

# Normativna zastupljenost ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u kurikulumima međupredmetnih tema

---

Gašparec, Valeria

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:960083>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



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

**NORMATIVNA ZASTUPLJENOST KLJUČNIH  
KOMPETENCIJA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE U  
KURIKULUMIMA MEĐUPREDMETNIH TEMA**

Diplomski rad

Valeria Gašparec

Zagreb, 2023.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**NORMATIVNA ZASTUPLJENOST KLJUČNIH KOMPETENCIJA ZA  
CJELOŽIVOTNO UČENJE U KURIKULUMIMA MEĐUPREDMETNIH  
TEMA**

Diplomski rad

Valeria Gašparec

Mentor: Dr. sc. Ružica Jurčević, asist.

Zagreb, 2023.

## Sadržaj

UVOD.....	1
1. TEORIJSKA POLAZIŠTA RADA.....	2
1.1. Dvije faze obrazovnih politika u Republici Hrvatskoj .....	2
1.2. Pojmovno određenje kompetencija.....	4
1.3. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje.....	9
1.4. Međupredmetne teme.....	15
2. EMPIRIJSKI DIO ISTRAŽIVANJA .....	18
2.1. Problem i cilj istraživanja .....	18
2.2. Uzorak i način provedbe istraživanja.....	20
2.3. Analiza rezultata .....	21
2.3.1. Analiza kurikuluma <i>Građanski odgoj i obrazovanje</i> .....	21
2.3.2. Analiza kurikuluma osobni i socijalni razvoj.....	28
3. RASPRAVA.....	35
4. ZAKLJUČAK.....	40
LITERATURA .....	42

## **Normativna zastupljenost ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u kurikulumima međupredmetnih tema**

### Sažetak

Obrazovne politike Republike Hrvatske usmjerene su prema usklađivanju s europskim standardima. Kao država članica Europske unije, hrvatske obrazovne politike preuzimaju preporuke Europske komisije za unaprjeđenje obrazovanja. U središtu europskih obrazovnih politika nalazi se cjeloživotno učenje i ključne kompetencije za cjeloživotno učenje kao način ostvarivanja cilja društva znanja i konkurentnosti u gospodarstvu. U Republici Hrvatskoj ključne kompetencije za cjeloživotno učenje implementirane su u predmetne kurikulume i u sedam kurikulumima međupredmetnih tema. Kurikulumi međupredmetnih tema predstavljaju teme koje su općeljudske vrijednosti i važne za svakodnevnicu te se objavljeni 2019. godine u sklopu kurikularne reforme *Škole za život*. Cilj istraživanja je zastupljenost ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u kurikulumima međupredmetnih tema *Građanski odgoj i obrazovanje* i *Osobni i socijalni razvoj*. Ovim istraživanjem metodom analize teksta analizirana je zastupljenost ključnih kompetencija u dva kurikulumima međupredmetnih tema: *Građanski odgoj i obrazovanje* i *Osobni i socijalni obrazovanje*. Analizom je utvrđen utjecaj europskih smjernica za obrazovanje. Navedeni kurikulumi odgovaraju ključnim kompetencijama građanstva i osobnoj i socijalnoj kompetenciji. Istraživanjem je utvrđeno da postoji prisutnost svih ključnih kompetencija u oba kurikulumima međupredmetne teme, iako su određene ključne kompetencije zastupljenije od drugih.

Ključne riječi: obrazovne politike, ključne kompetencije, cjeloživotno učenje, međupredmetne teme, kurikulum

## **Normative representation of key competences for lifelong learning in cross-curricular topics curricula**

### Abstract

Croatian education policies are following European standards. As a member of the European Union Croatian education policies use recommendations published by the European Commission. The focus of European education policies are lifelong learning and key competences for lifelong learning, which are used as a way of participating in a global knowledge economy. In Croatia, key competences for lifelong learning are implemented in subject curricula and cross-curricular topics curricula. These curricula published in 2019 represent universal topics which can be found in everyday life. The aim of this research is to establish in what amount are key competences for lifelong learning represented in cross-curricular topics *Citizenship* and *Personal and Social Development* curricula. The analysis revealed the European influence on Croatian education as curriculums correspond to key competences civic competence and personal, social and learning to learn competence. The research has shown the presence of all key competences in both curricula, though some are represented more than others.

