partnerstva Sveučilišta i zajednice provodi se kroz obrazovni modul pod nazivom Djelovanje u zajednici: teorija u praksi. Omogućuje studentima druge i treće godine angažman na relevantnim radnim mjestima u organizacijama civilnog društva u zamjenu za 10 ili 20 ECTS bodova (minimalno 30/50 sati praktičnog iskustva). Procjenjivanje se temelji na reflektivnim i analitičkim zadacima koji potiču studente da se reflektiraju na vlastito iskustvo kao i na politike i prakse organizacije u kojoj se odvijao angažman. Modul kao takav, fokusira se na studente, njihov cilj i razvoj relevantnih vještina i iskustava.

¹⁶ Više na: The Bologna Process (<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>); The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation (<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>).

(strateškoj, institucionalnoj) poziciji spram vastite uloge u poticanju građanskog odgoja i obrazovanja studenata i građana uopće, odnosno lokalne zajednice.

Zakonski i strateški dokumenti koji reguliraju odnosno opisuju i usmjeravaju razvoj visokog obrazovanja u Hrvatskoj, prioritete istoga dominantno razmatraju iz perspektive gospodarskog razvoja i zapošljivosti, a o visokom obrazovanju se uglavnom 'raspravlja' kao o onoj razini obrazovnog sustava koja treba (jače) doprinositi razvoju nacionalne ekonomije (temeljene na društvu znanja). Smjer razvoja hrvatskih sveučilišta tako ukazuje na sve aktualniju istraživačku i tržišnu profilaciju te zanemarenost segmenta civilne misije (Ćulum i Ledić 2010a), koja se povezuje s institucionalnom (društvenom) odgovornošću sveučilišta, njihovom obvezom obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana i profesionalaca te suradnjom s lokalnom zajednicom s ciljem unapređenje kvalitete života. Iako se u Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju¹⁷, između ostaloga, ističe "obveza sveučilišta da razvije društvenu odgovornost studenata i drugih članova akademske i znanstvene zajednice", "interakcija s društvenom zajednicom" te važnost „djelovanja sveučilišta u skladu sa potrebama zajednice", ne može se reći da su se naša sveučilišta u svojim misijama, strategijama pa i studijskim programima (odnosno sadržajima), jednako jasno odredila spram ovog zahtjeva.

Recentno (nacionalno) istraživanje o vrijednosnim dispozicijama i stavovima sveučilišnih nastavnika spram civilne misije sveučilišta (Ćulum 2014; Ćulum i Ledić 2011) pokazuje da većina sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj ipak uvažava civilnu misiju i njezina načela kao važnu svrhu visokog obrazovanja. Sveučilišni nastavnici iskazuju pozitivne stavove spram civilnog zalaganja i (deklarativno) uvažavaju odgovornost sveučilišta i sveučilišnih nastavnika u poticanju civilnog zalaganja studenata te obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana. Procjenjujući mogućnosti promocije civilnog zalaganja u nastavnim i istraživačkim aktivnostima, sveučilišni nastavnici smatraju da se zalaganje studenata u zajednici ne može promovirati niti poticati putem nastave redovitih kolegija, pa prednost daju izbornim i ciljano osmišljenim kolegijima.

Ovi su nalazi komplementarni nalazima projekta "Poticaj za uvođenje tema o civilnom društvu u nastavi na hrvatskim sveučilištima", prema kojima se teme iz oblasti civilnog društva (u okviru kojih se aktivno građanstvo itekako može i treba razmatrati) na preddiplomskim i diplomskim studijama na našim sveučilištima dominantno obrađuju kroz izborne, a daleko manje kroz obvezne kolegije, a do danas je prepoznato svega dvadesetak sveučilišnih nastavnika koji, kroz različite discipline, nastoje temu civilnog društva približiti svojim studentima (Bežovan, Ledić i Zrinščak 2011). Spomenuti autori ukazuju kako tek u novije vrijeme na našim visokoškolskim ustanovama raste broj kolegija koji tematiziraju područje razvoja civilnog društva te kako su nastavnici mlađe generacije najčešće nositelji tih inicijativa.

Ova problematika dolazi do izražaja u istraživanju koje su proveli Grubišić i Rajić (2015) sa 137 studenata Učiteljskog fakulteta s Odsjeka za učiteljske studije Sveučilišta u Zagrebu. Njihovi rezultati pokazuju da su studenti procijenili boljim svoje znanje o ulozi nastavnika u obrazovanju za demokratsko građanstvo nego znanje o sadržaju obrazovanja za demokratsko građanstvo te da kao budući učitelji nisu kompetentni za predavanje ovog predmeta. Uz to, rezultati navode na to da je potreban predmet koji bi učitelje osposobio metodološki i pedagoški za predavanje građanskog odgoja i obrazovanja te im omogućio bolje upoznavanje sadržaja ovog predmeta. Iako se radi o istraživanju provedenom samo na

¹⁷ Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju („Narodne novine“ broj: 123/03, 105/04, 174/04, 02/07 – Odluka USRH, 46/07, 63/11, 94/13, 139/13, 114/14. – Odluka USRH i 60/15 – Odluka USRH).

jednoj instituciji, rezultati su svakako indikativni. Analizirajući motivaciju sveučilišnih nastavnika za integraciju civilne misije odnosno komplementarnih sadržaja, metodologija i metodika u nastavne i istraživačke djelatnosti, Čulum (2014) ukazuje kako bi ih na to najviše potaknuli: (I) interes studenata, (II) osigurana administrativna potpora i infrastruktura, (III) fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti, (IV) financijska potpora za troškove osmišljenih aktivnosti te (V) osiguranje mogućnosti usavršavanja.

Nesumnjivo je kako nesustavan odnos (vlasti i resornog ministarstva) prema građanskom odgoju i obrazovanju na svim razinama obrazovanja kao i stalno mijenjanje statusa potencijalnog predmeta i njegovog provođenja, rezonira i na visokoškolskoj razini. Razvidno je kako na hrvatskim sveučilištima trenutno ne postoji niti jedna visokoškolska institucija, čak niti među onima koje obrazuju za nastavničku struku, koja se može 'pohvaliti' studijskim programom ili barem (partikularnim) sadržajima koji pružaju relevantne kompetencije potrebne nastavnicima za 'sutrašnju' kvalitetnu nastavu građanskog odgoja i obrazovanja kroz svih šest prepoznatih/definiranih dimenzija (društvena, ljudsko-pravna, politička, kulturalna, gospodarska, ekološka).

