

Kontroverzne teme i razvoj građanske kompetencije

Domitrović, Ena

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:780343>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-13**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Kontroverzne teme i razvoj građanske kompetencije

Diplomski rad

Ena Domitrović

Zagreb, 2022.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Kontroverzne teme i razvoj građanske kompetencije

Diplomski rad

Ena Domitrović

Mentorica: dr. sc. Ružica Jurčević

Zagreb, 2022.

Sadržaj

Uvod	1
TEORIJSKI DIO RADA	
1. Kontroverzne teme	3
1.1. <i>Kriteriji za određivanje kontroverznih tema i njihovo korištenje u nastavi</i>	4
1.2. <i>Bihevioralni kriterij</i>	5
1.3. <i>Politički kriterij</i>	6
1.4. <i>Epistemiološki kriterij</i>	6
1.5. <i>Socijalni kriterij</i>	7
1.6. <i>Teorijski kriterij</i>	8
2. Građanska kompetencija	9
2.1. <i>Građanska kompetencija u dokumentima Europske unije</i>	10
2.2. <i>Građanska kompetencija u hrvatskom kontekstu</i>	12
3. Povezanost građanske kompetencije i kontroverznih tema	14
4. Građanska kompetencija, kontroverzne teme i obrazovanje	15
4.1. <i>Kompetentnost nastavnika za poučavanje kontroverznih tema</i>	17
4.2. <i>Karakteristike poučavanja kontroverznih tema</i>	18
4.3. <i>Pristupi i uloge nastavnika pri poučavanju kontroverznih tema</i>	19
4.4. <i>Važnost kontroverznih tema</i>	21
EMPIRIJSKI DIO RADA	
5. Problem i cilj istraživanja	22
5.1. <i>Uzorak istraživanja</i>	24
5.2. <i>Instrument istraživanja i način provođenja</i>	24
6. Analiza rezultata	26
7. Rasprava	37
Zaključak	41

Literatura	43
Popis slika.....	47
Popis tablica	48
Prilozi.....	49
Prilog 1. Popis radova pomoću kojih je formiran upitnik za istraživanje	49
Prilog 2. Upitnik.....	50

Kontroverzne teme i razvoj građanske kompetencije

Sažetak

Kontroverzne teme su svuda oko nas. Prisutne su na lokalnoj i globalnoj razini te samim time postaju pitanje svih nas. Hoće li se pojedinac u svom životu susresti s kontroverznom temom, nije upitno. Odgojno-obrazovni sustav mora prepoznati potencijal kontroverznih tema za razvoj građanske kompetencije. Građansku kompetenciju čine znanja, vještine i stavovi te ona omogućuje pojedincima snalaženje u sve kompliciranijem svijetu, lakše donošenje odluka te aktivno sudjelovanje u društvu. U Republici Hrvatskoj se pomoću dokumenta Kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje za osnove i srednje škole organizira razvoj građanske kompetencije. Kako će nastavnici razvijati građansku kompetenciju, ovisi o njima. Kontroverzne teme su jedne od tema koje se mogu koristiti u tu svrhu te je zato cilj ovog kvantitativnog istraživanja ispitati stavove nastavnika o važnosti kontroverznih tema u razvoju građanske kompetencije učenika. Podatci su se prikupljali pomoću online anketnog upitnika te je u istraživanju sudjelovalo 210 nastavnika srednjih škola iz Republike Hrvatske. Analiza podataka pokazala je da nastavnici smatraju kontroverzne teme važnima za razvoj građanske kompetencije te su se složili da je potrebna veća zastupljenost kontroverznih tema u nastavi. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika o važnosti kontroverznih tema s obzirom na njihov spol, ali ne i s obzirom na njihovu dob.

Ključne riječi: kontroverzne teme, građanska kompetencija, građanski odgoj i obrazovanje, stavovi nastavnika

Controversial topics and development of civic competence

Abstract

Controversial topics are all around us. They can be on a local and global scale which makes them a question for all of us. Will a person encounter a controversial topic in their life, isn't a question anymore. Educational system must recognize potential of controversial topics for developing civic competence. Civic competence consists of knowledge, skills and attitudes and it enables coping in much more complicated world, making decisions easier and active participation in society. In Republic of Croatia the document Curriculum of Cross-discipline topic civic education for elementary and high school organizes development of civic competence. How will the teachers develop civic competence, depends on them. Controversial topics are one of the topics which can be used for that purpose and that is why the aim of this quantitative research is questioning teachers' attitudes on importance of controversial topics for developing civic competence in students. Data was collected by online questionnaire and 210 teachers from Croatian high schools participated. Data analysis showed that teachers agree on importance of controversial topics for developing civic competence and that there needs to be more controversial topics in teaching. Statistical difference was found in teachers' attitudes based on gender, but not based on age difference.

Key words: controversial topics, civic competences, civic education, teachers' attitudes

Uvod

Građanska kompetencija danas postaje sve važnija kompetencija jer pojedincima postaje teže snalaziti se u sve kompliciranijem svijetu i donositi važne odluke na osobnoj i profesionalnoj razini. Razvoj građanske kompetencije važan je za društvo jer se ovom kompetencijom potiče aktivno sudjelovanje u njemu. Važnost građanske kompetencije potvrđuje i njezina uvrštenost u popis ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (Europski parlament, 2018).

Hrvatska pridaje važnost građanskoj kompetenciji i to se može vidjeti kroz povijest normativnih i strategijsko-razvojnih dokumenata, od Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratskog građanstva iz 1996., do Kurikuluma međupredmetne teme. U okviru navedenog kurikuluma, građanska kompetencija uključuje znanja, vještine i stavove te se proteže kroz domene: Ljudska prava, Demokracija i Društvena zajednica. Kako nije točno definiran predmet Građanski odgoj i obrazovanje, odgovornost za razvoj građanske kompetencije dijeli se na sve nastavnike. Kako će oni provoditi međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje, ovisi o puno čimbenika kao što su karakteristike predmeta koji poučavaju, osobni stavovi, stručna usavršavanja koja su pohađali i slično. Kontroverzne teme se zbog svojih karakteristika i ishoda povezuju s razvojem građanske kompetencije. Teme koje su kontroverzne bude snažne osjećaje, utječu na kontekst u kojemu ljudi žive, odnose se na pitanja vrijednosti i vjerovanja, dijele mišljenja između pojedinaca, zajednica i šireg društva, bez jasnog odgovora su, variraju ovisno o vremenu i mjestu. Pri poučavanju kontroverznih tema ne stavlja se jedan točan odgovor pred učenike, već se potiče samostalno djelovanje i odlučivanje. Uz to, za uspješno poučavanje kontroverznih tema potrebno je da učenik sasluša, uvaži i poštuje tuđa mišljenja, koja nisu uvijek u skladu s njegovima. Može se vidjeti da kontroverzne teme razvijaju pozitivan stav prema različitosti te interpersonalne vještine i kritičko mišljenje na temelju kojeg učenici mogu donositi samostalne odluke. Upravo se građanskom kompetencijom želi omogućiti učenicima lakše snalaženje u pluralističkom društvu u kojem žive te samostalno pronalaženje vlastitih odgovora i rješenja za aktualne društvene probleme i izazove. Nastavnici odlučuju koje teme će uvrstiti, koliko dugo, kojom metodom te koji su planirani ishodi. Prisutnost kontroverznih tema na satu može biti rezultat nastavnikovog

plana, pitanja učenika, situacije u školi ili u svijetu. One su sveprisutne i teško da se osoba neće nikada suočiti s njima te je zato važno omogućiti sigurno susretanje učenika s kontroverznim temama u odgojno-obrazovnom sustavu. Pitanje je prepoznaju li nastavnici kontroverzne teme kao važne za razvoj građanskih kompetencija. Upravo iz tog razmišljanja proizašao je cilj ovog diplomskog rada kojim su ispitani stavovi nastavnika o važnosti kontroverznih tema u razvoju građanske kompetencije učenika. Kontroverzne teme nisu puno istraživane u Hrvatskoj niti njihov odnos s razvojem građanskih kompetencija. Ovo istraživanje može biti dobar početni uvod za buduća istraživanja te poticaj nastavnicima, koji su pristupili istraživanju ili pročitali ovaj rad, da integriraju kontroverzne teme u nastavni proces i povežu ih s razvojem građanskih kompetencija. Građanske kompetencije, kao dio obrazovanja za ljudska prava i građanstvo, još uvijek pokušavaju pronaći svoje mjesto u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. Na tragu prethodno napisanog, ovaj rad započinje definiranjem kontroverznih tema i kriterija za korištenje kontroverznih tema. Predstavlja se građanska kompetencija i njena pozicija u dokumentima Europske unije i Hrvatske. Zatim slijedi povezivanje kontroverznih tema, građanske kompetencije i obrazovanja. Dosad navedena struktura rada čini teorijski dio. U empirijskom dijelu rada prikazan je problem i cilj istraživanja, način provođenja, uzorak istraživanja te dobiveni rezultati.

TEORIJSKI DIO RADA

1. Kontroverzne teme

Današnjicu karakteriziraju kompleksnost i konstantne promjene. Razvojem medija i informacijsko-komunikacijskih tehnologija, pitanja, informacije i teme dolaze sve brže do većeg broja korisnika. Osim što smo svakodnevno okruženi velikim brojem informacija, informacije se ne odnose samo na lokalni kontekst. Osobe danas jednako su, ako ne i više, upućene u informacije na globalnoj razini. Tehnologija, globalizacija, rast demokracije, liberalizacija i mnoge druge promjene utječu na to da kontroverzne teme postaju dio svakodnevice. S njima se susreću sve generacije u svim trenucima života. Kompleksnost svijeta donosi kontroverzne teme pred nas. Kontroverzne teme mogu biti dugoročne i protezati se kroz stoljeća kao što je tema podijele u društvu, ali mogu biti i novijeg nastanka kao što je tema islamske radikalizacije mladih (Council of Europe, 2015). Nije upitno hoće li se osoba tijekom života pronaći u situaciji da promišlja o određenoj kontroverznoj temi. Važnije je pitanje kako će osoba pristupiti kontroverznoj temi i što će učiniti u vezi s tom temom.

Postoje različite definicije kontroverznih tema. Council of Europe (2015) ih definira kao one koje bude snažne osjećaje i dijele mišljenja u zajednicama te variraju o mjestu, vremenu i razini na kojoj se mogu manifestirati (lokalna, nacionalna ili globalna). Oxfam (2006) ih definira kao osjetljive teme koje se odnose na pitanja vrijednosti i vjerovanja za koje ne postoje jednostavni odgovori. Uz to, pojašnjava da kontroverzne teme imaju određeni politički, socijalni ili osobni utjecaj te da bilo koja tema može postati kontroverzna ako pojedinačne grupe imaju različite stavove o njoj. Ljunggren, Unemar Öst i Englund (2015, prema Flensner, 2020) definiraju ih unutar obrazovnog konteksta kao teme kod kojih je teško povući jasnu liniju između činjenica, znanja, vrijednosti i mišljenja i gdje postoje natjecateljski interesi i perspektive bazirane na temelju alternativnih mišljenja o načinu njihova rješavanja. Uz to ističu kontingenciju, što znači da ista tema može biti kontroverzna u jednoj učionici, a ne mora u drugoj. Može se vidjeti da se definicije u nekim aspektima poklapaju, ali i da različiti autori naglašavaju različite karakteristike kontroverznih tema. Za potrebe ovog rada, koristit će se definicija Oxfama

(2018), koji navodi da su kontroverzne teme one koje: bude snažne osjećaje i poglede; utječu na društveni, kulturni, ekonomski i prirodni kontekst u kojem ljudi žive; odnose se na pitanja vrijednosti i vjerovanja te dijele mišljenja između pojedinaca, zajednica i šireg društva; komplicirane su i bez jasnog odgovora jer ljudi posjeduju snažna mišljenja o njima ovisno o iskustvima, interesima, vrijednostima i osobnom kontekstu; raznih razmjera su i utječu na lokalne, nacionalne i globalne zajednice; uključuju širok spektar tema; variraju ovisno o vremenu i mjestu te mogu biti dugoročne ili nedavnog nastanka. Neki od primjera kontroverznih tema su: pobačaj, klimatske promjene, kontrola oružja, vjerska sloboda, eutanazija, prava manjima, legalizacija marihuane, cjepiva i dr. Primjer novijih kontroverznih tema je COVID potvrda, a primjer starije teme je prenaseljenost Zemlje.

Prema dijelu autora, poučavanje i raspravljanje o kontroverznim temama važan je element razvijanja građanske kompetencije (Soley, 1996; Misco, 2012). Moderna demokratska društva trebaju građane koji će moći sudjelovati u razumnim raspravama s osobama čija se mišljenja razlikuju od njihovih (Barton i McCully, 2007). Stoga će se u nastavku ovog poglavlja objasniti važnost kriterija za određivanje kontroverznih tema, a u sljedećem poglavlju objasniti pojam građanske kompetencije i prikazati najvažniji dokumenti koji se bave ovom tematikom.

1.1. Kriteriji za određivanje kontroverznih tema i njihovo korištenje u nastavi

Poučavanje određene teme kao kontroverzne znači poučavati je kao nerazriješenu. Postoji konsenzus u obrazovnoj literaturi o tome kako poučavati kontroverzno. Dakle, treba prikazati temu na način da su predstavljeni i razrađeni različiti pogledi na najnepristraniji mogući način (Hand, 2008). Nastavnik ne navodi učenike na određeni točan odgovor, već ostavlja prostor za njihovo samostalno djelovanje i odlučivanje. Ovo je prvo razlučivanje kontroverznih tema od ostalih te se u literaturi koristi pojam nedirektivno poučavanje. Nekontroverzne teme se označavaju kao direktivne jer se one poučavaju kao riješene i odlučene. Ovakva podjela tema dovodi do pitanja koje teme se trebaju poučavati na direktivan način, a koje ne. Drugim riječima, koje teme su

kontroverzne i kojima se treba tako pristupiti u odgojno-obrazovnom sustavu. Važno je za nastavnike da znaju odrediti između toga koje teme su kontroverzne da bi znali pristupiti temi, ali izazov je identificirati ih (Cooling, 2012). Problematika identificiranja prepoznata je u znanstvenim krugovima te su ponuđeni kriteriji za identifikaciju kontroverznih tema. Kriteriji koji će biti predstavljeni su: bihevioralni, politički, epistemološki, socijalni i teorijski. To što se neka tema označava prema nekom kriteriju kao kontroverzna, ne znači da je ta tema primjerena za kontroverzno ili nedirektivno poučavanje. Određivanje važnosti kriterija bit će vođeno prethodnom izjavom.