Key words: education policy, key competences, lifelong learning, cross-curricular topics, curriculum

## UVOD

Obrazovne politike sve više postaju tema javnih rasprava. Iako su obrazovne politike područje koje „se vrlo malo proučava i istražuje...“ (Kovač, 2007, 256), posljednjih nekoliko godina možemo vidjeti aktivna nastojanja reformiranja obrazovnog sustava Republike Hrvatske: od kurikularne reforme i *Škole za život*, do prelaska na online nastavu i najnovijeg prijedloga cjelodnevne nastave u osnovnim školama. Stoga, pitanje obrazovne reforme česta je tema političkih rasprava i javnog diskursa. Republika Hrvatska kao članica Europske Unije nastoji svoj vlastiti sustav formalnog odgoja i obrazovanja uskladiti s europskim standardima. Europska Komisija obrazovanje usmjerava prema cjeloživotnom učenju uključujući osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. One postaju temelj europskog obrazovanja za stvaranje pojedinca koji će se spremno nositi sa zahtjevima modernog globaliziranog društva. Reformom obrazovanja u Republici Hrvatskoj ključne kompetencije za cjeloživotno učenje implementirane su u sedam kurikuluma međupredmetnih tema. Kurikulumi su objavljeni 2019. godine u sklopu provedbe reforme *Škola za život*. Iako je u travnju 2023. godine najavljen novi program cjelodnevne škole nazvan *OSNOVNA ŠKOLA KAO CJELODNEVNA ŠKOLA: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja* koji je za vrijeme pisanja ovog rada u eksperimentalnoj provedbi, kurikulumi međupredmetnih tema su i dalje način primjene europskih ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje na hrvatski kontekst.

Ovaj rad podijeljen je na četiri dijela. U teorijskim polazištima rada opisat će se razvoj hrvatske obrazovne politike kao i njene dvije faze. Zatim, će se pojmovno odrediti termin kompetencija kao i karakteristike obrazovanja za kompetencija. Nadalje, definirat će se ključne kompetencije za cjeloživotno učenje kao i međupredmetne teme. U drugom dijelu, empirijski dio rada, kvalitativnom metodom istraživanja analizirat će se prisutnost ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u dva kurikuluma međupredmetnih teme *Osobni i socijalni razvoj* i *Građanski odgoj i obrazovanje*. U trećem dijelu, rasprava, će se prikazati rezultati. Posljednji dio rada čini zaključak.

Kako bi mogli analizirati kurikulume međupredmetnih tema te usporediti ih s europskim kontekstom, najprije je potrebno razumjeti pojam obrazovnih politika.

# 1. TEORIJSKA POLAZIŠTA RADA

## 1.1. Dvije faze obrazovnih politika u Republici Hrvatskoj

Obrazovne politike dio su javnih politika neke države. Prema Žiljak (2009, 8), „Javne politike se bave upravo procesima i aktivnostima rješavanja društvenih problema i svih problema koji imaju relevantnost za život građana.“ Iako se dimenzije javnih politika razlikuju, zajedničko im je što se bave problemima u društvu. Tako zdravstvene politike rješavaju probleme u zdravstvu dok obrazovne politike nastoje riješiti probleme u sustavu obrazovanja. (Petak, 2008) S obzirom na to da se javne politike bave temama relevantnima za građanina neke države, mnogi znanstvenici ih pobliže proučavaju. Žiljak (2009) i Hill (2010) navode da na javne politike mogu utjecati aktivnosti nositelja političkih vlasti kao i nedržavnih aktera (npr. nevladine organizacije, skupine za pritisak, državni službenici, stručnjaci u javnoj službi, a katkad i oni koji sebe vide kao pasivne korisnike politika), te naposljetku transnacionalne organizacije u koje se ubrajaju i Europska unija i OECD – Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj. (Bouilett, Domović i Pažur, 2020) Stoga prilikom promatranja različitih dimenzija javnih politika važno je uključiti ne samo već političke i nedržavne aktere, već i čimbenike izvan same države.

Kao što je prethodno navedeno obrazovne politike su jedne od dimenzija javnih politika. Za pedagojsku znanost obrazovne politike su značajne budući da izravno utječu na praksu. Proučavanje obrazovnih politika pedagozima omogućuje kritičko sagledavanje reformi školstva, te analizu njihove uspješnosti. Definicije obrazovnih politika su mnogobrojne, te samu disciplinu, predmet istraživanja i metodologiju je teško definirati. (Kovač, 2007) Naime, s obzirom na njen opseg, ne postoji jednoznačna definicija obrazovnih politika koja obuhvaća sve njene aspekte već različiti autori predlažu različite definicije. Nadalje, Žiljak (2009) ističe da obrazovna politika nije nešto strogo određeno te da: „Važno je da se obrazovne politike ne vezuju isključivo uz djelovanje vlada, ministarstva, državne administracije i ciljeva koje su postavili“ (Žiljak, 2009, 433). Drugim riječima, obrazovne politike sudionici stalno konstruiraju, oblikuju i održavaju te kao takva se stalno mijenja. Ipak, Kovač (2007) navodi da, iako je sam pojam

obrazovne politike teško definirati, postoje zajednički koncepti koji se promatraju u obrazovnim politikama: moć, autoritet, pravo na donošenje odluka i pravo na raspoređivanje resursa i vrijednosti. Obrazovne politike neke države nemoguće je promatrati izolirano od proučavanja socijalnih, ekonomskih, kulturnih i političkih procesa te globalizacijskih trendova. Odnosno, na obrazovne politike ne djeluju samo vidljive (eksplicitne, formalne) strukture, već i one manje vidljive (skriveno, neformalne). (Kovač, 2007) Razvoj obrazovnih politika u Republici Hrvatskog od 1990. može se podijeliti u dvije faze (prema Žiljak, 2013):

- fazu razgradnje naslijeđenog sustava i nesustavnih promjena u 1990-tim godina i
- fazu rasprava, izrade i implementacije strategije u procesu europeizacije nakon 2000-te godine.