Iako su u kontekstu formalnog građanskog odgoja i obrazovanja naša sveučilišta u načelu neprepoznatljivi akteri, postoje primjeri dobre prakse koji ukazuju na otvaranje (određenih) sveučilišta spram vrednovanja kompetencija stečenih neformalnim i informalnim učenjem, a sudjelovanjem studenata u izvannastavnim aktivnostima, čega je i građanska kompetencija dio. Tako je primjerice na Sveučilištu u Rijeci 2011. godine donesena Preporuka o priznavanju izvannastavnih aktivnosti tijekom kojih studenti stječu relevantne kompetencije (dalje: Preporuka)¹⁸, koje se mogu navoditi u Dopunskoj ispravi o studiju pod točkom Dodatne informacije. U Preporuci se tako, uz nastavne, znanstvene i stručne aktivnosti, posebno navode još i aktivnosti djelovanja studenata u radu studentskih organizacija i udruga te volontiranje studenata i angažman u aktivnostima humanitarnog karaktera. Četiri godine kasnije, ova je Preporuka dobila status Odluke o priznavanju izvannastavnih aktivnosti tijekom kojih studenti stječu relevantne kompetencije (dalje: Odluka)¹⁹, čime je Sveučilište u Rijeci postalo prvo sveučilište u Hrvatskoj na kojem su sve sastavnice dužne studentima vrednovati kompetencije stečene izvannastavnim aktivnostima (kroz oblike neformalnog i informalnog učenja), među kojima se ističu i one aktivnosti koje nesumnjivo doprinose razvoju građanske kompetencije studenata. Kao i u kontekstu Preporuke, i Odluka podrazumijeva upis stečenih kompetencija u Dopunsku ispravu o studiju pod točkom Dodatne informacije.

Preporuka, a kasnije i Odluka predstavljale su platformu za razvoj i provedbu dva prioritetna sveučilišna projekta²⁰ koja su uslijedila, a kojima je cilj razviti institucionaliziranu platformu vrednovanja kompetencija stečenih sudjelovanjem u izvannastavnim aktivnostima kao dopune studijskim programima, a kroz sustav ECTS bodova. Proces izgradnje takve platforme započeo je projektom *Vrednovanje izvannastavnih aktivnosti kroz sustav ECTS bodova* i nastavio se (aktualnim projektom) *Fleksibilizacija studijskih programa na Sveučilištu u Rijeci*. Trenutno aktualni projekt fleksibilizacije podrazumijeva da se na svim sastavnicama Sveučilišta u Rijeci revidiraju studijski programi na način da se 5 do 10% od ukupnih ECTS bodova predviđenih studijskim programom (na preddiplomskoj i diplomskoj

¹⁸ Preporuka o priznavanju izvannastavnih aktivnosti tijekom kojih studenti stječu relevantne kompetencije donešena je 18. sjednici Senata Sveučilišta u Rijeci, 17. siječnja 2011. godine.

¹⁹ Odluka o priznavanju izvannastavnih aktivnosti tijekom kojih studenti stječu relevantne kompetencije donešena je na 75. sjednici Senata Sveučilišta u Rijeci, 24. veljače 2015. godine.

²⁰ Ciljevi, aktivnosti i mjere definirane su dvama dokumentima – Strategija Sveučilišta u Rijeci 2007.-2013. i Strategija Sveučilišta u Rijeci 2014.-2020.

razini) preusmjeri u vrednovanje kompetencija studenata stečenih neformalnim i informalnim učenjem odnosno njihovim sudjelovanjem u (izvannastavnim) aktivnostima komplementarnim očekivanim ishodima učenja samog studijskog programa odnosno ciljano osmišljenim nastavnim aktivnostima koje bi studentima omogućile stjecanje (različitih općih i specifičnih) kompetencija angažmanom u lokalnoj zajednici. Navedenim projektima Sveučilište u Rijeci prati primjere dobre prakse još uvijek rijetkih europskih sveučilišta koja su prepoznala važnost vrednovanja građanske kompetencije studenata, a možda još i važnije, naslanja se na relevantnu Agendu za modernizaciju visokog obrazovanja u Europi²¹ (Europska komisija 2011) u kojoj se navodi kako se kvaliteta i relevantnost visokoga obrazovanja može unaprijediti na način da se studentima osiguraju mogućnosti za stjecanjem dodatnih kompetencija sudjelovanjem u izvannastavnim aktivnostima te kroz nastavu koja će njegovati njihovo iskustveno učenje.

Pored opisanih projekata, Sveučilište u Rijeci je akademske godine 2010./2011. uspostavilo Rektorovu nagradu za studenta volontera godine i Rektorovu nagradu za studentski aktivizam. Objema nagradama Sveučilište u Rijeci potiče studente na (volonterski i aktivistički) angažman u (lokalnoj) zajednici, što svakako ukazuje na poticanje i njegovanje razvoja građanske kompetencije među studentima. Sveučilište u Rijeci do danas je ostalo jedino sveučilište koje je uspostavilo ove dvije dodatne kategorije Rektorovih nagrada.

Profesionalna znanja i vještine koje studenti stječu tijekom visokoškolskog obrazovanja svakako su važna, kako za njih osobno, tako i za razvoj društva, ali mnogi upozoravaju, ne i dovoljna. Od njih se još zahtjeva (barem bi trebalo) i određeni sklop vrijednosti, motivacija te predanost zajednici i unapređenju uvjeta života (Jacoby 2009). U raznovrsnom demokratskom društvu, u kojem zajednice više nisu monokulturalne (i u kojima ljudi ne dijele jednake društvene i kulturalne karakteristike), već multikulturalne sa značajnim razlikama između pripadnika tih zajednica, obrazovanje za aktivo građanstvo, ističe Checkoway (2001), postaje sve složenije. Kako bi se demokracija u budućnosti uspješno održala, nastavlja dalje, „*studente se mora pripremiti i obrazovati tako da razumiju svoj identitet i identitete ostalih, uspješno komuniciraju s ljudima koji su različiti od njih i grade mostove između kulturalnih razlika na prijelazu u još raznovrsnije društvo.*“ (Checkoway 2001:127).

3.3. GOO u visokoškolskom kontekstu – stručno usavršavanje nastavnika

U razvoju europskog prostora cjeloživotnog učenja²², građanska kompetencija dobiva istaknuto mjesto, osobito nakon usvajanja “Europskog referentnog okvira ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje”, među kojima se nalazi upravo i građanska kompetencija. Međutim, shvaćajući da su propusti u osnaživanju građanske kompetencije, a osobito promicanju građanskog odgoja i obrazovanja često posljedica nedostatne pripreme učitelja odnosno nastavnika, Vijeće Europe i Europska komisija posljednjih se godina ozbiljno okreću njihovoj pripremi (Spajić-Vrkaš i sur. 2014). Vijeće Europe u vezi s tim objavljuje i seriju publikacija (Kerr 2004; Gollob i sur. 2004; Keating-Chetwind 2009), a u suradnji s UNESCO-m izdaje i priručnik o osiguranju kvalitete u odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo (Birzea i sur. 2004). U „Zajedničkim europskim načelima za učiteljske, odnosno nastavničke kompetencije i kvalifikacije”²³, „rad sa zajednicom i u

²¹ **Supporting Growth and Jobs: An Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education System.**

²² Commission of the European Communities (2000). A Memorandum on Lifelong learning. Brussels: Commission of the European Communities, SEC(2000) 1832 (<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>).

²³ European Commission (2010) Common European principles for teacher Competences and Qualification (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).

zajednici”, ističe se kao jedna od ključnih kompetencija nastavnika, a od učitelja i nastavnika se očekuje da pridonese pripremi učenika za osviješteno, informirano, aktivno i odgovorno europsko građanstvo.