1.2. Bihevioralni kriterij

Charles Bailey navodi kako je tema kontroverzna ako je uočeno da se nekolicina ljudi ne slaže oko izjava i tvrdnji vezanih za temu (Dearden, 1981). Dearden pronalazi dva prigovora ovom kriteriju. Prvi prigovor odnosi se na to da većina neslaganja koja se dogode nastanu zbog neznanja ili nedisciplinirane asertivnosti te navodi primjer kada djeca raspravljaju o glavnim gradovima, a postoje dobro poznati i utvrđeni odgovori (Dearden, 1981). Hand (2008) smatra da postoje osobe za koje je pitanje glavnih gradova kontroverzno te da se normativno pitanje: „Koje teme bi se trebale poučavati kao kontroverzne?“ ne svodi na lingvističko pitanje: „Koje teme se uobičajeno smatraju kontroverznima?“ Hand navodi važnu distinkciju između kontroverznih tema koje su svima poznate i tema koje se trebaju poučavati kao kontroverzne. Samim time što je neka tema kontroverzna, ne znači da se ona treba upotrijebiti u odgojno-obrazovne svrhe. Dearden (1981) zatim navodi da bihevioralni kriterij može potaknuti relativizam jer ako je potrebno samo postojanje neslaganja da se problem smatra kontroverznim i poučava nedirektivno, onda su prema tom kriteriju sve rasprave kontroverzne. Hand (2008) ne smatra ovaj argument zadovoljavajućim jer Dearden ne objašnjava kako bihevioralni kriterij može uzorkovati epidemiju relativizma te zašto bi poticanje relativizma bilo frustrirajuće. Osim što Hand kritizira Deardenove primjedbe, on dijelom podržava bihevioralni kriterij, ali ga i pedagoški promatra. Hand navodi da je bihevioralni kriterij potreban, ali da nije dovoljan jer samo postojanje neslaganja i rasprave ne čini temu pedagoški primjerenom da se koristi kao kontroverzna (Anders i Shudak, 2016). Potreba

za bihevioralnim kriterijem objašnjena je potrebom rasprave i neslaganja oko teme kako bi tema bila kontroverzna.

1.3. Politički kriterij

Politički kriterij veže se za javne vrijednosti liberalne demokratske države. Oslanja se na razdvajanje javnog od privatnog po pitanju vrijednosti i morala. Moralna pitanja trebaju se smatrati kontroverznima kada ne postoji odgovor na njih vođen javnim vrijednostima liberalne demokratske države (Hand, 2015). Takva pitanja poučavaju se direktivno. Nastavnici takva pitanja poučavaju tako da potiču mišljenja određena javnim vrijednostima (Hand, 2008). Ostala pitanja koja ne pripadaju navedenom krugu javnog morala mogu se smatrati kontroverznima i poučavati nedirektivno. Anders i Shudak (2016) predstavljaju Handov prigovor tako da uloga javnih škola nije nekritički promicati i podržavati javne vrijednosti i moral demokratske države, već opskrbiti učenike znanjima i vještinama nužnima za samostalno procjenjivanje i pozicioniranje. To što država nudi odgovor na pitanje, ne znači da se to pitanje ne treba kontroveržno, tj. nedirektivno poučavati. Politički kriterij tako nije niti nužan, niti dovoljan za identificiranje kontroverznih tema primjerenih za pedagoško korištenje (Anders i Shudak, 2016). Uz navedene kritike važno je spomenuti da je politički kriterij podložan velikim promjenama jer se vrijednosti mogu promijeniti. Teme koje su nekad bile kontroverzne danas se ne moraju smatrati kontroverznima i obrnuto.

1.4. Epistemološki kriterij

Dearden (1981) predlaže epistemološki kriterij za određivanje kontroverzne teme. Prema kriteriju, pitanje je kontroveržno ako se suprotstavljena mišljenja mogu držati a da nisu u suprotnosti s razumom (Dearden, 1981). Tu se otvara pitanje što se točno misli pod razumom. Dearden (1981) objašnjava da se odnosi na dostupno javno znanje, kriterije za istinu, kritičke standarde i verifikacijske procese te da se kontroverzna pitanja mogu bilo kad riješiti. Teme koje imaju suprotstavljena mišljenja, koja su u skladu s razumom, trebaju se poučavati nedirektivno ili kao kontroverzne. Hand podržava

epistemioološki kriterij jer je, prema njegovu mišljenju, u skladu sa središnjim ciljem obrazovanja gdje se učenike uči kako racionalno misliti i djelovati (Anders i Shudak, 2016). Učenike je potrebno opremiti znanjima, vještinama i stavovima koji im omogućuju prihvaćanje i odbacivanje tvrdnji. Epistemioološki kriterij smatra se nužnim za identificiranje kontroverzne teme ili pitanja, ali se ne smatra jedinim dovoljnim kriterijem (Anders i Shudak, 2016).

1.5. Socijalni kriterij

Socijalni kriterij fokusira se na primjerenost kontroverzne teme. Tema treba biti povezana s iskustvima učenika i imati utjecaj na njihove živote. Da bi se ovaj kriterij zadovoljio, tema treba biti toliko prisutna da je učenici ne mogu izbjeći (Anders i Shudak, 2016). Takve teme i pitanja često prevladavaju i na široj socijalnoj razini te omogućuju da se učenikova iskustva dovedu u širi kontekst. Ovaj kriterij ukazuje da kontroverzne teme variraju ovisno o društvenom kontekstu. Određene teme bit će od veće važnosti ovisno o području gdje učenici žive i o količini utjecaja na njihove živote. Kod ovog kriterija osjeti se veći naglasak na samim učenicima i uzimanje njihovih iskustava u obzir. Dolazimo do zaključka da je tema primjereno kontroverzna ako je važna za učenike i šire društvo (Anders i Shudak, 2016). Iako kriterij ukazuje na primjerenost kontroverzne teme, sam socijalni kriterij nije dovoljan za određivanje. Anders i Shudak (2016) navode da tema treba, uz socijalni, zadovoljavati i epistemioološki kriterij. Tu se prepoznaje potreba i važnost socijalnog kriterija, a ta potreba utječe na shvaćanje epistemioološkog kriterija. Sam epistemioološki kriterij nije dovoljan da bi se tema koristila u obrazovne svrhe.

1.6. Teorijski kriterij

Teorijski kriterij razvili su Anders i Shudak (2016) da bi pomogli svim odgojno-obrazovnim djelatnicima i zainteresiranim identificirati što čini temu ili pitanje prikladnim za poučavanje kao kontroverzno. Prema teorijskom kriteriju, tema je kontroverzna samo ako je prisutna u društvenom kontekstu učenikova života i ako postoji uočen spor između stručnjaka u vezi s tom temom (Anders i Shudak, 2016). Kriterij vidi poučavanje kontroverznih tema kao važno za razvijanje učenikovih znanja i vještina potrebnih za snalaženje i donošenje odluka o prisutnim društvenim problemima o kojima postoje različita mišljenja stručnjaka. Teorijski kriterij je temeljen na razumijevanju da su epistemološki koncepti, kao što su znanje, dokazi, činjenice, razumi i racionalnost, vođeni teorijom te da su društveno kontekstualizirani (Anders i Shudak, 2016). Može se vidjeti povezanost teorijskog kriterija s prethodno opisanim kriterijima, točnije s bihevioralnim, epistemološkim i socijalnim. Teorijski kriterij utjelovljuje bihevioralni kroz sukob te se nadovezuje na sukob putem epistemološkog kriterija gdje argumenti ne bi trebali biti suprotstavljeni razumu te se na kraju utjelovljuje socijalni kriterij spominjući važnost konteksta učenikova života. Kod definiranja ovog kriterija stavlja se naglasak na učenike i stručnjake te će se zbog toga pobliže objasniti odnos. Postavlja se pitanje kojem stručnjaku bi učenik trebao vjerovati. Učenika se potiče da vrednuje argumente i dokaze predstavljene od raznih stručnjaka imajući na umu da razni stručnjaci koriste činjenice i dokaze za obranu svoje pozicije (Anders i Shudak, 2016). Uz navedeni kriterij spominje se i teorijski autoritet koji ne daje stručnjaku moć da natjera učenika na poslušnost. Teorijski autoritet ili stručnost podrazumijeva davanje autoritativnog mišljenja o točnosti, pouzdanosti ili kredibilitetu izjave (Anders i Shudak, 2016). Teorijski autoritet povezuje se i s odabirom kontroverzne teme za poučavanje. Anders i Shudak (2016) navode da odabir kontroverzne teme za poučavanje ili uvođenje u kurikulum ovisi o teorijskom autoritetu nastavnika koji uključuje određenu grupu učenika u određenom obrazovnom kontekstu.

2. Građanska kompetencija

Da bi se shvatio pojam građanska kompetencija, prvo treba definirati pojam kompetencija. Kompetencija se sastoji od znanja, vještina i stavova, a ključne kompetencije su sve kompetencije potrebne za osobno ispunjenje i razvoj, aktivno građanstvo, društvenu uključenost i zaposlenost (Ioannou, Bratitsis i Tsolopani, 2017). Samo akumuliranje i posjedovanje znanja ne čini osobu kompetentnom. Potrebna je prisutnost sve tri komponente. Bit kompetencija nije njihovo posjedovanje, već korištenje. Kompetencije podrazumijevaju osjećaj za djelovanje, akciju i vrijednosti, ali i osjećaj odgovornosti te autonomiju (CIDREE/DVO, 2008 prema Ioannou, Bratitsis i Tsolopani, 2017). Kompetencija je riječ koju često čujemo u odgojno-obrazovnom sustavu. Kao sveobuhvatni cilj obrazovanja može se navesti kompetentnost, tj. kompetentna osoba (Ioannou, Bratitsis i Tsolopani, 2017). Proces stjecanja kompetencije obuhvaća duboko osoban i privatni aspekt koji obuhvaća osjećaj identiteta, motivaciju, želje te javni i formalno dostupan aspekt (Crick, 2008). Postoje razne kompetencije kao što su digitalna kompetencija, poduzetništvo, komuniciranje na stranom jeziku, građanska kompetencija...

Građansku kompetenciju čine znanja, vještine i stavovi te ona čini osobu sposobnom za uspješno sudjelovanje u životu demokratske zajednice (NN, 10/2019). Građansku kompetenciju potrebno je učiti, razvijati i poticati jer inače pojam građanstva postaje apstraktan, nerazumljiv i beznačajan (Ćulum, Gvozdanović i Baketa, 2016). Osim što građanska kompetencija razvija osobu, ona unapređuje i društvo. „Pružajući obrazovne mogućnosti u kojima mladi ljudi uče kako biti aktivni, socijalno osjetljivi i društveno odgovorni građani, škole mogu značajno doprinijeti osnaživanju učenika u nastojanju da izrastu u građane koji žele, znaju i mogu kompetentno sudjelovati u razvoju (lokalne) zajednice.“ (Ćulum, Gvozdanović i Baketa, 2016, 46). Uz građansku kompetenciju može se čuti i termin politička kompetencija. Kovačić i Horvat (2016) smatraju da se pojam političke kompetencije može smatrati istovjetnim pojmu građanske kompetencije, no navode da se temeljna razlika očituje u tome što se kod političke kompetencije naglasak stavlja na znanja, vještine i stavove o političkom sustavu, dok je kod građanske fokus usmjeren na ulogu građanke ili građanina, ostvarivanju njihovih

prava i participacije. Može se uočiti da građanska kompetencija nije samo kompetencija, već i jedna od uloga koje preuzimamo u životu. Postaje dio života i način življenja. Konkretnije definiranje znanja, vještina i stavova veže se uz službene dokumente. Obrazovanje i građanstvo su se tradicionalno smatrali povezanim a i pod autoritetom države te je došlo do pomaka po tom pitanju u smjeru formiranja politika na razini Europske unije i njezinih institucija koje nadilaze granice država (Ioannidou, 2007 prema Joris, Simons i Agirdag, 2021). U formiranju hrvatskih dokumenata osjeti se utjecaj Europske unije. Odluke i dokumenti na europskoj razini komplementiraju, utječu i sužive s državnim (Keating, 2009; Walkenhorst, 2008; Joris, Simons i Agirdag, 2021).

2.1. Građanska kompetencija u dokumentima Europske unije

Građanska kompetencija je uvjet aktivnog i odgovornog sudjelovanja građana u procesu demokratskog odlučivanja te se prikazuje putem dimenzija znanja, vještina i stavova (Brust Nemet, 2014). Određivanje što točno jesu građanske kompetencije te koja znanja, vještine i stavove podrazumijevaju, ovisi o dokumentu koji se čita. Postoji puno normativnih i strategijsko-razvojnih dokumenata koji se bave ovom tematikom. Na oblikovanje hrvatskih dokumenata utjecalo je članstvo u Europskoj uniji i preporuke Europskog parlamenta i vijeća. Tako se može vidjeti utjecaj dokumenata kao što su: Preporuke Odbora ministara br. R (85) 7, Završna deklaracija i Plan djelovanja s drugog samita Vijeća Europe (1997), Deklaracije i Program obrazovanja za demokratsko građanstvo utemeljeno na pravima i odgovornostima građana (1999), projekt Vijeća Europe Obrazovanje za demokratsko građanstvo (1997), Preporuka Odbora ministara Vijeća Europe Rec (2000) 12, Povelja temeljnih prava i sloboda Europske unije (2000), Detaljni radni program ostvarenja ciljeva sustava obrazovanja i izobrazbe u Europi (2002) (Brust Nemet, 2014). Noviji dokument, kao Preporuka Europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. (2006/962/EC) o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, navodi građansku kompetenciju kao jednu od osam ključnih kompetencija potrebnih svim pojedincima za osobno potvrđivanje i razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju i zapošljavanje. U navedenoj preporuci zajedno se gledaju društvena i građanska kompetencija, no jasno razlikuju koja znanja, vještine i stavovi pripadaju građanskoj kompetenciji. U Preporuci Europskog parlamenta i savjeta (2006/962/EC)

ističe se poznavanje pojmova demokracije, pravde, jednakosti, građanstva i građanskih prava, njihova primjena, upućenost u događanja, svijest o različitosti, sposobnost konkretnog sudjelovanja s drugima u javnom životu, iskazivanje spremnosti i zainteresiranosti za rješavanje problema, kritičko promišljanje, pozitivan stav temeljen na poštivanju ljudskih prava, jednakosti, uvažavanje i razumijevanje razlika u vrijednosnim sustavima različitih religijskih ili etničkih skupina te spremnost sudjelovanja u demokratskom odlučivanju na svim razinama. Sve navedene dimenzije odnose se na lokalnu, europsku i svjetsku razinu. Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018/C 189/01) radi promjene, gdje građanska kompetencija sama čini jednu od osam ključnih. Razlike se mogu primijetiti kod definiranja znanja, vještina i stavova povezanih s navedenom kompetencijom. Najveća promjena vidi se u dimenziji znanja gdje se drugačije navodi poznavanje pojmova te je tu fokus na pojmove povezane s pojedincima, skupinama, radnim organizacijama, društvom i kulturom. Uz to se ističe svijest o društvenim i političkim pokretima, održivim sustavima te klimatskim i demografskim promjenama. Kod vještina se u novijem dokumentu može pronaći suradnja s drugima u svrhu održivog razvoja te interakcija i kritički pogled na medije. U dijelu o stavovima naglasak je stavljen na podupiranje društvene i kulturne raznolikosti, rodne ravnopravnosti i socijalne kohezije, održivih načina života promicanja kulture mira i nenasilja, spremnosti na poštovanje privatnosti drugih i preuzimanja odgovornosti za okoliš. Vidi se da je građanska kompetencija visoko pozicionirana u dokumentima Europske unije. Novija Preporuka, (2018/C 189/01) u prikazu što je potrebno za razvoj građanske kompetencije, stavlja naglasak na relevantna događanja u svijetu koja su često dobro predstavljena i u medijima. Navedene preporuke čine dobru osnovu za zemlje članice da kreiraju vlastite programe i planove za razvoj građanske kompetencije.