Preporuke Vijeća Europe (2002) (dalje: Preporuke)²⁴, u kontekstu postizanja ciljeva u građanskom odgoju i obrazovanju jasno artikuliraju potrebe obrazovnih djelatnika (nastavnika), odnosno obveze relevantnih aktera u smjeru ispunjenja postavljenih očekivanja. U Preporukama tako stoji kako je nužno obrazovnim djelatnicima omogućiti uvid u političke, pravne, socijalne i kulturne dimenzije građanstva; sposobnosti za rad u interdisciplinarnom okružju i obrazovnim timovima; poznavanje projektnih interkulturalnih pedagogija i metoda procjene koje se osobito odnose na obrazovanje za demokratsko građanstvo; sposobnost za uspostavljanje odnosa s društvenim okružjem obrazovne institucije; svijest o potrebi za obrazovanjem uz rad.“ (Vijeće Europe 2002:6)

Kako bi se navedeno omogućilo, potrebno je, stoji dalje u Preporukama (Vijeće Europe 2002:6):

- utvrditi specifične nastavne programe koji se odnose na obrazovanje za demokratsko građanstvo u okviru stvaranja ili reforme početnog sustava obrazovanja nastavnika ili njihovog obrazovanja uz rad;
- uključiti jačanje svijesti o načelima, ciljevima i metodama obrazovanja za demokratsko građanstvo u početne programe obrazovanja i obrazovanje uz rad za nastavnike svih disciplina i predmeta;
- osigurati potreban nastavni pomoćni materijal, posebno u institucijama za formalno obrazovanje nastavnika;
- poticati stvaranje centara za metodološke i obrazovne resurse i savjete, koji bi bili otvoreni za sve djelatnike uključene u obrazovanje za demokratsko građanstvo;
- osigurati priznanje uloge i položaja djelatnika koji rade u neformalnim okružjima.

Naravno, u praksi europskih država postoje različiti varijeteti kroz koje se osiguravaju preporuke ili dio preporuka Vijeća Europe. Po pitanju obrazovanja nastavnika i osiguravanju predmeta i programa vezanih za građanski odgoj i obrazovanje u pojedinim zemljama, najrelevantniji izvor je Eurydice. Naime, njihove publikacije *Citizenship Education across Europe* (2002), *Citizenship Education at School in Europe* (2005) i *Citizenship Education in Europe* (2012) donose pregled razvoja građanskog obrazovanja na svim obrazovnim razinama. U izvještaju iz 2002. godine nije posvećen prostor visokom obrazovanju i obrazovanju nastavnika, ali posljednja dva izvještaja donose sliku trenutnog stanja u Europi u ovom području obrazovanja.

U izvještaju iz 2005. godine se navodi da su stručnjaci u primarnom obrazovanju uglavnom nastavnici općih kompetencija i da oni predaju određene aspekte građanskog obrazovanja. S druge strane, nastavnici u sekundarnom (srednjoškolskom) odgojno-obrazovnom sustavu su specijalizirani za određena područja, ali uglavnom ne i za građanski odgoj i obrazovanje. Uz to, mali je broj zemalja u kojima postoji točno određeni program koji obrazuje nastavnike građanskog obrazovanja. Naravno, u većini zemalja postoji stručno usavršavanje nastavnika u ovom području, iako se i ovdje pronalaze brojni modaliteti.

²⁴ Više na: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313139&Site=CM>

U europskim zemljama danas postoje tri različita pristupa obrazovanju odnosno usavršavanju nastavnika za podučavanje građanskog odgoja i obrazovanja:

- 1) uključeno u (inicijalno) visokoškolsko obrazovanje,
- 2) specijalizirani programi koje slušaju samo oni koji imaju namjeru predavati građanski odgoj i obrazovanje, i
- 3) uključeno samo u stručno usavršavanje nastavnika.“ (Eurydice, 2005:48).

U periodu izvještavanja (2005. godina) u prvoj je grupi bilo 14 država ili regija²⁵, specijalizirane programe (druga grupa) je imalo 7 država, dok su sve (u analizu uključene) regije/države nudile neke oblike stručnih usavršavanja. Sva tri pristupa paralelno postojala su jedino u Latviji, Austriji i Engleskoj. Uz to, ističe se snažna potpora u edukaciji od strane organizacija civilnog društva diljem Europe.

U izvještaju Eurydicea iz 2012. godine ponovno se ističu generalne kvalifikacije za nastavnike u primarnom (osnovnoškolskom) obrazovanju te specijalizirane kvalifikacije na sekundarnom (srednjoškolskom) nivou. Međutim, ističe se i da nekoliko država ima propisane kompetencije vezane uz građansko obrazovanje bez obzira na specijalizaciju nastavnika. To je slučaj u flamanskom dijelu Belgije te Francuskoj i Škotskoj. Nadalje, većina država ima propisane dijelove specijalizacije za nastavnike na sekundarnom nivou, ovisno o području studiranja, pa je obično građanski odgoj i obrazovanje integriran u studije povijesti, geografije, filozofije, etike, religije, društvenih znanosti i/ili ekonomije, a kroz različite predmete na tim studijima. Kao iznimka se ističe Engleska u kojoj je moguće specijalizirati se za nastavnika građanskog odgoja i obrazovanja²⁶. Birzea i suradnici (2004) navode da postoji samo nekoliko slučajeva u kojima su aktivnosti osposobljavanja nastavnika za građanski odgoj i obrazovanje podvedene pod zajednički vladin program – Udruženje za podučavanje građanstva u Velikoj Britaniji/Engleskoj²⁷, Federalni centar za građansko obrazovanje u Rusiji²⁸, Program čeških sveučilišta za podučavanja nastavnika - Novi horizonti²⁹ i Studiji građanstva i građanskog obrazovanja za nastavnike u Mađarskoj³⁰.

Autori izvješća primjećuju i da bi upravo uvođenje predmeta u primarnom i sekundarnom obrazovanju moglo dovesti i do promjena u obrazovanju nastavnika. U tom kontekstu, u Eurydice studiji (2012) ističu primjer Austrije, gdje je nakon uvođenja predmeta Povijest, društvene studije i građansko obrazovanje u osmi razred došlo i do promjene po pitanju obrazovanja nastavnika na nastavničkim studijima odnosno obrazovanja studenata povijesti, a uvođenjem obveznog kolegija građanskog odgoja i obrazovanja.

Tablica 1. Pristupi obrazovanju i usavršavanju nastavnika za podučavanje građanskog odgoja i obrazovanja

Zemlja	Redovno obrazovanje nastavnika sekundarnog obrazovanja	Stručno usavršavanje nastavnika za građansko obrazovanje
Belgija – flamanska zajednica	Definiran zajednički set kompetencija vezanih uz građanski odgoj za sve nastavnike sekundarnog obrazovanja bez obzira na specijalizaciju	Stručne organizacije i organizacije civilnog društva (OCD) nude programe usavršavanja uz koordinaciju Ministarstva obrazovanja

²⁵ S obzirom da Belgiju dijele na Francuski i Flamanski dio onda se koristi i regija, a ne samo država

²⁶ Izvorni naziv u Engleskoj je Citizenship education.

²⁷ Association for Citizenship Teaching in UK/England

²⁸ Federal Centre for Civic Education in Russian Federation

²⁹ New Horizons Teacher Training Programme of Czech Universities

³⁰ Civics and Citizenship Studies for Teacher Training in Hungary

Belgija – francuska zajednica		Programi usavršavanja po prioritetnim temama koje definira vlada se održavaju na IFC – Institut de la formation en cours de carriere (The Further Professional Development Institute). Regionalni i općinski centar za građanstvo i demokraciju nudi niz programa za nastavnike.
Bugarska	Nastavnici politike, ekonomije, prava, povijesti, psihologije mogu podučavati građanski odgoj	
Češka	Nema opće prihvaćene definicije građanskog obrazovanja pa nije ni uključeno u obrazovanje nastavnika	Nacionalni program – ostvaruje se kroz regionalno financiranje i školske projekte
Danska	Nema regulacije područja specijalizacije te institucije same odlučuju o sadržaju studijskih programa i područja specijalizacije	
Estonija		Program usavršavanja za nastavnike koji su završili obrazovanje na ruskom jeziku
Irska	Nema regulacije područja specijalizacije te institucije same odlučuju o sadržaju studijskih programa i područja specijalizacije	Dugoročni nacionalni projekt s ciljem podizanja kvalitete građanskog obrazovanja i unaprijeđivanja znanja i kompetencija nastavnika – Profesionalna razvojna služba za nastavnike je koordinirala projekt
Španjolska		Dugoročni nacionalni projekt s ciljem podizanja kvalitete građanskog obrazovanja i unaprijeđivanja znanja i kompetencija nastavnika – Ministarstvo obrazovanja koordinira program, Autonomne pokrajine su zadužene za vlastite programe. The Cives Foundation – radionice, konferencije, seminari, trening nastavnika.
Francuska	Definiran zajednički set kompetencija vezanih uz građanski odgoj za sve nastavnike sekundarnog obrazovanja bez obzira na specijalizaciju	Trodnevni seminari koje organiziraju regionalne vlasti
Italija	Nastavnici politike, ekonomije, prava, povijesti mogu podučavati građanski odgoj	Svi kvalificirani nastavnici mogu sudjelovati. Dugoročni nacionalni projekt s ciljem podizanja kvalitete građanskog obrazovanja i unaprijeđivanja znanja i kompetencija nastavnika – Projekt Ministarstva obrazovanja, koordiniran od strane regionalnih vlasti.
Cipar	Nastavnici politike, ekonomije, prava, povijesti, psihologije, latinskog i grčkog mogu podučavati građanski odgoj	
Latvija	Nastavnici društvenih znanosti imaju građansko obrazovanje kao drugu kvalifikaciju	Dugoročni nacionalni projekt s ciljem podizanja kvalitete građanskog obrazovanja i unaprijeđivanja znanja i kompetencija nastavnika – nacionalni projekt uz potporu ESF-a. Centar za razvoj obrazovanja (NGO) nudi programe za nastavnike
Malta		Povremeni seminari vezani uz građansko obrazovanje
Austrija	Uveden obavezan predmet građanskog obrazovanja za sve buduće nastavnike koji pohađaju učiteljski fakultet	Diplomski studiji dostupni trenutnim nastavnicima svih predmeta. Centar za građansko obrazovanje u školama nudi potporu nastavnicima.
Poljska		Programi ciljaju na nastavnike sociologije, povijesti, poljskog te nastavnike koji vode Europske klubove. Dugoročni nacionalni projekt s ciljem podizanja kvalitete građanskog obrazovanja i unaprijeđivanja znanja i kompetencija nastavnika – koordinira ga Centar za razvoj obrazovanja
Slovenija		Primarno nastavnici građanskog obrazovanja te ravnatelji i ostali nastavnici. Dugoročni nacionalni projekt s ciljem podizanja kvalitete građanskog obrazovanja i unaprijeđivanja

		znanja i kompetencija nastavnika
Slovačka	Nastavnički studiji imaju specijalizaciju za građansko obrazovanje uz primarne predmete	
Finska	Nastavnici povijesti moraju steći kvalifikaciju iz neke od društvenih znanosti (građanstvo, politika, ekonomija...)	
Ujedinjeno kraljevstvo	Nema regulacije područja specijalizacije te institucije same odlučuju o sadržaju studijskih programa i područja specijalizacije	
Engleska	Moguća specijalizacija za građansko obrazovanje	Svi kvalificirani nastavnici mogu sudjelovati. Dugoročni nacionalni projekt s ciljem podizanja kvalitete građanskog obrazovanja i unaprijeđivanja znanja i kompetencija nastavnika
Škotska	Definiran zajednički set kompetencija vezanih uz građanski odgoj za sve nastavnike sekundarnog obrazovanja bez obzira na specijalizaciju	
Norveška	Nastavnici u primarno i sekundarnom obrazovanju moraju steći znanja vezana uz prava djece, i prenošenje znanja vezanih uz demokraciju, demokratsku participaciju i kritičku refleksiju	
Turska	Obrazovanje nastavnika za sekundarno obrazovanje ne uključuje pripreme za podučavanje građanskog obrazovanja kao zasebnog predmeta	
Hrvatska	Programi dodatnog usavršavanja nastavnika	Svi kvalificirani nastavnici mogu sudjelovati. Training osiguran od strane Agencije za odgoj i obrazovanje.

Izvor: Eurydice, 2012. (tablicu izradili Baketa i Čulum, 2015)

Iz prikazane je Tab. 1 evidentno kako, osim redovitog obrazovanja, u većini država postoje i stručna usavršavanja za nastavnike koja se provode uz podršku različitih centara, udruga, organizacija civilnog društva i sl. Slična situacija je i u Hrvatskoj gdje stručna usavršavanja nastavnika koordinira i provodi Agencija za odgoj i obrazovanje, nerijetko u suradnji s organizacijama civilnog društva (Diković 2011). Uz njih, potporu nastavnicima pruža i Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu kroz aktivnosti istraživanja, izobrazbe, dokumentacijske i informacijske djelatnosti, organiziranja skupova stručnjaka i znanstvenika, međunarodnu suradnju i razmjenu te izdavaštvo. Međutim, i u kontekstu ovog pristupa, posebice suradničkog doprinosa organizacija civilnoga društva, nastupile su značajne promjene nakon što je funkciju ministra znanosti, obrazovanja i sporta 2014. godine preuzeo prof.dr.sc. Vedran Mornar. Tada je i (tadašnji) ravnatelj Agencije za odgoj i obrazovanje Vinko Filipović poručio da će udrugama civilnog društva biti ograničen pristup u kreiranju i provedbi građanskog odgoja i obrazovanja, što je dakako proturječno preporukama donesenima na EU razini.