2.2. Građanska kompetencija u hrvatskom kontekstu

Republika Hrvatska prepoznala je važnost građanske kompetencije u stvaranju suvremenog i demokratskog društva pa ju je uvrstila u veći dio svojih normativno i strategijsko-razvojnih dokumenta iz područja odgoja i obrazovanja kao što su: Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010), Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo (1996), Hrvatski nastavni plan i program (2006), Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. (2005), Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) te Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava od 2008. do 2011. godine (2007) (Brust Nemet, 2014). Nakon Nacionalnog okvirnog kurikuluma iz 2011. godine počeli su veći pomaci po pitanju građanskog odgoja i obrazovanja. Na temelju Nacionalnog okvirnog kurikuluma iz 2011. nastao je Nacrt kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja te je donesena Odluka o eksperimentalnoj provedbi Kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj (Spajić-Vrkaš, 2014 a). Godine 2012. započeo je projekt praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe Građanskog odgoja i obrazovanja. Svrha praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe bila je osigurati empirijske podatke za izradu završne verzije kurikuluma, određivanje pokazatelja kvalitete provedbe i utvrđivanje odgovarajućeg modela provedbe (Spajić-Vrkaš, 2014 b). Građanska kompetencija danas čini jednu od sedam međupredmetnih tema. „Međupredmetne teme ostvaruju se međusobnim povezivanjem odgojno-obrazovnih područja i nastavih tema svih nastavnih predmeta“ (Škola za život, 2022). Na taj način su svi nastavnici odgovorni za ostvarivanje međupredmetnih tema. Definiranje, kao međupredmetne teme, jest posljedica utjecaja europskog referentnog okvira koji navodi da kompetencije usvojene tijekom obveznog obrazovanja nisu vezane za određeni predmet već se odnose se na šire međupredmetne ciljeve i predstavljaju poveznicu od poučavanja prema cjeloživotnom učenju (Škola za život, 2022). Kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje za osnove i srednje škole aktualni je dokument u Republici Hrvatskoj. U Odluci o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj (NN, 10/2019) možemo vidjeti da je svrha osposobljavanje i osnaživanje učenika za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge. Stjecanjem

navedene kompetencije učenici će se moći lakše snalaziti u pluralističkom društvu u kojem žive, pouzdati se u vlastite snage i pronalaziti vlastite odgovore i rješenja za aktualne društvene probleme i izazove (NN, 10/2019). Građanska kompetencija uključuje znanja, vještine i stavove te se proteže kroz domene: Ljudska prava, Demokracija i Društvena zajednica. Kroz domenu Ljudska prava učenici će steći znanja, vještine i stavove vezane za ljudska i dječja prava. To podrazumijeva ostvarivanje, zaštitu i promicanje prava, reagiranje na diskriminaciju, prihvaćanje različitosti, osjetljivost za druge i drugačije te prevladavanje stereotipa što dovodi do kulture poštovanja različitosti utemeljene na univerzalnim vrijednostima ljudskih prava (MZO, 2019). Zatim je tu domena Demokracije koja učenika priprema za uključivanje u procese stvaranja pravila. Uključuje znanja, vještine i stavove o demokratskoj vlasti, kritičko razmišljanje, svijest o povezanosti dobrobiti pojedinca i zajednice te utječe na formiranje aktivnog građanina (MZO, 2019). Učenika će poticati na razumijevanje političkih i pravnih sustava, samostalno odlučivanje, razne oblike političkog sudjelovanja te razumijevanje strukture vlasti i položaj Republike Hrvatske u Europskoj uniji. Zadnja domena Društvene zajednice fokusira se na aktivno sudjelovanje u zajednici. Društvenom participacijom učenik stječe znanja, razvija vještine i oblikuje stavove o važnosti usklađivanja osobnih i zajedničkih interesa u pridonosenju zajedničkom dobru, no da bi došlo do participacije, potrebno je raspolagati bitnim informacijama o radu zajednice i civilnim društvima (MZO, 2019). Pod ovom domenom razvijaju se komunikacijske i socijalne vještine, uočava važnost javnog dobra, promiče kvaliteta života i solidarnost među građanima. Uz podjelu na domene, građansku kompetenciju moguće je podijeliti i na strukturne dimenzije. Strukturne dimenzije građanske kompetencije u sklopu nacionalne, europske i međunarodne zajednice čine: ljudsko-pravna, politička, društvena, kulturološka, gospodarska i ekološka (Spajić-Vrkaš, 2015). Ljudsko-pravna odnosi se na ljudska prava, slobode i odgovornosti, zaštitu ljudskih prava te suzbijanje društvene isključenosti. Politička se fokusira na značenje demokracije i sudjelovanje u demokratskom životu. Društvenom se postiže razvoj komunikacijskih vještina, timski rad i socijalna solidarnost. Kulturološkom se postiže razvoj domovinskog, europskog i globalnog identiteta, interkulturalna osjetljivost te osvještavanje i uklanjanje stereotipa i predrasuda. Gospodarskoj strukturnoj dimenziji pripadaju: odgovorno gospodarstvo i poduzetništvo, pravo na rad, zaštita i moć potrošača. Ekološka, kao zadnja navedena strukturna

dimenzija, odnosi se na održiv razvoj, razvoj lokalne zajednice te na racionalno i odgovorno trošenje prirodnih resursa. Sveukupno gledano, građanski odgoj i obrazovanje obuhvaća znanja o ljudskim pravima, obilježjima demokratske zajednice i političkim sustavima, kritičko mišljenje i komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje te temeljne vrijednosti kao što su odgovornost, ljudsko dostojanstvo, sloboda, ravnopravnost i solidarnost. (NN, 10/2019).

3. Povezanost građanske kompetencije i kontroverznih tema

Povezivanjem kontroverznih tema i građanskog odgoja i obrazovanja učenicima se omogućuje pristup širokom rasponu političkih, društvenih, etičkih i moralnih tema povezanih s njihovim životom i društvom. (Chikoko, Gilmour, Harber i Serf, 2011 prema Proctor, 2015). Povezanost kontroverznih tema i građanskog odgoja i obrazovanja nije noviji predmet istraživanja. Starija istraživanja čine temelj za novije pretpostavke i istraživanja te će se spomenuti nekoliko relevantnih zaključaka. Davanje prilika učenicima da istražuju kontroverzne teme u otvorenoj i poticajnoj atmosferi povezano je s pozitivnim građanskim ishodima (Hahn, 1991 prema Soley, 1996). Povezuje se i s manjim razinama cinizma, povećanom participacijom i povećanim razinama političke efikasnosti (Ehman, 1969 prema Soley, 1996). Prisutnost različitih mišljenja, koja omogućuju kontroverzne teme, povezana je s većim povjerenjem u društvo, ostale učenike i odrasle u školi, većim političkim samopouzdanjem i interesom u školi i izvan nje te većom društvenom integriranošću (Soley, 1996 prema Miscu, 2012). Uključivanje kontroverznih tema razvija građansku participaciju, kritičko razmišljanje, interpersonalne vještine, razumijevanje sadržaja i političku aktivnost. Divéki (2018) je u svom istraživanju ispitala nastavnike o važnosti poučavanja kontroverznih tema i došla do sljedećih odgovora: učenici su zainteresirani za takve teme i samim time više uključeni; važan alat za učenje o tuđim mišljenjima i poštivanju različitih mišljenja; učenici uče o svijetu i razvijaju vlastiti pogled na svijet; efektivno pripremaju učenike za stvaran život; važno sredstvo za kreiranje značajnih rasprava; razvijaju kritičko mišljenje, vještine raspravljanja i argumentiranja; razvijaju vokabular i komunikacijske vještine. Kako se uz kontroverzne teme često povezuje metoda rasprave, važno ju je posebno istaknuti. Sposobnost da osoba kvalitetno sudjeluju u raspravi povezuje se s dobrom demokracijom.

Da bi osoba razvila svoje raspravljačke vještine, potrebno je omogućiti sudjelovanje i stjecanje znanja u sigurnom okruženju koje može ponuditi škola. Kontroverzne teme su teme oko kojih već postoje rasprave i neslaganje te vrlo vjerojatno već i među učenicima postoje različita mišljenja. Učionica tako čini presliku društva i priprema učenike za sve kompleksniji svijet. Postoji povezanost između raspravljanja o kontroverznim temama i pripremanja za demokratsko građanstvo. Raspravljanjem o kontroverznim temama razvijaju se demokratske vrijednosti kao što su tolerancija prema različitim mišljenjima i podržavanju jednakosti, povećavanje želje za participacijom u politici, razumijevanje važnih sadržaja, razvija se kritičko mišljenje i interpersonalne vještine (Hess, 2002). Učenici se susreću i mogu izraziti različita mišljenja u školi na siguran način te stječu iskustva sudjelovanja u raspravi. Znanje i iskustvo sudjelovanja u raspravi može ih potaknuti i otkloniti strah od budućeg sudjelovanja. U raspravama moraju kritički promišljati da bi postavili dobre argumente i došli do zaključaka. Učenici također međusobno propituju izjave, argumente i zaključke što dovodi do boljeg razumijevanja sadržaja pa je u tom propitivanju važno imati dobre interpersonalne vještine koje omogućuju suradnju s drugima s kojima se ne slažu.

4. Građanska kompetencija, kontroverzne teme i obrazovanje

Kontroverzne teme su nezaobilazne te njihov utjecaj mogu osjetiti djeca i mladi. U bilo kojoj dobi osoba se može suočiti s kontroverznom temom koja može biti na lokalnoj ili globalnoj razini. Prema Oxfamu (2018), mlade ljude ne treba štiti od kontroverznih tema već, naprotiv, potrebno ih je naučiti kako da se adekvatno postave prema njima razrješujući svoje emocije i vrijednosti. Istraživanje koje je proveo Think Global (prema Oxfam, 2020), ukazuje da su mladi visoko motivirani za suočavanje s kontroverznim problemima te smatraju da je njihova uloga zbližavanje društva, ali nisu sigurni kako točno djelovati. Prethodno navedeno ukazuje na potrebu uključivanja kontroverznih tema u odgojno-obrazovni sustav. Djeci i mladima je potrebno omogućiti siguran prostor u kojem će doći u dodir s kontroverznim temama gdje će se suočiti s drugačijim mišljenjima, vlastitim emocijama i mogućim djelovanjima, a upravo to su odgojno-obrazovne institucije (vrtići i škole).

Škole, kao društvene institucije, jako su osjetljive na društveni kontekst te se osvrću na društvena pitanja (Sanjakdar, 2005). Škole osjećaju utjecaje društva te se prilagođavaju novijim kontekstima. U današnjem svijetu brže i češće dolazi do promjena jer veće količine informacija dopiru do većeg broja ljudi. Sanjakdar (2005) smatra da smo dosegli eru u kojoj povećani broj društvenih i svjetskih događaja stvaraju snažan utjecaj na škole i stvaranje kurikulumu. Upravo takvi događaji često znaju biti kontroverzni. Može se vidjeti da se kontroverzne teme ne moraju pojaviti samo u sklopu kurikulumu ili predmeta, već i zbog konteksta i društvenih događanja (Huddleston i Kerr, 2017 prema Flensner, 2020). Kontroverzne teme neizbježne su u školama i odgojno-obrazovni djelatnici moraju biti svjesni toga. Nastavnici imaju važnu ulogu u poučavanju kontroverznih tema jer upravo oni provode programe u praksu (KUŞ i Öztürk, 2019). Nisu samo nastavnici ti koji uvode kontroverzne teme u sat, već ih mogu spomenuti i učenici. Karakteristike kontroverznih tema otežavaju njihovo uključivanje u nastavu jer uključuju snažna mišljenja, emocije i propitivanje vrijednosti. Nastavnici donose odluku hoće li ih uključiti ili neće. Istraživanja pokazuju da nastavnici imaju različite stavove oko uključivanja kontroverznih tema u nastavu. U jednim istraživanjima vide se većinom pozitivni stavovi nastavnika o kontroverznim temama na satu (Evripidou & Çavuşoglu, 2014 prema Divéki, 2018), dok se u drugima vide negativni stavovi nastavnika koji rezultiraju izbjegavanjem takvih tema na satu (Haynes, 2009 prema Divéki, 2018). Činjenica da nastavnici imaju pozitivne stavove ne znači da će to dovesti do uključivanja samih kontroverznih tema u sate. Istraživanja su pokazala razliku između stavova i prakse. Prema istraživanju Abu-Abu-Hamdan i Khader (2014), gdje su analizirani opširni intervjui i opažane učionice, nije pronađeno poklapanje između percepcija nastavnika i prakse koja postoji u razredu. Uz poučavanje kontroverznih tema veže se i osjećaj nelagode. Abu-Hamdan i Khader (2014), također navode u svom istraživanju da nastavnici osjećaju nelagodu vezanu uz raspravljanja s učenicima o kontroverznim temama, iako imaju pozitivne stavove o uključivanju. Neovisno o stavovima, ne osjećaju svi nelagodu. Nazar (2020) je u svom istraživanju ispitao osjećaju li se nastavnici ugodno pri poučavanju nečeg kontroverznog te dobio rezultate koji ukazuju da se 39,4 % ispitanih osjeća ugodno, 12,1 % se nije složilo, dok je 48,5 % ostalo neutralno. Važno je napomenuti da se uzorak sastojao od 15 muškaraca i 18 žena. Zabrinutost oko reakcija učenika na teme također može utjecati na uključivanje. Nazar (2020) je u svom

istraživanju dobio podatke da je 48,5 % nastavnika zabrinuto oko negativnih reakcija učenika, 24,3 % nije zabrinuto, a 27,3 % je ostalo neutralno. Kontroverzne teme mogu poremetiti mir i stabilnost školske kulture te okrenuti učenike jedne protiv drugih (Abu-Hamdan i Khader, 2014). Uz navedene faktore, nastavnici su istaknuli zajednice u kojima se nalazi škola. Nastavnici su izjavili da često ne uključuju kontroverzne teme jer osjećaju pritisak da se konformiraju s mišljenjima zajednice (Nganga i sur., 2019). Evaluacije nastavnika od učenika, ako se provode u školi, također mogu utjecati na izbjegavanje tema (Nganga i sur., 2019). Kontroverzne teme mogu izazvati negativne osjećaje te učenici mogu povezati te negativne osjećaje s nastavnicima ili samim predmetom. Za obrađivanje kontroverznih tema potrebno je dosta vremena jer su kompleksne. Nastavnici moraju obraditi teme zadane prema kurikulumu pa ih brine da će zbog potrebnog vremena za poučavanje kontroverznih tema zanemariti kurikulum (Abu-Hamdan i Khader, 2014). Kada se uzmu u obzir svi navedeni faktori koji vode do uključivanja kontroverznih tema, ostaje nam pitanje obrađivanja takvih tema u nastavi. Nastavnici se mogu osjećati nekompetentno za obradu takvih tema što ih može odvratiti od njihovih uključivanja.

4.1. Kompetentnost nastavnika za poučavanje kontroverznih tema

Kompetentnost nastavnika važna je za poučavanje kontroverznih tema pa će se utvrditi da se svi nastavnici ne osjećaju kompetentno. Uz kompetentnost će se osvrnuti na njihovo obrazovanje i daljnja usavršavanja. Abu-Hamdan i Khader (2014) su u svom istraživanju uvidjeli da se nastavnici osjećaju kompetentno za poučavanje kontroverznih tema. Lynagh, Gilligan i Handley (2010) saznali su da budući nastavnici smatraju da je formalno obrazovanje o takvim temama važno jer se ne osjećaju kompetentno i nedostaje im samopouzdanja. Istraživanju Nganga i sur. (2019) ukazalo je da većina budućih nastavnika smatra da ih formalno obrazovanje nije pripremio za poučavanje globalnih i lokalnih kontroverznih tema, ali nadodaju da se to neznanje može nadoknaditi samostalnim istraživanjem. Uz buduće nastavnike ni sami nastavnici ne smatraju da imaju dostatnu pripremu i obuku za suočavanje s kontroverznim temama (Abu-Hamdan i Khader, 2014). Nazar (2020) daje konkretnije podatke u kojima se može vidjeti da 51,5% nastavnika vjeruje da je prošlo kroz adekvatno pedagoško obrazovanje za poučavanje

kontroverznih tema, a samo 6,1 % vjeruje da nije. Postoji i zabrinutost nastavnika da će biti odgovorni za kreiranje neugodnih situacija i negativnih osjećaja kod učenika (Divéki, 2018). Nadalje, može se vidjeti da nastavnici nisu u potpunosti uvjereni u svoju kompetenciju i da nisu svi prošli kroz relevantno obrazovanje vezano za kontroverzne teme. Da bi se dobila bolja slika o ovoj temi, prikazat će se podatci jednog hrvatskog istraživanja. Švigir (2019) je radio istraživanje s hrvatskim nastavnicima povijesti. Iz istraživanja se može saznati da se 60 % ispitanika tijekom formalnog obrazovanja susrelo s poučavanjem kontroverznih tema, ali se ne propituje je li to bilo korisno za njihov rad. Uz to se 55 % ispitanika dodatno educiralo na skupovima AZOO-a, MZO-a ili na drugim znanstveno-stručnim skupovima. Može se vidjeti da nastavnici u Hrvatskoj osjećaju potrebu za dodatnom edukacijom kad su u pitanju kontroverzne teme.