Tri su glavna zaključka ili opisa stanja stvari studije o građanskom obrazovanju u Europi (Birzea i sur. 2004:5)

- Postoji veliki procjep između deklaracija i onoga što se događa u praksi, pri čemu se ističu dva rizika: (I) namjerno ignoriranje deklaracije i (II) neuspjeh u osiguravanju adekvatnih resursa;

- Glavni stup obrazovanja za demokratsko građanstvo trenutno je formalni kurikulum. Ovo proizlazi iz činjenice da kurikulum (različitih modaliteta) postoji u svim državama koje su bile dio studije, osigurava se okvir i mogućnost strukturiranog pristupa, posebno po pitanju transfera znanja;
- Uočavaju se naponi i pomaci ka razvoju raznovrsnijeg pristupa koji nadilazi formalni kurikulum i ukazuje na potrebu razvoja partnerstva između relevantnih dionika odgojnoobrazovnog procesa i zajednice, odnosno praktičara.

U trenutku kada su doneseni ovi zaključci, Birzea i sur. (2004: 25) ističu i da obrazovanje studenata (budućih nastavnika), kao i usavršavanje onih koji su već zaposleni u obrazovnim sistemima u Zapadnoj Europi, ne doprinosi kvalitetnoj provedbi obrazovanja za demokratsko građanstvo (građanskog odgoja i obrazovanja) na razinama primarnog (osnovnoškolskog) i sekundarnog (srednjoškolskog) obrazovanja. Naime, kako autori ističu, ono je sporadično, ograničeno i često ne nudi dovoljne kompetencije nastavnicima da bi mogli doprinijeti aktivnom i uključujućem obliku obrazovanja za demokratsko građanstvo, kakvo je predviđeno temeljnom idejom na razini EU.

Prema ovim zaključcima koje predstavljaju Birzea i sur. (2004), moguće je detektirati i poziciju praksi koje su se odvijale (i još se odvijaju) u Hrvatskoj. Naime, evidentno je kako se Hrvatska, jedanaest godina nakon gore spomenutih zaključaka, još uvijek nalazi između prve i druge faze. Naime, prva faza je obilježena neosiguravanjem adekvatnih ulaganja u obrazovanje općenito, a posljedično i u građanski odgoj i obrazovanje. U domaćem kontekstu možda još i važniji rizik za istkanuti, jest upravo ono na što i sami autori ukazuju – (namjerno) ignoriranje preporuka donesenih deklaracija o važnosti obrazovanja za demokratsko građanstvo (građanski odgoj i obrazovanje). Ovu fazu u domaćem kontekstu dodatno obilježava i kontinuirano izbjegavanje definiranja statusa građanskog odgoja i obrazovanja kao samostalnog predmeta – brojne odluke s tim povezane donošene su stihijski i neplanski (primjerice, odustajanje od uvođenja predmeta tri mjeseca te otvaranje nove javne rasprave neposredno prije početka nove školske godine) pa ostaje zaključiti kako su povremeni pokušaji da se odgovarajući sadržaji i/ili programi sustavno uvedu u škole, redom propadali zbog izostanka političke volje.

Posljednjih nekoliko godina u Hrvatskoj se zamjećuju koraci koji karakteriziraju postupni prijelaz u drugu fazu, što se konkretno odnosi na uspostavu formalnog okvira tj. donošenje kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja. Međutim, još uvijek ostaje pitanje osigurava li trenutno predloženi okvir (međupredmetna provedba) kvalitetno i sustavno rješenje za provedbu građanskog odgoja i obrazovanja.

Ukoliko ne postoji jasan kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja te njegovo provođenje kroz predmet ili međupredmetnu nastavu u primarnom i sekundarnom obrazovanju, iznimno je teško očekivati od institucija visokog obrazovanja da u okviru formalnih studijskih programa ponude (komplementarno) obrazovanje studenata (budućih učitelja i nastavnika) za građanski odgoj i obrazovanje kao i relevantnu metodiku provedbe takve nastave. Tek kada je jasno što se kurikulumom građanskog odgoja i obrazovanja želi postići na osnovnoškolskoj odnosno srednjoškolskoj razini, moguće je paralelno razvijati relevantne kolegije na studijskim programima i obrazovati učitelje i nastavnike koji će biti kompetentni predavati. Ova se opservacija posebno odnosi na domaći kontekst kojeg karakteriziraju izostanak konsenzusa političkih elita o svrsi i potrebi uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatske škole, nesustavan odnos prema uvođenju građanskog odgoja i obrazovanja, kao i (pre)česte promjene stava vladajućih i resornog ministarstva.

4. Zaključna razmatranja i preporuke za hrvatska sveučilišta

Propitivanje uloge sveučilišta u obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, kao dijela koncepta civilne misije sveučilišta, do sada nije izazivalo značajniji interes u hrvatskoj istraživačkoj zajednici, pa se nalazi malo (empirijskih) podataka o tome što su i koliko naša sveučilišta učinila po tom pitanju i posljedično, koliki je realno njihov doprinos obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana – a čemu su, sukladno Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju dužni doprinositi. S obzirom da u domaćem visokoškolskom sustavu civilna misija sveučilišta nije institucionalno promovirana, razvidno je da se hrvatskoj akademskoj zajednici dalo prostora da se spram koncepta civilne misije sveučilišta i njihove uloge u obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana postavlja ovisno o osobnom poimanju civilnosti i odgovornosti. Imajući na umu (međunarodna) istraživanja koja sustavno pokazuju da je integracija civilne misije u temeljne akademske djelatnosti jedini održivi put njezine integracije na sveučilište, jasno je da se ona veže uz transformaciju tradicionalnih obrazaca nastavnih i istraživačkih aktivnosti, pri čemu sveučilišni nastavnici postaju njezini ključni nositelji.

Analiza ideje i praksi građanskog odgoja i obrazovanja u visokoškolskom obrazovanju na europskoj razini, razini pojedinih država i Hrvatske ukazuje na potrebu za daljnjim razvojem programa za nastavnike i studente te usustavljanjem sadržaja koji će pratiti aktualne modele provedbe građanskog odgoja i obrazovanja na razinama osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja (npr. međupredmetna nastava, izborni kolegij). Uz navedeno, svakako treba poticati i daljnja istraživanja u ovom području kako bi dobili preciznije odgovore o uspješnosti pojedinih modela građanskog odgoja i obrazovanja te podlogu za unaprijeđivanje sustava. Nikako se ne smije zaboraviti i važnost aktivne uloge u zajednici koju moraju preuzeti sama sveučilišta te i na taj način omogućiti svojim studentima stjecanje građanskih kompetencija i aktivno uključivanje koje je posebno bitno za studente nastavničkih studija, a u kontekstu njihove pripreme za kvalitetno predavanje sadržaja i prenošenje iskustva njihovim budućim učenicima.

4.1. Preporuke za daljnja istraživanja

1. U hrvatskom visokoškolskom sustavu zamjetan je izraziti manjak obrazovnih i odgojnih sadržaja, a posebno nastavnih metoda rada usmjerenih na usvajanje vrijednosti, stavova, znanja i vještina neophodnih za razumijevanje civilnog zalaganja i konteksta uloge društveno odgovornog i aktivnog građanina u demokratskom društvu. U budućim istraživanjima potrebno je stoga učiniti opsežnu kvalitativnu analizu postojećih obrazovnih (nastavnih) programa/kolegija na sveučilištima te utvrditi u kojoj su mjeri, ne samo sadržajno, već sukladno metodama i načinima provedbe nastave i vrednovanja rada studenata, usmjereni načelima i principima građanskog (odgoja) i obrazovanja. Ovakvo bi istraživanje bilo posebno važno (iako ne isključivo) provesti među učiteljskim i nastavničkim studijima.
2. Rezultati recentnih (nacionalnih) istraživanja govore o naklonjenosti sveučilišnih nastavnika načelima civilne misije i njihovim pozitivnim stavovima spram uloge sveučilišta u obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana pa bi se u budućim istraživanjima bilo zanimljivo posvetiti analizi postojeće prakse njihovih nastavnih i istraživačkih aktivnosti; takvo bi istraživanje moglo za rezultat imati izrađene studije slučaja i/ili primjere dobre prakse koji bi mogli imati snažnu promotivnu ulogu u domaćoj akademskoj zajednici. Primjere dobre prakse, studije slučaja i ostale

relevantne istraživačke materijale/izvještaje o pozitivnim rezultatima koje je integracija civilne misije u akademske djelatnosti donijela studentima, sveučilišnim nastavnicima i suradnicima u zajednici, važno je prikupljati i upravo tu empirijsku bazu koristiti za promociju i zagovaranje integracije sadržaja i metoda rada koje doprinose obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana. Naime, bilo kakve se promjene na visokoškolskoj razini teško mogu očekivati, ukoliko empirijska istraživanja ne budu u pozadini predloženih promjena.

3. Imajući u vidu da će studenti učiteljskih i nastavničkih studija biti oni od kojih će se očekivati angažman u nastavi građanskog odgoja i obrazovanja na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini, korisno bi bilo provesti istraživanje sa svrhom ustanovljavanja i mapiranja potreba (budućeg) nastavnog osoblja koje će imati obvezu međupredmetnog predavanja građanskog odgoja i obrazovanja i drugih oblika (primjerice izbornog kolegija).
4. Imajući u vidu manjak istraživanja o ulozi sveučilišta u kontekstu obrazovanja za društveno odgovorno i aktivno građanstvo, korisno bi bilo provesti istraživanje na uzorku studenata s ciljem ustanovljavanja njihove percepcije o doprinosu formalnog visokoškolskog obrazovanja razvoju osobne građanske kompetencije, ali i doprinosa onog neformalnog angažmana studenata, primjerice kroz njihov rad u studentskim organizacijama kao i raznovrsnim projektima u zajednici.
5. S obzirom na postojeće primjere dobre prakse pojedinih domaćih sveučilišta u kontekstu vrednovanja kompetencija studenata (pa tako i građanske kompetencije) stečenih sudjelovanjem u izvannastavnim aktivnostima, korisno bi bilo provoditi kontinuirane analize s ciljem ustanovljavanja (novih) praksi na domaćim sveučilištima kojima se potiče studente na angažmane koji doprinose razvoju njihove građanske kompetencije.
6. Imajući u vidu međunarodna iskustva sveučilišta koja kroz programe cjeloživotnog učenja nude kontinuiranu podršku nastavnom osoblju u kontekstu usavršavanja u području građanskog odgoja i obrazovanja, korisno bi bilo provesti analizu programa cjeloživotnog učenja na domaćim sveučilištima s ciljem prvotne identifikacije onih koji su usmjereni upravo učiteljima i nastavnicima za unapređenje odgojno-obrazovnog rada u području građanskog odgoja i obrazovanja, a zatim ih i kontinuirano provoditi s ciljem ustanovljavanja (novih) programa kao i predlaganja promjena, odnosno uspostavljanja novih. Pored navedenog, korisno bi bilo provoditi redovite evaluacije takvih programa s ciljem njihova unapređivanja.

4.2. Preporuke za hrvatska sveučilišta/sustav visokoga obrazovanja

1. Institucionalni 'stav' sveučilišta spram njegove uloge u odgoju i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana komunicira se kroz misiju sveučilišta te relevantne strateške dokumente i akte. U tom kontekstu, sveučilišne upravljačke strukture trebaju učiniti napore kako bi iskazale institucionalnu privrženost tom cilju. Sveučilišta bi trebala u svojim izjavama misije jasno isticati predanost obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, kroz statute ukazivati na važnost društveno odgovornog djelovanja sveučilišta i svih njegovih članova za dobrobit (lokalne)

zajednice i društva; kroz strategije razvoja i adekvatne instrumente vrednovanja, poticati razvoj nastavnih, istraživačkih i ostalih stručnih aktivnosti koje uvažavaju principe modela učenja zalaganjem u zajednici, doprinose razvoju građanske kompetencije studenata i uopće razvoju civilnoga društva.

2. Sveučilišni nastavnici koji već imaju iskustva u obrazovanju (sadržajnom i metodičkom) društveno odgovornih i aktivnih građana, trebali bi razvijati suradničke odnose, *think thank* grupe s ciljem razmjene ideja, iskustva i zagovaranja promjena tradicionalnih obrazaca nastave i istraživanja tako da se u nastavne i istraživačke aktivnosti snažnije integriraju principi učenja zalaganjem u zajednici, kako bi tada aktivnosti visokoškolske nastave i istraživanja imale prepoznatljiv karakter povezanosti sa zajednicom i društvom te uočenim potrebama i problemima. Sveučilišni bi nastavnici trebali javno prezentirati rezultate, akademska postignuća i druge utjecaje koje takav način rada (primjerice učenje zalaganjem u zajednici i istraživanja temeljena na potrebama zajednice) ima za studente, nastavnike, sveučilište i samu zajednicu.
3. Procesima integracije načela civilne misije sveučilišta i promociji civilnog zalaganja potrebno je pristupiti putem redefiniranja temeljnih akademskih djelatnosti pri čemu se najviše intervencija treba učiniti u polju visokoškolske nastave i istraživanja – principi modela učenja zalaganjem u zajednici mogu se integrirati u već postojeće kolegije i istraživačke aktivnosti, nije nužno razvijati dodatne aktivnosti. U tom slučaju zalaganje u zajednici povezano s nastavom i istraživanjem ne bi bila dodatna aktivnosti koju sveučilišni nastavnici obavljaju, već jedan od principa odnosno načina koji usmjeravaju postojeće djelatnosti te različite aktivnosti zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata u zajednici. Slijedeći rezultate recentnih istraživanja u domaćem kontekstu, prepoznaju se sljedeći prihvatljivi (realno ostvarivi) modeli intervencije: (I) redefiniranje i/ili *osmišljavanje izbornih kolegija* iz područja građanskog odgoja i obrazovanja koji se mogu ponuditi svim studentima na matičnoj instituciji i na sveučilištu; (II) *osmišljavanje završnih radova* studenata koji bi uključivali model učenja zalaganjem u zajednici, na način da on bude jasno povezan sa sadržajem kolegija; (III) *osmišljavanje diplomskih radova* studenata koji bi uključivali istraživanje temeljeno na potrebama zajednice.
4. Uspostaviti predmet građanskog odgoja i obrazovanja kao obvezni predmet na učiteljskim studijima te unutar programa pedagoško-psihološke izobrazbe za sve nastavne smjerove diplomskog studija (tzv. nastavnički moduli) te kao izbornog za sve ostale smjerove kako bi budući nastavnici bili osposobljeni za međupredmetnu provedbu građanskog odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama. Također, prijedlog je uspostaviti isti predmet na postojećim pedagoško-psihološkim programima stručnog usavršavanja nastavnika.
5. Međunarodna iskustva uvjerljivo pokazuju da je integraciju onog dijela nastavnih i istraživačkih aktivnosti kojima je fokus obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana (primjerice učenje zalaganjem u zajednici, istraživanje temeljeno na potrebama zajednice) moguće dugoročno održati jedino uz snažnu institucionalnu podršku i na stabilnoj infrastrukturnoj podlozi. Radi se o složenim modelima, koji kroz nastavu i istraživanje, zahtjevaju dodatne angažmane sveučilišnih nastavnika koji nadilaze njihove partikularne (istraživačke) interese i ekspertizu. Kako bi se njihov entuzijazam za ovakav način rada ne samo poticao, nego i zadržao, važno im je