4.2. Karakteristike poučavanja kontroverznih tema

Sva navedena promišljanja o uključivanju kontroverznih tema u nastavu dovela su nas do pitanja koliko uopće često nastavnici uključuju takve teme u svoju nastavu. Outlon, Day, Dillon i Grace (2004) proveli su istraživanje u osnovnim i srednjim školama te su uvidjeli značajno veću frekvenciju poučavanja kontroverznih tema u srednjim školama. U navedenom istraživanju samo 8 % nastavnika srednjih škola nikad nije poučavalo kontroverzne teme. Konkretniji podatci ukazuju da 21 % nastavnika poučava većinu godine, 37 % većinu polugodišta, 27 % većinu tjedana te 7 % većinu dana. Istraživanje Divéki (2018) ukazuje da nema značajnih razlika između dobi nastavnika kada je u pitanju koliko često uključuju kontroverzne teme u nastavu te da je najčešći odgovor jednom ili dvaput mjesečno. Najveći utjecaj na nastavnikovo uključivanje kontroverznih tema u nastavu ima interes učenika (Divéki, 2018). Razvidno je da je mali broj nastavnika koji se ne bavi kontroverznim temama i da one imaju mjesto u odgojno-obrazovnom sustavu. Kada su u pitanju kontroverzne teme, često se spominju određene metode poučavanja. Outlon, Day, Dillon i Grace (2004) tražili su nastavnike da opišu najprikladniji način za poučavanje kontroverznih tema te su se najčešće spominjale metoda rasprave, igranje uloga i metode koje uključuju učenikovo istraživanje materijala, videa ili interneta. Divéki (2018) u svom upitniku ističe još metode debata, simulacija, projektni rad, rješavanje problema, prezentiranje učenika i izrađivanje postera. Metoda

rasprave najčešće se povezuje s kontroverznim temama, ali to ne znači da nastavnici ne koriste druge metode ili da druge metode nisu korisne. Rasprava sadrži suprotstavljena mišljenja, a suprotstavljenost mišljenja jedan je od kriterija za kontroverzne teme te se lako uočava razlog čestog odabira metode rasprave. Može se poučavati s raspravom i za raspravu. Poučavanjem s raspravom učenici stječu važna znanja i vještine, a poučavanjem za raspravu učenici uče biti bolji sudionici u raspravama (Hess, 2002).

4.3. Pristupi i uloge nastavnika pri poučavanju kontroverznih tema

Nastavnici se razlikuju prema načinu na koji pristupaju kontroverznim temama u kurikulumu. Hess (2004) je analizirala kako nastavnici donose odluke o poučavanju kontroverznih tema i primijetila je da se u praksi nastavnika mogu prepoznati četiri različita pristupa, a to su: poricanje, privilegiranje, izbjegavanje i balansiranje. Poricanje se događa kada nastavnik poriče da je tema kontroverzna. Kada nastavnik ne vjeruje da je tema kontroverzna, izricanjem svojih pogleda on ne zauzima stranu, već vjeruje da iznosi istinu (Hess, 2004). Za takvog nastavnika postoji jasan odgovor na pitanje i tako poučava. Privilegirani pristup razlikuje se od poricanja jer priznaje da kontroverznost postoji. Naziv je dobio jer privilegira određenu perspektivu i nastavnik s takvim pristupom želi pridobiti učenike da preuzmu tu perspektivu (Hess, 2004 prema Divéki, 2018). Takav pristup često se povezuje s indoktrinacijom. Oba pristupa navode učenike na određeno mišljenje o temi. Izbjegavanje se odnosi na neuključivanje kontroverzne teme u kurikulum. Razlog ne leži u mišljenju da je tema nevažna, već u strahu da ne mogu poučavati temu na pedagoški neutralan način zbog svojih snažnih mišljenja (Hess, 2004). Uz to, razlozi mogu biti osjećaj nelagode, uzrujavanje učenika, roditelja i kolega te neki ne žele izjasniti svoja mišljenja učenicima (Divéki, 2018). Zadnji pristup je balansirani pristup. On uključuje primjenjivanje standarda za kontroverznu temu te poučavanje bez preferiranja perspektiva (Hess, 2004). Ovaj pristup karakterizira neutralnost. Pedagoški gledano, to je najbolji pristup jer učenici sami kritički promišljaju i pozicioniraju sebe ovisno o prezentiranim različitim perspektivama (Divéki, 2018). Iako jednostavno dolazimo do zaključka koji je pristup najbolji, postoje i problemi koji se vežu za balansirani pristup. Određenim nastavnicima teško je ostati neutralan, ali i postoje

situacije kada se neutralnost ni ne savjetuje. Takve situacije, gdje se ne bi trebalo poticati pošteno prikazivanje obiju strana, uključuju rasističke ili seksističke komentare ili poticanje nasilja (Noddings & Brooks, 2017 prema Divéki, 2018). Nastavnici mogu, a ne moraju biti svjesni svog odabira pristupa. Pri upoznavanju s navedena četiri pristupa, nastavnici mogu osvijestiti svoje prakse i koristiti ih za poboljšanje poučavanja.

Osim pristupa, nastavnici preuzimaju i različite uloge pri poučavanju kontroverznih tema. Uloge se razlikuju prema načinu na koji se iznose različite perspektive i mišljenja. Za nastavnike je važno znati kada i kako izjasniti svoje mišljenje. Nastavnik mora biti svjestan da je ponekad važnije neizjašnjavanje mišljenja od izjašnjavanja. Prepoznaje se šest različitih uloga vezanih za poučavanje kontroverznih tema. Bilo koja od uloga može biti primjerena ovisno o temi, dobi učenika, prijašnjim znanjima, cilju itd. (Oxfam, 2018). Na nastavniku je da uzme u obzir sve dostupne informacije i odabere ulogu. U predanoj ulozi nastavnik slobodno izjašnjava svoje poglede što može dovesti do pristrane rasprave (Oxfam, 2006). Ova uloga zahtijeva opreznost. Objektivna ili akademska uloga sastoji se od iznošenja svih mogućih pogleda a da nastavnik ne izjašnjava vlastiti pogled (Oxfam, 2006). U ulozi Đavoljeg odvjetnika nastavnik namjerno zauzima suprotan stav. Ova uloga omogućava da se pokriju svi pogledi i uz to propituju postojeća vjerovanja (Oxfam, 2018). Uloga odvjetnika sastoji se od predstavljanja svih pogleda te nastavnik zaključuje izjašnjavanje svoje pozicije s razlozima (Oxfam, 2018). Nepristrana predsjedajuća osoba je uloga u kojoj nastavnik osigurava da se svi pogledi predstave kroz izjave učenika ili objavljene izvore. (Oxfam, 2018). Nastavnik postaje facilitator koji ne izjašnjava svoju poziciju. Zadnja uloga odnosi se na izjašnjeni interes. Nastavnik izjašnjava svoj vlastiti pogled da učenici mogu procjenjivati pristranost te nakon toga predstavlja sve poglede najobjektivnije što može (Oxfam, 2018). U literaturi (Hess, 2004; Divéki, 2018; Oxfam, 2018) se ne analizira odnos između pristupa i uloga kada su u pitanju kontroverzne teme, no mogu se povući poveznice. Uloge se mogu povezati s privilegiranim i balansiranim pristupom jer oni prepoznaju temu kao kontroverznu i uključuju je u nastavu. Poricanje ne prepoznaje temu kao kontroverznu, a kod izbjegavanja se kontroverzna tema ne obrađuje. Kada se nakon takve analize pogledaju uloge, one se mogu razvrstati prema načinu na koji predstavljaju poglede nastavnika. Privilegiranog, koji navodi na jedan točan odgovor, možemo povezati s predanom ulogom jer nastavnik slobodno izjašnjava

svoje mišljenje što može dovesti do pristranih rasprava. Izjašnjeni interes, također, uključuje izjašnjavanje nastavnikova pogleda, ali podrazumijeva i objektivan prikaz svih mogućih pogleda te ga se zato može povezati s balansiranim pristupom. Sve ostale uloge mogu se lako povezati s balansiranim pristupom jer više-manje nastoje neutralno izjasniti različite poglede da bi učenici sami prosudili.

4.4. Važnost kontroverznih tema

Nastavnici vide važnost kontroverznih tema, a to potvrđuju i istraživanja. Byford, Lennon i Russell (2009) u svom su istraživanju dobili podatke da nastavnici uočavaju vrijednost kontroverznih tema, a Abu-Hamdan i Khader (2014) zaključili su da nastavnici vjeruju u važnost uključivanja kontroverznih tema u nastavu. Kontroverzne teme nisu teme koje se trebaju ignorirati iako ih karakterizira kompleksnost. Nastavnici nisu uvijek spremni na njih jer ih u bilo kojem trenutku mogu spomenuti učenici pa ignoriranje nije najbolji odgovor. Kontroverzne teme zbog svojih karakteristika potiču razvoj određenih vještina, stavova i stjecanja znanja i nastavnici su svjesni toga. Poučavanje kontroverznih tema otvara mogućnost za razvoj vještina kritičkog i informiranog donošenja odluka, tolerancije i poštovanja prema različitim mišljenjima, empatije prema drugima, komunikacijskih vještina, svijesti o globalnim događajima, svijesti o sebi, kritičkog mišljenja o teškim i različitim problemima, vokabulara, jezičnih i izražajnih vještina, vještina slušanja te vještine rješavanja problema (Abu-Hamdan i Khader, 2014). Oxfam (2018) se više posvećuje vještinama razmišljanja koje razvijaju kontroverzne teme, a to su procesuiranje informacija (prikupljanje, razvrstavanje, klasificiranje, povezivanje), rasuđivanje (opravdavanje mišljenja i akcija, donošenje zaključaka i dedukcija, korištenje dokaza), prikupljanje podataka (postavljanje pitanja, planiranje istraživanja, pretpostavljanje ishoda i odgovora), kreativno razmišljanje (generiranje i proširivanje ideja, predlaganje hipoteza, mašta, kreiranje alternativnih odgovora) i evaluacija (evaluacija spoznatog i napravljenog, prosuđivanje vrijednosti vlastitog i tuđeg rada, propitivanje očitih vrijednosti). Ovo je detaljniji prikaz što se sve može postići s kontroverznim temama pa se zbog navedenih pozitivnih ishoda povezuju s obrazovanjem za građanstvo i nerijetko se koriste baš u te svrhe.

EMPIRIJSKI DIO RADA

5. Problem i cilj istraživanja

Važnost građanske kompetencije može se vidjeti po njezinoj prisutnosti u dokumentima Europske unije. U Preporuci Europskog parlamenta i savjeta iz 2006. godine bila je uvrštena kao ključna kompetencija za cjeloživotno učenje. U Preporuci Europskog parlamenta i savjeta iz 2018. godine čini jednu od ključnih kompetencija. Građanska kompetencija nije bitna samo za pojedinca, već i za društvo. Pomoću nje se nastoji razviti aktivnog, socijalno osjetljivog i društveno odgovornog građanina. Pojedinac razvija građanska znanja, vještine i stavove koji ga potiču na aktivnost i poboljšanje vlastite zajednice i društva općenito. Da bi pojedinac postao kompetentan u bilo kojem području, on mora učiti. Građanska kompetencija nije iznimka. Nju je isto potrebno poučavati i učiti. U Hrvatskoj postoji dokument koji definira poučavanje građanske kompetencije, a zove se Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. Kao međupredmetnu temu građanski odgoj i obrazovanje potrebno je poučavati u svim predmetima u osnovnoj i srednjoj školi. Svi učitelji, nastavnici i ostali odgojno-obrazovni djelatnici imaju obvezu razvijati građansku kompetenciju. U ovom radu fokus je na nastavnicima u srednjim školama jer su Outlon, Day, Dillon i Grace (2004) uvidjeli da se kontroverzne teme više poučavaju u srednjim školama. Nastavnici odlučuju koliko će vremena posvetiti međupredmetnoj temi i kako će je poučavati. Kontroverzne teme mogu se koristiti za razvoj građanske kompetencije zbog svojih pozitivnih ishoda kao što su razvoj građanske participacije, kritičko razmišljanje, interpersonalne vještine, razumijevanje sadržaja i politička aktivnost (Misco, 2012). Nastavnici imaju važnu ulogu u uključivanju kontroverznih tema u nastavu i moraju biti svjesni povezanosti s razvojem građanske kompetencije te je zato cilj ovog kvantitativnog istraživanja ispitati stavove nastavnika o važnosti kontroverznih tema u razvoju građanske kompetencije učenika. Iz navedenog cilja uslijedile su sljedeće hipoteze:

H1: Nastavnici smatraju da su kontroverzne teme važne za razvoj građanske kompetencije učenika.

H2: Nastavnici smatraju da su kompetentni za poučavanje kontroverznih tema.

H3: Nastavnici smatraju da je potrebna veća zastupljenost kontroverznih tema u nastavi.

Osim toga, istraživanjem se htjelo istražiti postoje li razlike u stavovima nastavnika prema spolu i dobi, stoga su postavljene i dodatne dvije hipoteze:

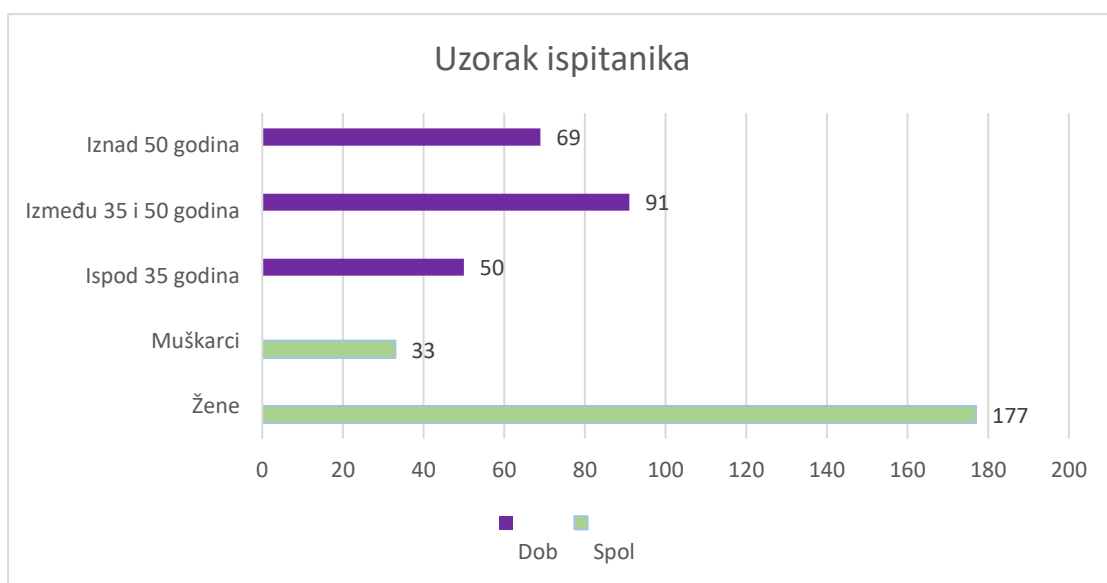
H4: Postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika o važnosti kontroverznih tema s obzirom na njihov spol.