osigurati adekvatnu logističku podršku. Takvu podršku na međunarodnim sveučilištima uglavnom pružaju posebni sveučilišni uredi i/ili sveučilišni centri posvećeni analizama potreba zajednice i razvoju suradničkih odnosa i strateških partnerstava sveučilišta (sveučilišnih nastavnika) sa zainteresiranim organizacijama i ustanovama u zajednici. Ukoliko se ovakvi modeli žele promovirati na našim sveučilištima, trebalo bi, paralelno sa samim inicijativama promocije, poraditi na osiguranju dijela stručne institucionalne podrške. Na tom putu sveučilišta se mogu odlučiti za osnivanje sveučilišnih i/ili fakultetskih centara podrške te uspostavljanje prorektorskih i prodekanskih funkcija čija bi odgovornost bila razvoj suradnje sveučilišta/sastavnice i (lokalne) zajednice. Pružanje podrške sveučilišnim nastavnicima u organizaciji i provedbi ovakvih aktivnosti treba biti prepoznato kao neizostavan element uspješne suradnje sa zajednicom i sastavni dio opisa posla administrativnog/pomoćnog/stručnog osoblja.

6. Osmišljavanje i provedba (nastavnih i istraživačkih) aktivnosti koje slijede principe učenja zalaganjem u zajednici imaju i svoje realne financijske troškove koje bi svakako trebalo osigurati u proračunu sastavnice/sveučilišta, te putem projektnih natječaja, budući da se pokazuje da je financijska potpora za troškove osmišljenih aktivnosti značajni motivator za integraciju civilne misije u akademske djelatnosti. S obzirom na aktualno stanje u visokom školstvu u Hrvatskoj, nije realno očekivati da će institucije visokoga obrazovanja biti spremne (samostalno) podnijeti troškove organizacije ovakvih nastavnih i istraživačkih aktivnosti u cjelini. Preporuka je stoga razvijati partnerske odnose sveučilišta/sastavnica i dionika u zajednici (primjerice zaklada, udruga, tijela lokalne i regionalne (područne) samouprave, osnovnih i srednjih škola) te projektno planiranje aktivnosti, za koje se putem natječaja mogu pribaviti potrebna financijska sredstva.
7. U okviru postojećih centara za obrazovanje nastavnika i uopće programa cjeloživotnog učenja koji se provode na našim sveučilištima, predlaže se uspostava programa cjeloživotnog učenja u formi specijalističkog studija građanskog odgoja i obrazovanja kako bi se pružila podrška učiteljima i nastavnicima u praksi odnosno njihovo (kontinuirano) usavršavanje. Valjalo bi imati na umu kako bi sastavni dio takvih programa mogla (i trebala) biti produkcija nastavnog materijala relevantnog za kvalitetnu provedbu građanskog odgoja i obrazovanja na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini (bez obzira na model njegove provedbe).

5. Reference

Ahier, J., Beck, J., Moore, R. (2003). *Graduate Citizens? Issues of Citizenship and Higher Education*. London: Routledge Falmer.

Batarelo, I. i sur. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Centar za ljudska prava: Zagreb.

Bergan, S. (Ur.). (2004). *The University as Res Publica*. Strasbourg: Council of Europe.

Berinsky, A. J., i Lenz. (2010). Education and Political Participation: Exploring the Causal. *Political Behavior*, 33, 357–373.

Bežovan, G., Ledić, J., Zrinščak, S. (2011). Civilno društvo u sveučilišnoj nastavi. *Hrvatska i komparativna javna uprava*, 11(1), 173-202.

- Biesta, G. (2009). What kind of citizenship for European higher education? Beyond the competent active citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146-158.
- Birzea, C. (2004). *All European study on policies for Education for Democratic Citizenship (EDC). Synthesis of EDC policies in Europe*. Council of Europe: Strasbourg. Dostupno na: http://www.eays.edu.ee/aja/media/BAPP/materjalid/2004_12_Complete_All-EuropeanStudyEDCPolicies_En.pdf . (Pristup: 12.08.2015.)
- Bloomgarden, A.H., O'Meara, K.A. (2007). Faculty Role Integration and Community Engagement: Harmony or Cacophony? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5-18.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-240.
- Callender, C. (1997). *Education for Empowerment*. Staffordshire, England: Trentham Books Limited.
- Cam, C. D., i Palmer, C. L. (2008). Reconsidering the Effects of Education on Political Participation. *The Journal of Politics*, 70(3), 612-631.
- Checkoway, B. (2001). Renewing the Civic Mission of the American Research University. *The Journal of Higher Education* 72(2), 125-147. Special Issue: The Social Role of Higher Education.
- Ćulum, B. (2014). Croatian Academics and University Civic Mission Integration: Possibilities and Constraints. U: Branković, Jelena; Klemenčić, Manja; Lažetić, Predrag and Zgaga, Pavel (ur.), *Global Challenges, Local responses in Higher Education*. (str. 59-79). Dordrecht: Sense.
- Ćulum, B. i Ledić, J. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ćulum, B., Ledić, J. (2010a). *Civilna misija sveučilišta: element u tragovima*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ćulum, B., Ledić, J. (2010b). Učenje zalaganjem u zajednici – integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), 71-88.
- Dewey, J. (1997 [1916]). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Diković, M. (2011). Osposobljavanje nastavnika za provođenje odgoja i obrazovanja za građanstvo. *ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(26), 11-24.
- Dooly, M., Foster, R. J., Misiejuk, D. (2006). *Developing a world view of citizenship education in higher education programmes*. CiCe Central Coordination Unit: London Metropolitan University.
- Englund, T. (2002). Higher education, democracy and citizenship - the democratic potential of the university. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 281–287.
- Escrigas C. (2008). Predgovor u: GUNI (2008). *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Palgrave Macmillan: UK.
- European Commission (2011). *Supporting growth and jobs—An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. COM (2011), 567.
- European Communities (2008). *Education and active citizenship in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA): Brussels. Dostupno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf (Pristup: 12.8.2015.)
- Eurydice (2005). *Citizenship Education at school in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA): Brussels. Dostupno na: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf (Pristup: 12.8.2015.)
- Eurydice (2002). *Citizenship Education across Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA): Brussels. Dostupno na: https://www.nfer.ac.uk/shadomx/apps/fms/fmsdownload.cfm?file_uuid=A9819AB3-C29E-AD4D-0CBA-D26D06213E94&siteName=nfer (Pristup: 12.8.2015.)
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: RoutledgeFalmer.
- Gamson, Z. (2001). Higher education and rebuilding civic life. *Change*, 29(1) 10-13.
- Gollob, R.; Huddelston, E.; Krapf, P.; Salema, M.H.; Spajic-Vrkas, V. (2005). *Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe, doc.