H5: Postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika o važnosti kontroverznih tema s obzirom na njihovu dob.

Varijable istraživanja dvije su nezavisne varijable i jedna zavisna. Spol i dob nastavnika čine dvije nezavisne varijable, a stavovi nastavnika o važnosti kontroverznih tema čine zavisnu varijablu. Utjecaj nezavisne varijable spola na zavisnu prikazan je pomoću t-testa, dok je utjecaj nezavisne varijable dobi prikazan pomoću ANOVA testa.

5.1. Uzorak istraživanja

Za istraživanje je korišten prigodan uzorak. Uzorak su činili nastavnici srednjih škola. U istraživanju je sudjelovalo 210 ispitanika od čega je 177 (84 %) ispitanika bilo ženskog spola, a 33 (16 %) muškog spola (Slika 1.). Po pitanju dobi bilo je 50 (24 %) ispitanika ispod 35 godina, 91 (43 %) između 35 i 50 godina te 69 (33 %) iznad 50 godina (Slika 1.).



Slika 1. Uzorak ispitanika prema spolu i dobi (N)

5.2. Instrument istraživanja i način provođenja

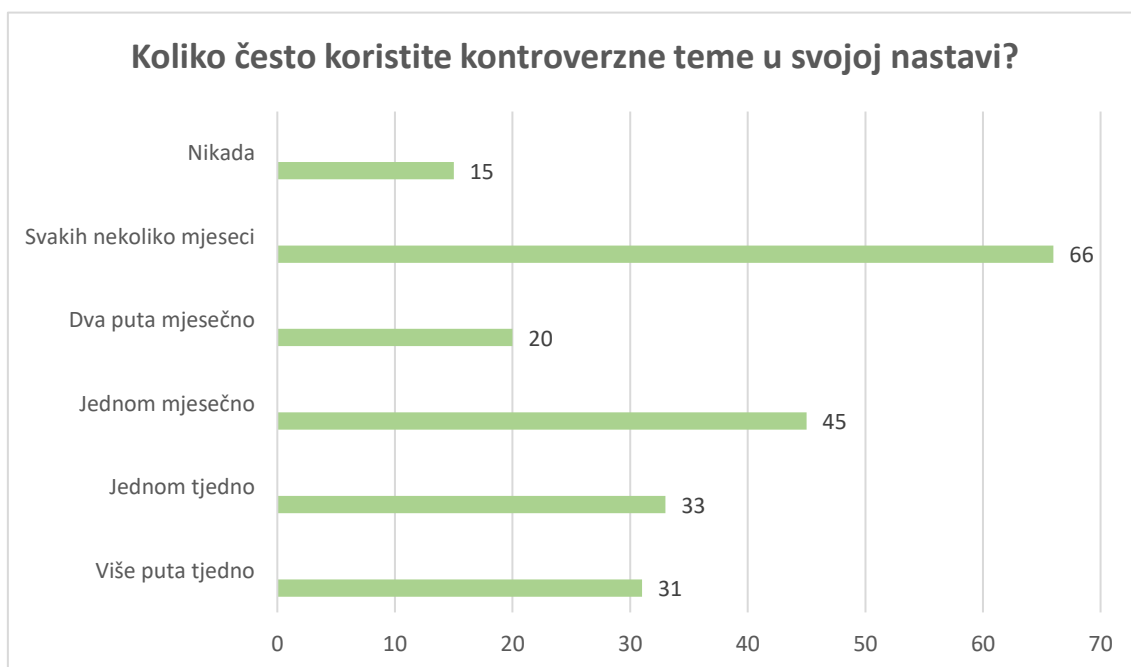
U svrhu ovog kvantitativnog istraživanja izrađen je anketni upitnik. Za izradu upitnika kombinirani su upitnici drugih autora čiji se popis može pronaći u prilogima pod Prilog 1. Upitnik se sastojao od jedanaest pitanja. Prva tri pitanja bila su obvezna za ispunjavanje dok je popunjavanje ostatka upitnika ovisilo o odgovoru na treće pitanje. Prvo pitanje bilo je o spolu, a drugo o dobi. Trećim pitanjem ispitala se učestalost korištenja kontroverznih tema u nastavi. Ukoliko su ispitanici na navedeno pitanje odgovorili *Nikad*, zamoljeni su da ne popunjavaju ostatak upitnika. U četvrtom pitanju

ispitivalo se kojim se kontroverznim temama nastavnici najčešće bave u radu s učenicima. Ponuđene kategorije odgovora bile su: ekološka pitanja, ovisnosti, biologija i zdravlje, seksualno obrazovanje, politika i ekonomija, zakoni, religija, kultovi, vjerovanja, povijest, osobe, nešto drugo, a nastavnici su mogli odabrati više odgovora te su mogli i sami napisati u slučaju da postoji tema izvan ponuđenih kategorija. U petom pitanju ispitivalo se koje metode nastavnici koriste u poučavanju kontroverznih tema pa su tako imali mogućnost odabrati nekoliko ponuđenih metoda: rasprava u malim grupama, debata, igranje uloga, simulacija, projektni rad, rješavanja problema, prezentacija učenika, izrada plakata, kreativno pisanje, analiza tekstova ili zakona te opcija da sami napišu metodu ukoliko nije ponuđena. Sljedeća dva pitanja odnosila su se na procjenu njihove kompetentnosti i razine ugone za poučavanje kontroverznih tema. U osmom pitanju nastavnici su procjenjivali u kojoj se mjeri pet ponuđenih tvrdnji o uključivanju kontroverznih tema u nastavu odnosi na njih. Zaokruživali su jedan od pet odgovora: *Uopće se ne odnosi na mene*, *Uglavnom se ne odnosi na mene*, *Niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene*, *Uglavnom se odnosi na mene* i *U potpunosti se odnosi na mene*. Devetim pitanjem ispitivao se stav nastavnika o važnosti poučavanja kontroverznih tema za razvoj građanske kompetencije učenika pa su mogli odgovoriti s *Da*, *Ne*, *Ne znam / Ne mogu procijeniti* i *Nisam o tome razmišljao/la*. Predzadnje pitanje sadržavalo je trinaest tvrdnji vezanih za građanske kompetencije koje se stječu poučavanjem kontroverznih tema. Na tvrdnje se odgovara pomoću Likertove skale s 5 stupnjeva od *U potpunosti se ne slažem* do *U potpunosti se slažem*. U posljednjem pitanju su nastavnici, na Likertovoj skali, procjenjivali stupanj slaganja s tri tvrdnje o prisutnosti kontroverznih tema u udžbenicima, kurikulumu, na nastavi i na stručnim usavršavanjima.

Upitnik je kreiran *online* pomoću *Google Forms*a. Na početku upitnika opisana je svrha upitnika, osnovne informacije o tematici, anonimnost i dobrovoljno sudjelovanje, okvirno trajanje ispunjavanja te elektronička adresa ukoliko se pojave pitanja ili komentari. Upitnik nije sadržavao pitanja kojima se može identificirati osoba te je tako osigurana anonimnost. Da bi se osigurao što veći broj ispitanika, poslan je upit elektroničkom poštom svim srednjim školama u Republici Hrvatskoj prema popisu na službenoj stranici Ministarstva znanosti i obrazovanja. Upitnik je bio dostupan za popunjavanje od 7. svibnja do 10. lipnja 2022. godine. Rezultati su se obradili pomoću programa *Excel*. Tablice su kreirane u programu *Word*, a grafički prikazi u *Excelu*

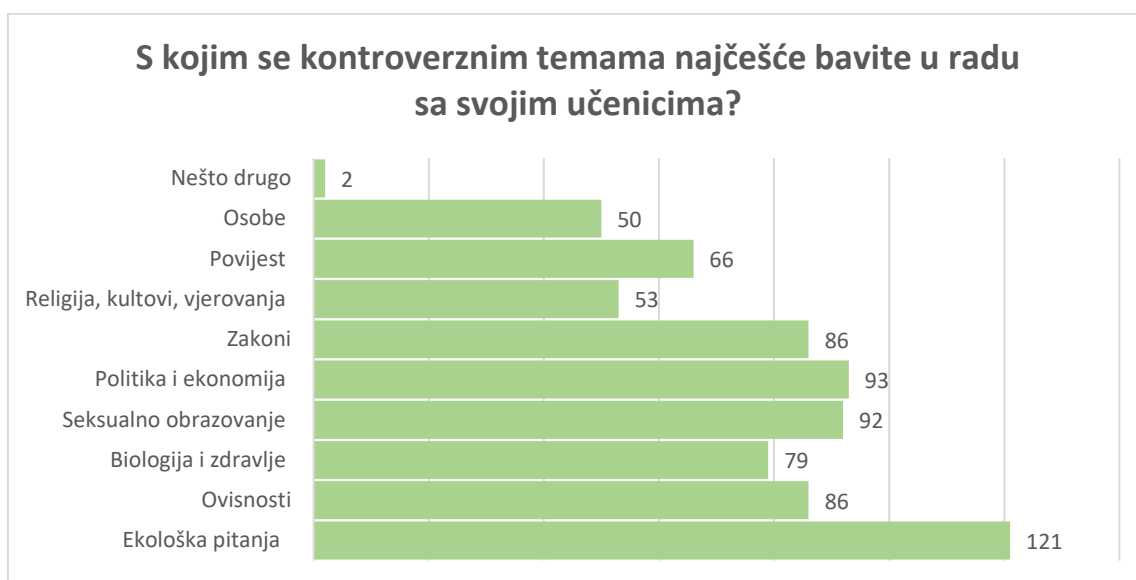
6. Analiza rezultata

Analiza rezultata pokazala je da 66 (31 %) nastavnika koristi kontroverzne teme u nastavi svakih nekoliko mjeseci, 45 (21 %) jednom mjesečno, 33 (16 %) jednom tjedno, a 31 (15 %) više puta tjedno (Slika 2.). Njih 20 (10 %) navodi da kontroverzne teme koristi dva puta mjesečno, a čak 15 (7 %) ističe da ih nikad ne koriste. Opisane podatke možemo pronaći prikazane na Slici 2. Ispitanici koji su odgovorili s *Nikad*, nisu uključeni u daljnju analizu rezultata, pa se time ukupni broj ispitanika za ostala pitanja smanjio na 195.



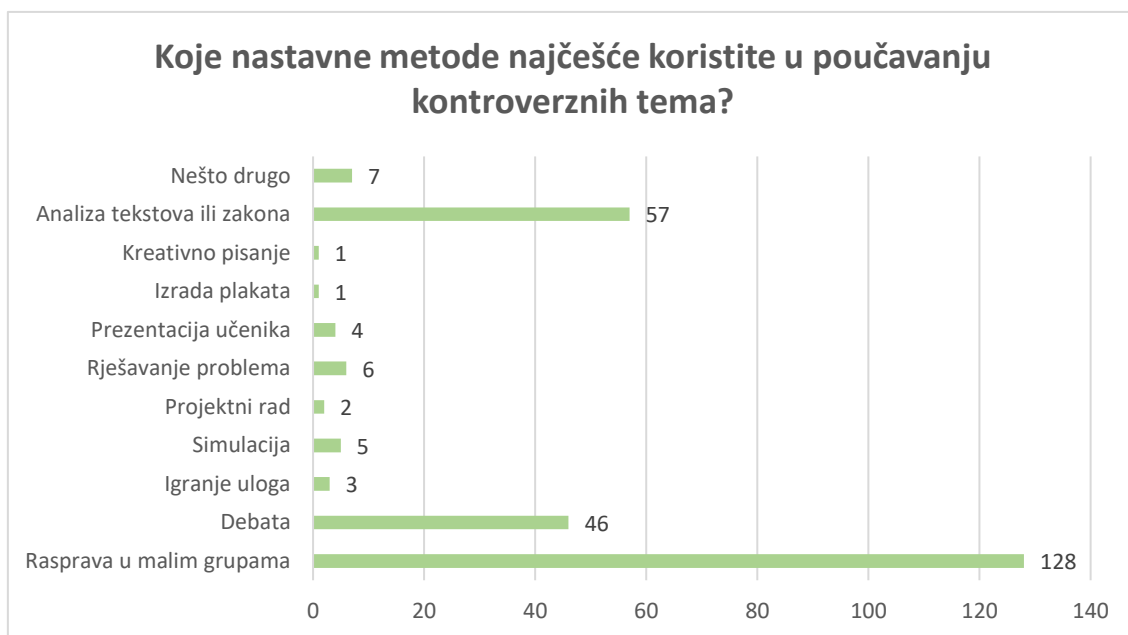
Slika 2. Učestalost korištenja kontroverznih tema u nastavi (N)

Na pitanje kojim se kontroverznim temama nastavnici najčešće bave u radu s učenicima analiza je pokazala da su to one koje pripadaju kategoriji ekoloških pitanja (npr. nuklearna energija, čovjekov utjecaj na klimu, održivi razvoj i sl.). Naime, 121 (16%) nastavnika označilo je taj odgovor. Slijede teme iz kategorija politika i ekonomija (N = 93; 13 %). Jedan odgovor manje imalo je seksualno obrazovanje s 92 (13 %) odgovora. Kategorije ovisnosti i zakoni imale su jednak broj odgovora, a to je 86 (12 %). Zatim slijede biologija i zdravlje sa 79 (11 %), povijest sa 66 (9 %), religija, kultovi i vjerovanja s 53 (7 %) te osobe s 50 (7 %) (Slika 3.). Dvoje ispitanika navelo je nešto drugo (prihvaćanje različitosti, glazba).



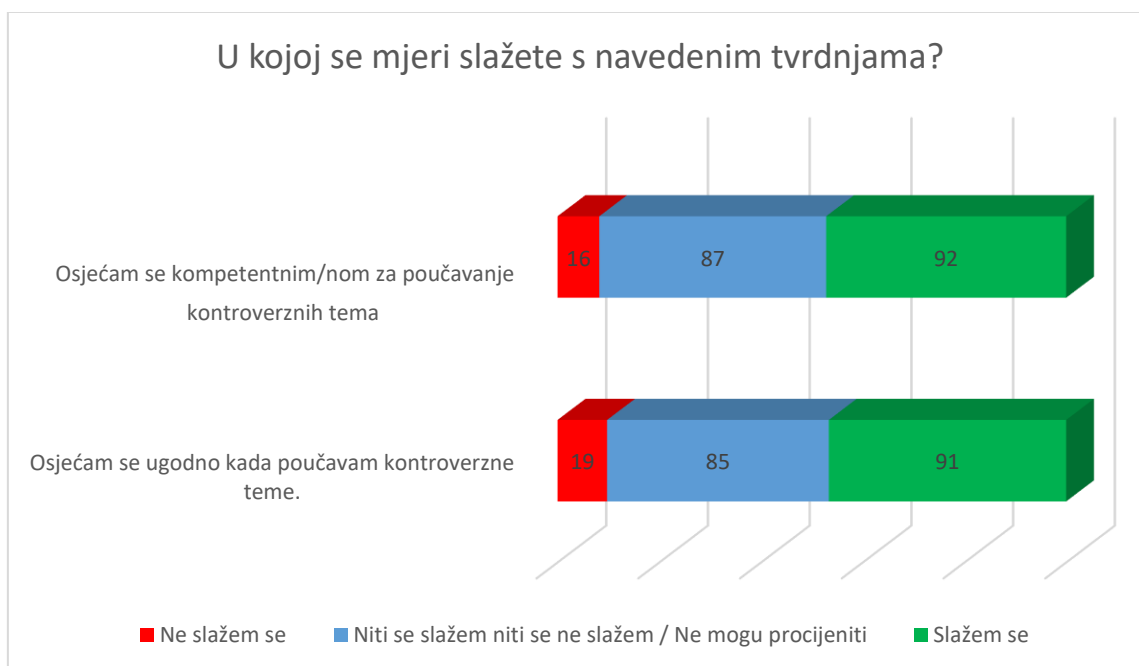
Slika 3. Korištenje kontroverznih tema u nastavi (N)

Kod odabira metode koju najčešće koriste također je bilo moguće odabrati više odgovora. Analiza je pokazala da kod odabira metode za poučavanje kontroverznih tema nastavnici najviše koriste metodu rasprave u malim grupama (N = 128, 49 %). Zatim slijedi analiza tekstova ili zakona s 57 (22 %) i debata s 46 (18 %). Ostali odabiri imaju puno manje odgovora. Redom idu rješavanje problema 6 (2 %), simulacija 5 (2 %), prezentacija učenika 4 (2 %), igranje uloga 3 (1 %), projektni rad 2 (0,7 %) te izrada plakata i kreativno pisanje svaka s jednim (0,3 %) odgovorom. Uz navedeno, istakla se dijaloška metoda koju su ispitanici sami napisali. Ispitanici su dopisali dijalošku metodu 4 (2 %), poučavanje 1 (0,33 %), kviz 1 (0,33 %) i povezivanje sa sportskim sadržajima 1 (0,33 %). Dopisane metode su uz ponuđene metode prikazane pod *Nešto drugo* na Slici 4.



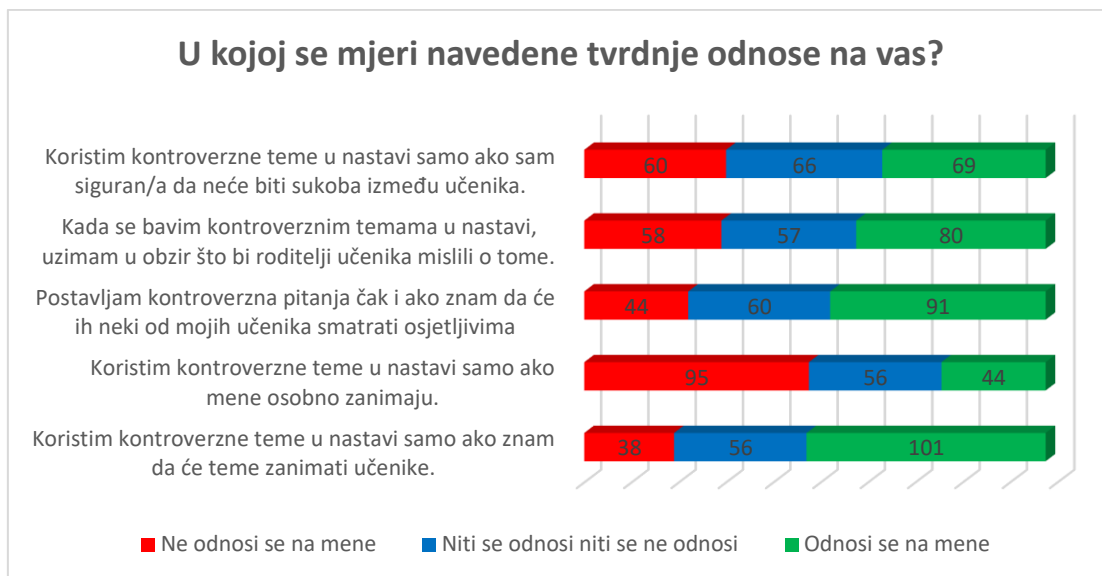
Slika 4. Najčešće korištene metode poučavanja kontroverznih tema (N)

Sljedeća dva pitanja bit će prikazana zajedno jer pripadaju pod H2 te se na oba odgovaralo pomoću Likertove skale. Nastavnici su mogli odgovoriti zaokruživanjem jednog od pet odgovora na Likertovoj skali, koja je, radi lakše analize, skraćena na tri stupnja. Skraćivanje je obavljeno tako da su se spojili stupanj *U potpunosti se ne slažem* i *Ne slažem se* u *Ne slažem se*. Isto je učinjeno i s *U potpunosti se slažem* i *Slažem se*. Prvo pitanje sadržavalo je tvrdnju: Osjećam se kompetentnim/nom za poučavanje kontroverznih tema. Od ukupnog broja, njih 19 (10 %) odgovorilo je *Ne slažem se*, 85 (43 %) *Niti se slažem niti se ne slažem / Ne mogu procijeniti* te 91 (47 %) *Slažem se* ($M=2,37$; $SD = 0,66$). Sljedeća tvrdnja bila je: Osjećam se ugodno kada poučavam kontroverzne teme. Odgovori su raspoređeni tako da je 16 (8 %) iskazalo da se ne slaže, 87 (45 %) niti se slaže niti se ne slaže i 92 se slaže (47 %) ($M = 2,39$; $SD = 0,64$). Rezultate oba pitanja mogu se vidjeti na Slici 5.



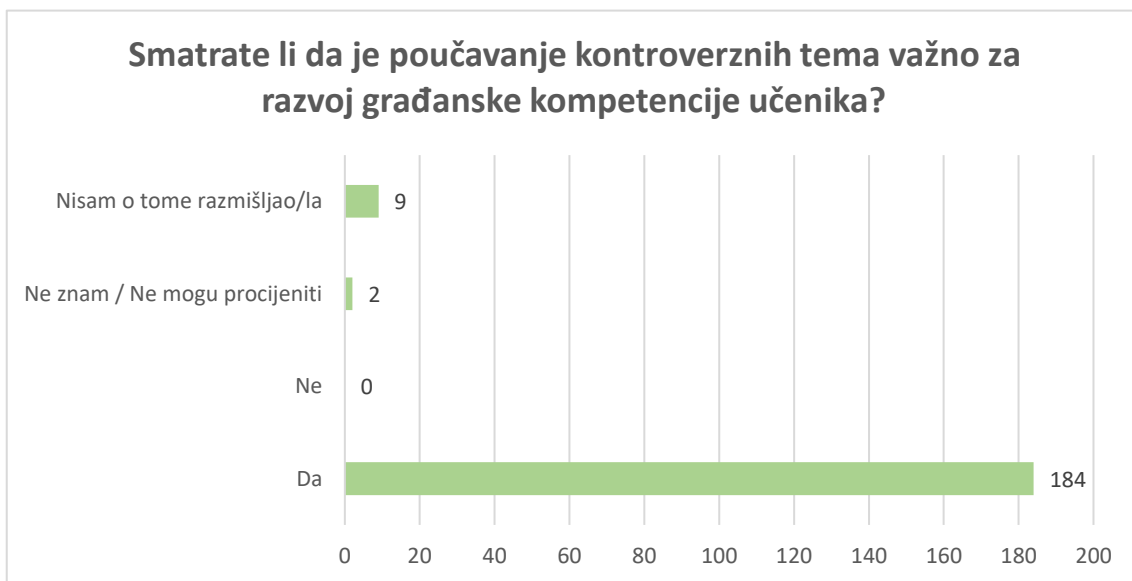
Slika 5. Nastavnikova procjena kompetentnosti i ugone (N)

Kod sljedećeg pitanja imali smo pet tvrdnji te su nastavnici morali procijeniti na skali od *Uopće se ne odnosi na mene* do *Potpuno se odnosi na mene*. Radi lakše interpretacije spojili smo *Uopće se ne odnosi na mene* i *Uglavnom se ne odnosi na mene* u *Ne odnosi se na mene*. Isto su spojeni *Uglavnom se odnosi na mene* i *Potpuno se odnosi na mene* u *Odnosi se na mene*. Prva tvrdnja je bila: Koristim kontroverzne teme u nastavi samo ako znam da će teme zanimati učenike. Navedena tvrdnja imala je najviše odgovora *Odnosi se na mene* sa 101 (52 %). Odgovorom te po broju slijedio je odgovor *Niti se odnosi niti se ne odnosi* s 56 (29 %) ($M = 2,32$; $SD = 0,78$). Na tvrdnju da koriste kontroverzne teme samo ako njih osobno zanimaju, najviše odgovora je imao *Ne odnosi se na mene* s 95 (49 %) odgovora ($M = 1,74$; $SD = 0,80$). Tvrdnja Postavljam kontroverzna pitanja čak i ako znam da će ih neki od mojih učenika smatrati osjetljivima imala je 91 (47 %) odgovora *Odnosi se na mene* te 60 (31 %) *Niti se odnosi niti se ne odnosi* ($M = 2,24$; $SD = 0,80$). Tvrdnja o uzimanju u obzir mišljenja roditelja pri bavljenju kontroverznim temama također je imala najviše odgovora *Odnosi se na mene* s 80 (47%). Odgovor *Ne odnosi se na mene* je s 58 (30 %) odgovora imao samo jedan odgovor više od *Niti se odnosi niti se ne odnosi na mene* ($M = 2,24$; $SD = 0,84$). Zadnja tvrdnja o korištenju kontroverznih tema samo ako su sigurni da neće doći do sukoba između učenika imala je podjednako raspoređene odgovore, ali je ipak najviše odgovara bilo *Odnosi se na mene* sa 69 (35 %). Zatim su slijedili *Niti se odnosi niti se ne odnosi* sa 66 (34 %) i *Ne odnosi se na mene* sa 60 (31 %) ($M = 2,05$; $SD = 0,81$). Detaljniji prikaz možemo vidjeti na Slici 6.



Slika 6. Korištenje kontroverznih tema u nastavi (N)

U ovom dijelu analize rezultata fokusirat ćemo se na pitanje važnosti kontroverznih tema za razvoj građanske kompetencije učenika. Odgovori nastavnika su se rasporedili na sljedeći način. *Da* je odgovorilo 184 (94 %), *Nisam o tome razmišljao/la* 9 (5 %) te *Ne znam / Ne mogu procijeniti* 2 (1 %) (Slika 7). Niti jedan ispitanik nije odgovorio s *Ne*.



Slika 7. Stav nastavnika o važnosti kontroverznih tema za razvoj građanske kompetencije (N)

Za provjeravanje hipoteze (H4) o postojanju statistički značajne razlike u stavovima nastavnika o važnosti kontroverznih tema s obzirom na njihov spol korišten je t-test (p vrijednost iznosi 0,05). Rezultati su vidljivi u Tablici 1.

Tablica 1. Razlika u stavovima nastavnika o važnosti kontroverznih tema prema spolu

TVRDNJE Poučavanjem kontroverznih tema učenici ...	ŽENE				MUŠKARCI				p vrijednost
	N	M	SD	M _o	N	M	SD	M _o	
... stječu znanja o osnovnim konceptima demokracije.	167	2,86	0,39	3	28	2,82	0,48	3	0,670 (>0,05)
... stječu znanja o odgovornom gospodarstvu i poduzetništvu.	167	2,81	3,00	3	28	2,36	0,78	3	0,006* (<0,05)
... stječu znanja o zaštiti i moći potrošača.	167	2,81	3,00	3	28	2,36	0,68	3	0,002* (<0,05)
... razvijaju svijest o pravima, dužnostima i odgovornostima pojedinca.	167	2,91	3,00	3	28	2,86	0,45	3	0,551 (>0,05)
... razvijaju svijest o nacionalnom, europskom i globalnom identitetu.	167	2,87	3,00	3	28	2,61	0,69	3	0,058 (>0,05)
... razvijaju pozitivan vrijednosni odnos prema živim bićima i prirodi kao cjelini.	167	2,92	3,00	3	28	2,79	0,57	3	0,244 (>0,05)
... razvijaju pozitivan stav prema različitostima.	167	2,93	3,00	3	28	2,86	0,45	3	0,423 (>0,05)
... razvijaju odgovornost za svoja ponašanja.	167	2,93	3,00	3	28	2,79	0,50	3	0,150 (>0,05)
... stječu kompetencije za aktivno sudjelovanje u zajednici.	167	2,89	3,00	3	28	2,61	0,63	3	0,029* (<0,05)
... razvijaju interpersonalne vještine.	167	2,90	3,00	3	28	2,61	0,63	3	0,020* (<0,05)
... razvijaju vještine zauzimanja stavova, argumentirane obrane stavova i pregovaranja.	167	2,92	3,00	3	28	2,79	0,50	3	0,169 (>0,05)
... razvijaju kritičko mišljenje.	167	2,95	3,00	3	28	2,86	0,45	3	0,314 (>0,05)
... upoznaju se s važnim događajima, trendovima...	167	2,86	3,00	3	28	2,71	0,60	3	0,214 (>0,05)

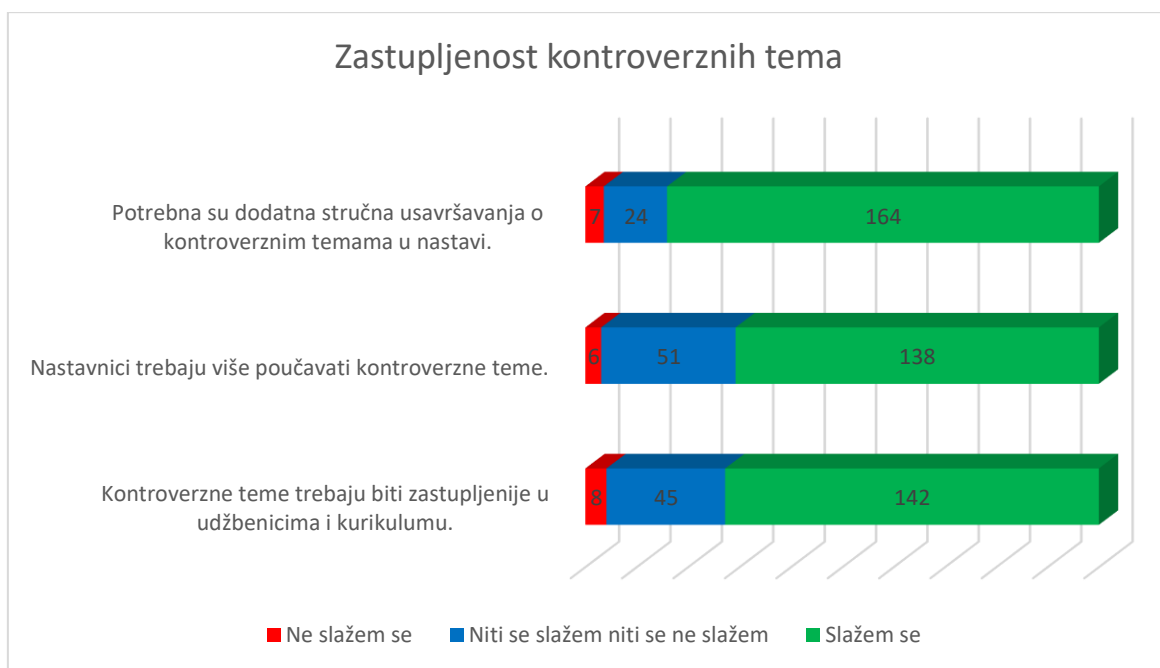
Iz podataka navedenih u tablici može se vidjeti da postoji statistički značajna razlika kod četiri od trinaest tvrdnji. Kod svih tvrdnji kod kojih je utvrđena statistički značajna razlika vidi se da nastavnice smatraju da se više razvija kompetencija navedena u tvrdnji. Nastavnice, više nego nastavnici ($M\bar{z} = 2,81$, $M_m = 2,36$), smatraju da učenici kroz poučavanje kontroverznih tema stječu znanja o odgovornom gospodarstvu i poduzetništvu. Isto se vidi i kod tvrdnji da stječu znanja o zaštiti i moći potrošača ($M\bar{z} = 2,81$, $M_m = 2,36$), stječu kompetencije za aktivno sudjelovanje u zajednici ($M\bar{z} = 2,89$, $M_m = 2,61$) te kod tvrdnje sa razvijaju interpersonalne vještine ($M\bar{z} = 2,90$, $M_m = 2,61$).