- DGIV/EDU/CIT (2004)44. Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/ToolsTT_EDCHRE_en.pdf. (Pristup: 10.08.2015.)
- GOOD Inicijativa (2015). Polazišne osnove uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u škole. Dostupno na: http://goo.hr/wp-content/uploads/2015/11/2015_Polazisne-osnove_GOOD_Inicijativa.pdf. Pristup: 11.11.2015.
- Griffith, R. (1998). *Educational Citizenship and Independent Learning*, Jessica Kingsley Publishers: London.
- Grubišić, A., Rajić, V. (2015). Readiness of Prospective Primary School Teachers to Teach Education for Democratic Citizenship. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp. Ed. 1), 113-124.
- Heater D. (1999). *What is Citizenship?*, Cambridge: Polity Press.
- Hillygus, D. S. (2005). The Missing Link: Exploring the Relationship Between Higher Education and Political Engagement. *Political Behavior*, 27(1), 25-47.
- Hoskins, B. (2006). *A framework for the creation of indicators on active citizenship and education and training for active citizenship*. Ispra: Joint Research Centre.
- Hoskins, B. i sur. (2010). Measuring active citizenship in Europe. *CRELL Research Paper*, 4.
- Jacoby, B. (2009). *Civic Engagement in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Karlsson, J. (2007). Service as collaboration - an integrated process in teaching and research: A response to Greenbank. *Teaching in Higher Education*, 12, 281-287.
- Keating-Chetwind, S. (ur.). (2009). *How all Teachers Can Support Citizenship and Human Rights Education: A framework for the development of competences*. Strasbourg: Council of Europe. Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/How_all_Teachers_EN.pdf. Pristup: 10.08.2015.
- Kerr, D. (2004). *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC). Regional Study. Western Europe Region*. Strasbourg: Council of Europe, doc. DGIV/EDU/CIT (2003) 21 rev2 Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/All_European_StudyEDCPolicies_EN.pdf. Pristup: 10.08.2015.
- Kerr, D. (2013). The Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE) and its Implementation. Final Report. Strasbourg: Council of Europe. Dostupno na: https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/cce2013rome_s2_the-council-of-europe-charter-on-edc-and-hre.pdf (Pristup: 12.8.2015.)
- Klemenčič, E. (2007). Građanski odgoj u Europskoj uniji: aspekti edukacije za demokraciju. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 3(1), 283-295.
- Koopmann, K.F. (2003). Reclaiming Citizens as Acting Subjects. Dostupno na: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/viewFile/463/379> (Pristup: 10.07.2015.)
- Kotlar, V., Čulum, B. (2014). Vrednovanje izvannastavnih aktivnosti: pogled iz studentske perspektive, *Suvremene teme*, 7(1), 30-55.
- Luescher-Mamashela, T. M. (2011). *The University in Africa and Democratic Citizenship: Hothouse or Training Ground?* Wynberg: CHET.
- Macfarlane, B. (2007). *The Academic Citizen: The virtue of service in university life*. London i New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Mattes, R., i Mughogho, D. (2010). *The Limited Impacts of Formal Education on Democratic Citizenship in Africa*. Wynberg: Centre for Higher Education Transformation (CHET).
- McLaughlin, C. (2000). Creating partnerships for generative learning and systemic change: Redefining academic roles and relationships in support of learning. *The International Journal for Academic Development*, 5(2), 116-128.
- McLaughlin, M. (1995). Employability skills profile: What are employers looking for? ERIC Digest. Dostupno na: <http://www.ericdigests.org/1997-2/skills.htm>. Pristup: 25.07.2015.
- Mreža mladih hrvatske (2014). *Znam, razmišljam, sudjelujem. Mogućnosti i izazovi sustavnog i kvalitetnog uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u školama u područjima posebne državne skrbi*. Mreža mladih hrvatske: Zagreb. Dostupno na: <http://goo.hr/wp-content/uploads/2014/04/Izazovi-uvodjenja-GOO.pdf> (Pristup: 12.8.2015.)

- Olsen, J., i Maassen, P. (2007). European debates on the knowledge institution: the modernization of the university at the European level. U: P. Maassen i J. Olsen (ur.), *University Dynamics and European Integration* (str. 3-23). Dordrecht: Springer.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OECD.
- Spajić-Vrkaš, V. i sur. (2014). *Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja - Istraživački izvještaj*. Mreža mladih hrvastke: Zagreb.
- Spajić-Vrkaš, V. (2003). *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship*. Dostupno na: <http://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/03/All-European-Study-on-Policies-for-Education-for-Democratic-Citizenship-EDC.pdf> (Pristup: 12.8.2015.)
- Spajić-Vrkaš, V. i sur. (2013). *Education for Democratic citizenship and human rights. Insights from Croatia, Hungary, Montenegro and Romania*. Dostupno na: www.azoo.hr/images/razno/Booklet.doc. (Pristup: 12.8.2015.)
- Szybek, P., Johansson, M. (2003). Education as empowerment: between political power, working life and personal responsibility, rad prezentiran na European Conference on Educational Research, University of Hamburg, 17-20 rujan, 2003. Dostupno na: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003469.htm>; (Pristup: 11.07.2015).
- Tardioli, R. (2014). *Mapping and Study on Performance Indicators for European Union Support to Civic Education*. Dostupno na: www.eidhr.eu/files/dmfile/STUDYonCivicEducation20-02-2014.pdf (Pristup: 12.8.2015.)
- UNESCO. (1998). *World Declaration on Higher education for the Twenty-first Century: Vision and Action*. Paris: UNESCO.
- Vijeće Europe, (2002). *Obrazovanje za demokratsko građanstvo 2001.-2004. Preporuka (2002) 12 Vijeća ministara zemljama članicama o obrazovanju za demokratsko građanstvo*. Dostupno na: public.mzos.hr/fgs.axd?id=11401. (Pristup: 12.8.2015.)
- Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju („Narodne novine“ broj: 123/03, 105/04, 174/04, 02/07 – Odluka USRH, 46/07, 63/11, 94/13, 139/13, 114/14. – Odluka USRH i 60/15 – Odluka USRH).
- Wilkins, C. (1999). Making «Good Citizens»: The Social and Political Attitudes of PGCE Students. *Oxford Review of Education*, 25(1/2), 217-230.