Za provjeravanje hipoteze (H_5) o postojanju statistički značajne razlike u stavovima nastavnika o važnosti kontroverznih tema s obzirom na njihovu dob korišten je ANOVA test (p vrijednost iznosi 0,05). Kod ove analize tvrdnji podijelili smo ispitanike na mlađe od 35 godina, između 35 i 50 godina te starije od 50 godina. Rezultati prikazani u Tablici 2. pokazuju da nije uočena statistički značajna razlika u stavovima nastavnika ni u jednoj tvrdnji.

Tablica 2. Razlika u stavovima nastavnika o važnosti kontroverznih tema prema dobi

TVRDNJE Poučavanjem kontroverznih tema učenici ...	ISPOD 35 GODINA				IZMEĐU 35 i 50 GO- DINA				IZNAD 50 GODINA				p vrijednost
	N	M	SD	M _o	N	M	SD	M _o	N	M	SD	M _o	
	...stječu znanja o osnovnim kon- ceptima demokracije.	45	2,82	0,49	3	87	2,86	0,35	3	63	2,87	0,42	
...stječu znanja o odgovornom gospodarstvu i poduzetništvu.	45	2,71	0,63	3	87	2,77	0,42	3	63	2,73	0,57	3	0,805 (>0,05)
...stječu znanja o zaštiti i moći potrošača.	45	2,78	0,47	3	87	2,77	0,42	3	63	2,68	0,56	3	0,475 (>0,05)
... razvijaju svijest o pravima, du- žnostima i odgovornostima poje- dinca.	45	2,93	0,25	3	87	2,89	0,32	3	63	2,90	0,39	3	0,729 (>0,05)
... razvijaju svijest o nacional- nom, europskom i globalnom i- dentitetu.	45	2,89	0,38	3	87	2,84	0,37	3	63	2,78	0,52	3	0,402 (>0,05)
... razvijaju pozitivan vrijednosni odnos prema živim bićima i pri- rodi kao cjelini.	45	2,91	0,36	3	87	2,89	0,32	3	63	2,90	0,39	3	0,904 (>0,05)
... razvijaju pozitivan stav prema različitostima.	45	2,96	0,21	3	87	2,92	0,27	3	63	2,89	0,41	3	0,547 (>0,05)
... razvijaju odgovornost za svoja ponašanja.	45	2,87	0,34	3	87	2,91	0,29	3	63	2,94	0,30	3	0,510 (>0,05)
... stječu kompetencije za aktivno sudjelovanje u zajednici.	45	2,84	0,37	3	87	2,84	0,40	3	63	2,86	0,43	3	0,964 (>0,05)
...razvijaju interpersonalne vješ- tine.	45	2,82	0,39	3	87	2,86	0,38	3	63	2,89	0,36	3	0,662 (>0,05)
...razvijaju vještine zauzimanja stavova, argumentirane obrane stavova i pregovaranja.	45	2,84	0,42	3	87	2,91	0,29	3	63	2,94	0,30	3	0,355 (>0,05)
...razvijaju kritičko mišljenje.	45	2,96	0,21	3	87	2,92	0,27	3	63	2,94	0,35	3	0,790 (>0,05)
...upoznaju se s važnim događa- jima, trendovima	45	2,89	0,32	3	87	2,83	0,38	3	63	2,83	0,46	3	0,651 (>0,05)

Zadnje pitanje imalo je tri tvrdnje te su se za lakšu analizu spojili odgovori *U potpunosti se ne slažem* i *Ne slažem se* u *Ne slažem se*. Isto je napravljeno spajanjem *Slažem se* i *U potpunosti se slažem* u *Slažem se*. Tvrdnja da bi kontroverzne teme trebale biti zastupljenije u udžbenicima i kurikulumu imala je najviše odgovora *Slažem se* sa 142 (73 %) odgovora ($M = 2,69$; $SD = 0,55$). Tvrdnja da nastavnici trebaju više poučavati ima 138 (71 %) odgovora *Slažem se* što je najviše od ostalih ponuđenih ($M = 2,68$; $SD = 0,53$). Tvrdnja da su potrebna dodatna stručna usavršavanja o kontroverznim temama u nastavi je također imala najviše odgovora *Slažem se* sa 164 (84 %) odgovora ($M = 2,81$; $SD=0,48$). Sve tri tvrdnje po raspoređenosti odgovora imaju jednak redoslijed gdje je *Slažem se* dobilo najviše odgovora, zatim *Niti se slažem niti se ne slažem* i najmanje odgovora je dobilo *Ne slažem se* (Slika 8.).



Slika 8. Zastupljenosti kontroverznih tema u obrazovanju (N)

7. Rasprava

Fokus ovog istraživanja bile su kontroverzne teme i razvoj građanske kompetencije. Proučavanjem dostupne literature formirao se cilj istraživanja. Istraživanjem se nastojalo ispitati stavove nastavnika o važnosti kontroverznih tema u razvoju građanske kompetencije učenika. Istraživanje se fokusiralo na nastavnike srednjih škola jer prema istraživanju Outlon, Day, Dillon i Grace (2004) oni više poučavaju kontroverzne teme od nastavnika osnovnih škola. Ovo istraživanje prikupilo je 210 ispitanika iz cijele Hrvatske. Od 210 ispitanika 195 je navelo da je poučavalo kontroverzne teme. Samo 15 (7 %) nastavnika koji su pristupili istraživanju nisu nikad poučavali kontroverzne teme te se od njih tražilo da nakon pitanja o spolu, dobi i čestini poučavanja ne popunjavaju ostatak upitnika. Outlon, Day, Dillon i Grace (2004) u svom su istraživanju dobili podatke da 8 % nastavnika srednjih škola nije nikad poučavalo kontroverzne teme te se vidi da su dobiveni podatci u ovom istraživanju slični.

Podatci koji su prikupljeni od 195 ispitanika ukazuju da se nastavnici bave širokim spektrom tema koje smatraju kontroverznima. Iz istraživanja se saznalo da su najčešće korištene kontroverzne teme iz područja ekoloških pitanja. Društvena i svjetska događanja imaju snažan utjecaj na škole i kurikulum (Sanjakdar, 2005) te se u današnjim medijima može primijetiti velika zastupljenost tema i pitanja vezanih za ekologiju. Moguće je da se rasprostranjenost ekoloških pitanja preslikala na odgojno-obrazovni kontekst, ali to nije jedino moguće objašnjenje. Ovi rezultati mogu ukazivati i da su od svih navedenih tema ekološka pitanja najkontroverznija tema. Iz prikupljenih podataka može se vidjeti da nastavnici koriste različite metode pri poučavanju kontroverznih tema. Najčešće korištene metode su metoda rasprave u malim grupama, analiza tekstova ili zakona te debata. Dobiveni podatci se ne poklapaju u potpunosti s istraživanjem Outlon, Day, Dillon i Grace (2004) gdje su nastavnici, kao najprikladnije metode, naveli metodu rasprave, igranje uloga i metode koje uključuju učenikovo istraživanje materijala, videa ili interneta. Igranje uloga možda nastavnici smatraju metodom prikladnom za poučavanje kontroverznih tema, ali ovo istraživanje nije ukazalo na značajnije korištenje ove metode. Stavovi i mišljenja o tome kako bi se nešto trebalo poučavati mogu se znatno razlikovati od praski. Metoda rasprave imala je najviše odgovora od ostalih i to se moglo

i očekivati jer se većina istraživanja i članaka o kontroverznim temama bazira upravo na metodi rasprave ili ju se spominje u nekom obliku.

Uvidjeli smo da nastavnici poučavaju kontroverzne teme i da su to najčešće ekološka pitanja, no koriste li ih za razvoj građanske kompetencije? U Republici Hrvatskoj građanski odgoj i obrazovanje provodi se kao međupredmetna tema i to dovodi sve nastavnike u situaciju da razvijaju građansku kompetenciju kod učenika. O njima ovisi koje će teme uključivati u nastavu te kako će razvijati građansku kompetenciju. Kontroverzne teme u nastavi mogu biti uključene na temelju nastavnikovog plana, učenikovog pitanja, kurikuluma, teksta u udžbeniku itd. Kada se kontroverzne teme pojave na satu, vide li ih nastavnici kao važne za razvoj građanskih kompetencija? Upravo na tragu tog pitanja formulirali smo prvu hipotezu (H1) i uvidjeli da nastavnici smatraju da su kontroverzne teme važne za razvoj građanske kompetencije učenika. Prva hipoteza je potvrđena.

Kontroverzne teme su kompleksne teme i samim time nisu svima jednostavne za poučavanje. Zbog kompleksnosti, težine poučavanja, uključenih mišljenja i emocija mogu biti neugodne za nastavnike i učenike. Iz prikazanih istraživanja u teorijskom dijelu vidjeli smo da se svi nastavnici ne osjećaju kompetentno i da nekima nedostaje samopouzdanja za poučavanje kontroverznih tema. Istraživanje Lynagh, Gilligan i Handley (2010) ukazalo je da se nastavnici ne osjećaju kompetentno i da im nedostaje samopouzdanja. Osjećaj nekompetentnosti može proizaći iz dosadašnjeg obrazovanja nastavnika i stručnih usavršavanja. Upravo su u istraživanju Nganga i sur. (2019) podatci ukazali da nastavnici smatraju da ih formalno obrazovanje nije pripremio za poučavanje kontroverznih tema. Manjak kompetentnosti proizašao iz dosadašnjeg obrazovanja može se nadomjestiti stručnim usavršavanjima. Švigir (2019) je dobio podatke da se 55 % hrvatskih nastavnika povijesti dodatno educiralo za poučavanje kontroverznih tema. Istraživanje Abu-Hamdan i Khader (2014) ipak ukazuje drugačije te da se nastavnici osjećaju kompetentno. Može se vidjeti da se rezultati razlikuju od istraživanja do istraživanja. U ovom istraživanju najviše se nastavnika složilo da se osjećaju kompetentno i ugodno, ali puno njih nije moglo procijeniti. Druga hipoteza (H2) je stoga

djelomično potvrđena. Zanimljivo je da kontroverzne teme bude jake emotivne reakcije, a 45 % nastavnika ne može procijeniti osjećaju li se ugodno.

Trećom hipotezom (H3) željelo se ispitati koliko često nastavnici koriste kontroverzne teme u nastavi, što utječe na uključivanje i njihovo mišljenje o zastupljenosti. Iz upitnika se vidi da nastavnici najčešće poučavaju kontroverzne teme svakih nekoliko mjeseci. U istraživanju Divéki (2018) dobiveni su podaci da nastavnici najčešće uključuju kontroverzne teme jednom ili dva puta mjesečno. Nastavnici u Hrvatskoj manje uključuju teme kada se usporede s istraživanjem koje je provela Divéki (2018). Nastavnici su se složili da uključuju kontroverzne teme u nastavu ako znaju da će zanimati učenike. Divéki (2018) je također dobila rezultate da interes učenika ima najveći utjecaj na uključivanje kontroverznih tema. Većina nastavnika ne uključuje teme samo ako njih zanimaju. Dakle, fokus je na učenicima, a ne na vlastitom interesu. Nastavnici su se složili da uključuju kontroverzne teme čak i ako znaju da će ih neki učenici smatrati osjetljivima, ako su sigurni da neće biti sukoba te uzimaju u obzir što roditelji učenika misle. Učenike ne bi trebalo štiti od osjetljivih tema jer će se i izvan odgojno-obrazovnog sustava susretati s njima. Škole nude sigurno mjesto za susretanje s osjetljivim temama što će pripremiti učenike za život u društvu. Kod ove hipoteze pokazivali su i stavove o većoj zastupljenosti u udžbenicima i kurikulumu, češćem poučavanju kontroverznih tema i stručnim usavršavanjima. Nastavnici su se složili sa svim trima tvrdnjama. Možemo potvrditi H3 koja kaže da nastavnici smatraju da je potrebna veća zastupljenost kontroverznih tema u nastavi. Slaganje nastavnika da su potrebna dodatna stručna usavršavanja o kontroverznim temama u nastavi možemo povezati s osjećajem kompetentnosti. Kako velik broj nastavnika nije mogao procijeniti osjećaju li se kompetentno, rješenja za to vide u stručnim usavršavanjima.

Predzadnja hipoteza (H4) fokusirala se na razliku u stavovima nastavnika o važnosti kontroverznih tema s obzirom na njihov spol. Statistički značajna razlika između nastavnika muškog i ženskog spola pronađena je kod tvrdnji da poučavanjem kontroverznih tema učenici stječu znanja o odgovornom gospodarstvu i poduzetništvu, znanja o zaštiti i moći potrošača, kompetencije za aktivno sudjelovanje u zajednici te da se razvijaju interpersonalne vještine. Kod navedenih tvrdnji više su nastavnice smatrale

da kontroverzne teme razvijaju navedeni dio kompetencije. To je utvrđeno kod četiri tvrdnje od ponuđenih trinaest. Tvrdnje o odgovornom gospodarstvu i poduzetništvu odnose se na gospodarsku dimenziju građanske kompetencije te muškarci vide manju važnost kontroverznih tema za to područje. Muškarci ne vide da kontroverzne teme razvijaju vještine aktivnog sudjelovanja u zajednici. To može biti rezultat percepcije povezanosti ustanove u kojoj rade sa zajednicom. Ako odgojno-obrazovna ustanova nije povezana s aktivnostima u zajednici, onda se neće percipirati potencijal kontroverznih tema za razvoj vještina aktivnog sudjelovanja učenika u zajednici. Interpersonalne vještine su važne kod kontroverznih tema jer se susrećemo s osobama koje ne dijele naša mišljenja i vrijednosti. Ne možemo reći da je hipoteza u potpunosti potvrđena jer velik broj tvrdnji nije pokazao statistički značajnu razliku. Možemo reći da je H4 djelomično potvrđena.

Zadnja hipoteza (H5) je glasila: *Postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika o važnosti kontroverznih tema s obzirom na njihovu dob.* Zadnja hipoteza nije potvrđena. Ni kod jedne od trinaest ponuđenih tvrdnji nije pronađena statistički značajna razlika s obzirom na dob. Razlike u dobi koje nose sa sobom različitosti na području obrazovanja, društvenog konteksta, političkog uređenja, vrijednosti i tradicija nisu imale utjecaj na stavove nastavnika o važnosti kontroverznih tema na razvoj građanske kompetencije. Sve dobne grupe prepoznale su važnost.

Zaključak

Kontroverzne teme su svuda oko nas. Razvojem medija i informacijsko-komunikacijskih tehnologija one stižu do nas češće i brže. Hoće li se pojedinac u svom životu susresti s kontroverznom temom, nije upitno. Odgojno-obrazovni sustav mora prepoznati kontroverzne teme kao teme čije je mjesto u sustavu. Učenici će se susresti kad-tad s kontroverznom temom u životu te im je potrebno osigurati siguran prostor za susretanje s kontroverznim temama. Kontroverzne teme karakteriziraju kompleksnost, sukob mišljenja i snažne emocije te susret s njima može biti neugodno i negativno iskustvo. Važno je da nastavnici znaju prepoznati koje su teme kontroverzne i poučavati ih u skladu s time. Teorijski kriteriji čine odličnu osnovu za prepoznavanje kontroverznih tema za poučavanje. Neke teme mogu se smatrati kontroverznima u javnosti, ali ih to ne čini prigodnim za poučavanje.

Poučavanje kontroverznih tema povezuje se s razvojem građanske kompetencije. One potiču pojedince da kritički razmišljaju, donose odluke, sudjeluju i uključuju se u društveno važna pitanja. Kontroverzne teme nisu jednostavne te da bi pojedinac iznio svoj stav, mora kritički promisliti o suprotstavljenim mišljenjima i znati ga argumentirati. Korištenjem kontroverznih tema na nastavi učenik će imati osnovu za suočavanje s teškim temama u stvarnom svijetu. Upravo se građanskom kompetencijom nastoji razviti pojedinca u građanina koji će imati znanja, vještine i stavove za snalaženje u pluralističkom društvu u kojem živi te pronalaziti vlastite odgovore i rješenja za aktualne društvene probleme i izazove. Zato je važno iskoristiti kontroverzne teme za razvoj građanske kompetencije. Od 210 nastavnika koji su pristupili ovom istraživanju, samo 15 nije nikad koristilo kontroverzne teme u svojoj nastavi, a najviše nastavnika odgovorilo je da ih koriste svakih nekoliko mjeseci. Istraživanje nam je ukazalo da nastavnici smatraju kontroverzne teme važnima za razvoj građanske kompetencije. Ograničenje ovog istraživanja možemo pronaći u načinu popunjavanja upitnika. Nastavnici koji nisu poučavali kontroverzne teme nisu popunjavali ostatak upitnika te nisu dobiveni podatci o njihovim stavovima. Postoji mogućnost da su nastavnici koji poučavaju kontroverzne teme odgovarali na tvrdnje s visokim ocjenama da sebi opravdaju korištenje tih tema. Istraživanje bi potencijalno imalo raznovrsnije odgovore na Likertovoj skali da su bili uključeni nastavnici koji poučavaju i koji ne poučavaju

kontroverzne teme. Ovo istraživanje može poslužiti kao osnova za buduća istraživanja na ovu temu. Preporuka za buduća istraživanja jest ispitivanje koje teme nastavnici smatraju kontroverznima jer postoji mogućnost da se poučavaju teme koje nisu kontroverzne kao kontroverzne. Promatranje nastavnih sati bi bila odlična metoda istraživanja kada se postavlja pitanje kako se razvijaju građanske kompetencije kod učenika kroz nastavnikovo poučavanje kontroverznih tema. Bilo bi korisno ispitati učenike o njihovim stavovima o važnosti kontroverznih tema za razvoj građanske kompetencije. Učenici su ti koji su najvažniji u odgojno-obrazovnom sustavu, a građanska kompetencija postaje sve važnija kompetencija za posjedovanje te joj je potrebno posvetiti vrijeme u nastavi. Nastavnici prepoznaju potencijal kontroverznih tema za razvoj građanske kompetencije i na njima je da ih zbog toga uključe u nastavu.

Literatura

1. Abu-Hamdan, T. i Khader, F. (2014). Social Studies Teachers' Perceptions on Teaching Contemporary Controversial Issues. *American International Journal of Contemporary Research*, 4 (10), 70-78.
2. Anders, P. i Shudak, N. (2016). Criteria for Controversy: A Theoretic Approach. *Thresholds in Education*, 39, 20-30.
3. Barton, K. i McCully, A. (2007). Teaching controversial issues where controversial issues really matter. *Teaching History*. 127, 13-19.
4. Brust Nemet, M. (2014). Građanske kompetencije u europskim i hrvatskim dokumentima. *Andragoški glasnik*, 18 (1 (32)), 25-35.
5. Byford, J., Lennon, S. i Russell, W. B. (2009). Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers, The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82 (4), 165-170.
6. Council of Europe (2015). *Teaching Controversial Issues*. Strasburg: Council of Europe
7. Cooling, T (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 33 (2), 169-181.
8. Crick, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7, 311 –318.
9. Čulum, B., Gvozdanović, A. i Baketa, N. (2016). Politička znanja maturanata i značajnost odrednica koje ih oblikuju. U: Kovačić, M. i Horvat, M., ur., *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 31-51.
10. Dearden (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13 (1), 37-44.
11. Divéki, R. (2018). Teachers' Attitudes Towards Dealing With Controversial Issues In The EFL Classroom: A Pilot Study. *WoPaLP*, 12, 27-54.
12. Flensner, K. K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14 (4), 1-21.

13. Hand, M. (2008). What Should We Teach As Controversial? A Defense Of The Epistemic Criterion. *Education Theory*, 58 (2), 213-228.
14. Hand, M. (2015). Should we teach homosexuality as a controversial issue?. *Theory and Research in Education*, 5 (1), 69-86.
15. Hess, D. E. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30 (1), 10-41.
16. Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *Political Science & Politics*, 37, 257-261.
17. Ioannou, M., Bratitsis, T., Tsolopani, I. (2017). Framework For The Key Citizenship Competences. We Are Europe.
18. Joris, M., Simons, M. i Agirdag, O. (2021). Citizenship-as-competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims. *European Educational Research Journal*, 21 (3), 1-20.
19. Kovačić, M. i Horvat, M. (2016). Razvoj političkih i građanskih kompetencija mladih – pregled uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatski obrazovni sustav. U: Kovačić, M. i Horvat, M., ur., *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 15-31.
20. KUŞ, Z., i Öztürk, D. (2019). Social Studies Teachers' Opinions and Practices Regarding Teaching Controversial Issues. *Australian Journal of Teacher Education*, 44 (8), 15-37.
21. Lynagh, M., Gilligan, C. i Handley, T. (2010). Teaching about, and dealing with, sensitive issues in schools: How confident are pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 1 (3-4), 5-11.
22. Misco, T. (2012). The Importance of Context for Teaching Controversial Issues in International Settings. *International Education*, 42 (1), 69-84.
23. [MZO] Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2019). *Kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH.

24. Narodne novine (10/2019). *Odluka o donošenju Kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj.*
25. Nazar, N-P. (2020). Teaching controversial issues in Religious Education: RE teachers' attitudes and perceptions. *Greek Journal of Religious Education*, 3 (1), 45-66.
26. Nganga, L. i sur. (2019). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 44 (1), 1-14.
27. Outlon, C., Day, V., Dillon, J. i Grace, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30 (4), 489-507.
28. Oxfam (2006). *Global Citizenship Guides: Teaching Controversial Issues.* Oxford: Oxfam.
29. Oxfam (2018). *Teaching Controversial Issues: A guide for teachers.* Oxford: Oxfam.
30. Preporuka (2006/962/EC) *Preporuka Europskog parlamenta i Savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje.* Europski parlament, Vijeće Europske unije.
31. Preporuka (2018/C 189/01). *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje.* Europski parlament. Vijeće Europske unije
32. Proctor, O. (2015). Teaching controversial issues and developing citizenship among students. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 1, 60-61.
33. Sanjakdar, Fida. (2005). *Controversy in our classrooms: Problems, Perspectives and Possibilities.* AARE Conference: Parramatta.
34. Spajić-Vrkaš, V. (u suradnji s M. Rajković i I. Rukavina) (2014a): *Eksperimentalna provedba Kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja: Istraživački izvještaj.* Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
35. Spajić-Vrkaš, V. (u suradnji s M. Rajković i I. Rukavinom) (2014b): *Eksperimentalna provedba Kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja: Zaključci i preporuke.* Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.

36. Spajić-Vrkaš, V. (u suradnji s I. Elezović, I. Rukavina, M. Pažur, D. Vahtar i M. Čehulić) (2015). *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja: Objedinjeno izvješće o učincima eksperimentalne provedbe Kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola (2012. – 2013.)*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
37. Soley, M. (1996). If It's Controversial, Why Teach It?. *Social Education*, 60 (1), 9-14.
38. Škola za život (2022). Međupredmetne teme, < <https://skolazazivot.hr/medupredmetne-teme/> >. Pristupljeno 28. ožujka 2022.
39. Švigir, D. (2019). Kontroverzne i osjetljive teme: kako hrvatski učitelji reagiraju na emocionalne reakcije učenika u nastavi povijesti?. *Povijest u nastavi*, 30 (1), 5-22.

Popis slika

<i>Slika 1.</i> Uzorak ispitanika prema spolu i dobi (N)	24
<i>Slika 2.</i> Učestalost korištenja kontroverznih tema u nastavi (N).....	26
<i>Slika 3.</i> Korištenje kontroverznih tema u nastavi (N)	27
<i>Slika 4.</i> Najčešće korištene metode poučavanja kontroverznih tema (N)	28
<i>Slika 5.</i> Nastavnikova procjena kompetentnosti i ugone (N)	29
<i>Slika 6.</i> Korištenje kontroverznih tema u nastavi (N)	31
<i>Slika 7.</i> Stav nastavnika o važnosti kontroverznih tema za razvoj građanske kompetencije (N)	32
<i>Slika 8.</i> Zastupljenosti kontroverznih tema u obrazovanju (N).....	36

Popis tablica

<i>Tablica 1.</i> Razlika u stavovima nastavnika o važnosti kontroverznih tema prema spolu	33
<i>Tablica 2.</i> Razlika u stavovima nastavnika o važnosti kontroverznih tema prema dobi	35

Prilozi

Prilog 1. Popis radova pomoću kojih je formiran upitnik za istraživanje

Divéki, R. (2018). Teachers' Attitudes Towards Dealing With Controversial Issues In The EFL Classroom: A Pilot Study. *WoPaLP*, 12, 27-54.

Nazar, N-P. (2020). Teaching controversial issues in Religious Education: RE teachers' attitudes and perceptions. *Greek Journal of Religious Education*, 3 (1), 45-66.

Outlon, C., Day, V., Dillon, J. i Grace, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30 (4), 489-507.

Prilog 2. Upitnik

1. **SPOL:** Ž, M

2. **DOB:**

- a) ispod 35 godina
- b) između 35 i 50 godina
- c) iznad 50 godina

3. **Koliko često koristite kontroverzne teme u svojoj nastavi?**

*** Ukoliko na ovo pitanje odgovorite "nikada", molim vas da ne popunjavate ostatak upitnika, već samo da predate upitnik.**

- a) više puta tjedno
- b) jednom tjedno
- c) jednom mjesečno
- d) dvaput mjesečno
- e) svakih nekoliko mjeseci
- f) nikada

4. **S kojim se kontroverznim temama najčešće bavite u radu sa svojim učenicima? (više odgovora moguće)**

- a) ekološka pitanja (npr. nuklearna energija, čovjekov utjecaj na klimu, održivi razvoj i sl.)
- b) ovisnosti (npr. droge, alkohol, kockanje, igre i sl.)
- c) biologija i zdravlje (npr. evolucija, cjepiva, eutanazija, mentalne bolesti i sl.)
- d) seksualno obrazovanje (npr. pobačaj, pornografija, seksualna orijentacija, rod i sl.)
- e) politika i ekonomija (npr. kapitalizam, prava žena, EU i sl.)
- f) zakoni (npr. smrtna kazna, covid-potvrde, ilegalne droge i sl.)
- g) religija, kultovi, vjerovanja (npr. ateizam, scientologija, New Age i sl.)
- h) povijest (npr. ratovi, atomske bombe, kolonizacija i sl.)
- i) osobe (npr. Fidel Castro, Vladimir Putin, Donald Trump i sl.)
- j) nešto drugo (što): _____

5. Koje nastavne metode najčešće koristite u poučavanju kontroverznih tema?

(više odgovora moguće)

- a) rasprava u malim grupama
- b) debata
- c) igranje uloga
- d) simulacija
- e) projektni rad
- f) zadatak rješavanja problema
- g) prezentacija učenika
- h) izrada plakata
- i) kreativno pisanje
- j) analiza tekstova ili zakona
- k) nešto drugo (što): _____

6. Osjećam se kompetentnim/nom za poučavanje kontroverznih tema.

- a) U potpunosti se ne slažem
- b) Ne slažem se
- c) Niti se slažem niti se ne slažem / Ne mogu procijeniti
- d) Slažem se
- e) U potpunosti se slažem

7. Osjećam se ugodno kada poučavam kontroverzne teme.

- a) U potpunosti se ne slažem
- b) Ne slažem se
- c) Niti se slažem niti se ne slažem / Ne mogu procijeniti
- d) Slažem se
- e) U potpunosti se slažem

8. Za svaku od navedenih tvrdnji procijenite u kojoj mjeri se odnosi na Vas:

1 - uopće se ne odnosi na mene; 2 - uglavnom se ne odnosi na mene; 3 - niti se odnosi niti se ne odnosi na mene; 4 - uglavnom se odnosi na mene; 5 - potpuno se odnosi na mene.

TVRDNJE	1	2	3	4	5
Koristim kontroverzne teme u nastavi samo ako znam da će teme zanimati učenike.					
Koristim kontroverzne teme u nastavi samo ako mene osobno zanimaju.					
Postavljam kontroverzna pitanja čak i ako znam da će ih neki od mojih učenika smatrati osjetljivima.					
Kada se bavim kontroverznim temama u nastavi, uzimam u obzir što bi roditelji učenika mislili o tome.					
Koristim kontroverzne teme u nastavi samo ako sam siguran/a da neće biti sukoba između učenika.					

9. Smatrate li da je poučavanje kontroverznih tema važno za razvoj građanske kompetencije učenika?

- a) Da
- b) Ne
- c) Ne znam / Ne mogu procijeniti
- d) Nisam o tome razmišljao/la

10. U kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama:

1- U potpunosti se ne slažem; 2 - Ne slažem se; 3 - Niti se slažem niti ne slažem; 4 - Slažem se; 5 - U potpunosti se slažem

POUČAVANJEM KONTROVERZNIH TEMA UČENICI ...	1	2	3	4	5
... stječu znanja o osnovnim konceptima demokracije.					
... stječu znanja o odgovornom gospodarstvu i poduzetništvu.					
... stječu znanja o zaštiti i moći potrošača.					
... razvijaju svijest o pravima, dužnostima i odgovornostima pojedinca.					
... razvijaju svijest o nacionalnom, europskom i globalnom identitetu.					
... razvijaju pozitivan vrijednosni odnos prema živim bićima i prirodi kao cjelini.					
... razvijaju pozitivan stav prema različitostima.					
... razvijaju odgovornost za svoja ponašanja.					
... stječu kompetencije za aktivno sudjelovanje u zajednici.					
... razvijaju interpersonalne vještine.					
... razvijaju vještine zauzimanja stavova, argumentirane obrane stavova i pregovaranja.					
... razvijaju kritičko mišljenje.					
... upoznaju se s važnim događajima, trendovima i promjenama na nacionalnoj, europskoj i svjetskoj razini.					

11. U kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama:

1- U potpunosti se ne slažem; 2 - Ne slažem se; 3 - Niti se slažem niti ne slažem; 4 - Slažem se; 5 - U potpunosti se slažem

TVRDNJE	1	2	3	4	5
Kontroverzne teme trebaju biti zastup- ljenije u udžbenicima i kurikulumu.					
Nastavnici trebaju više poučavati kon- troverzne teme.					
Potrebna su dodatna stručna usavršava- nja o kontroverznim temama u nastavi.					