Prva faza obuhvaća 1990-te godine i raskid sa prijašnjim socijalističkim političkim sustavom. Cilj obrazovanja ove faze jest „raskid sa socijalističkim obrazovnim modelom i ključnim socijalističkim ideološkim sadržajima, uz reafirmaciju nacionalnog identiteta i tradicionalnih vrijednosti“ (Žiljak, 2013, 20). Osamostaljenje je zahtijevalo odbacivanje svih utjecaja prijašnjeg socijalističkog režimo. Stoga su i reforme obrazovanja donesene iz težnje stvaranja samostalne i neovisne države. Na formiranje obrazovne politike u ovom razdoblju ne prevladavaju europski utjecaji već državni akteri. Nakon 2000. godine započinje druga faza implementacije strategije u procesu europeizacije. Budući da se u ovom razdoblju Republika Hrvatska nastojala pridružiti Europskoj uniji, bilo je potrebno uskladiti zakone s europskim standardima, što uključuje i obrazovanje. Europska unija je od Hrvatske kao perspektivne članice zahtijevala promjene u svim dijelovima svoga sustava, a budući da Europska unija veliku važnost pridaje obrazovanju, obrazovne politike su se pronašle na meti promjena. (Špehar i Pepić, 2019, Žiljak i Baketa 2019) Drugu fazu obrazovnih politika u Republici Hrvatskoj stoga obilježuje promjenama „obrazovne politike s novim polazištima i novim strateškim dokumentima koji se temelje na aktualnim europskim obrazovnim ciljevima“ (Žiljak, 2013, 20). Ulaskom u Europsku uniju 2013. godine, dakle, uz nacionalne državne aktere, jedan od čimbenika koji utječe na obrazovne politike u Republici Hrvatskoj je Europska unija i njene preporuke za države članice.



## 1.2. Pojmovno određenje kompetencija

Države članice Europske unije su odgovorne za vlastite obrazovne politike, načine na koje će obrazovanje biti organizirano i izvedeno. Europska unija svoje članice potiče da obrazovne politike kreiraju u skladu s vlastitim potrebama i vrijednostima. Ipak, Europska komisija za obrazovanje poziva na suradnju država članica oko pitanja koje su od „zajedničkih interesa“ za sve članove. Pitanja zajedničkog interesa članicama nisu nametnuta, već predstavljaju smjernice državama članicama za kreiranje obrazovne politike u skladu s europskim standardima. Jedno od tih pitanja zajedničkog interesa postaje cjeloživotno učenje (*lifelong learning*) koje je sve važnije u ciljevima obrazovanja Europske unije.

Značaj ideje cjeloživotnog učenja, odnosno učenja tijekom svih faza života, vidljiv je iz brojnih publikacija Europske unije, kao i konferencija organiziranih ne samo od strane Europske komisije, već i udruga poput UNICEF-a i UNESCO-a. Tako se i u Republici Hrvatskoj svake godine obilježava *Tjedan cjeloživotnog učenja*. Termin cjeloživotnog učenja prvi put se pojavljuje u Engleskoj 20-ih godina prošlog stoljeća. (Babić i Tomašević, 2021, Pastuović, 2008.). Od tada, mijenjali su se različiti termini kojima bi se definirao proces učenja tijekom života. Stoga, u stranoj literaturi, ali i u domaćoj literaturi, danas pronalazimo dva istoznačna pojma: cjeloživotno učenje (*lifelong learning*) i cjeloživotno obrazovanje (*lifelong education*). Budući da se u službenim dokumentima Europske Unije koristi termin cjeloživotno učenje (*lifelong learning*), isti će se primjenjivati i u ovom radu. Međunarodne organizacije (UNESCO, OECD, Europska komisija) sve veći značaj stavljaju na cjeloživotno učenje od razvoja globalizacije 1960-ih godina. (Bouilett, Domović i Pažur, 2020, Rogić, 2014) Globalizacija je povezala svijet te se od pojedinca zahtijeva sposobnost prilagodbe na nove situacije i tehnologije, što uvjetuje nova znanja i vještine. Obrazovanje postaje alat za koji se smatra da će pomoći razvoju društvenog i gospodarskog života. Implikacija cjeloživotnog učenja je „promjena razumijevanja obrazovanja kao školovanja i napuštanje tradicionalnog vjerovanja da je obrazovanje namijenjeno samo djeci i mladima, a ne i odraslima“ (Pastuović, 2008, 255). Stoga, koncept obrazovanja se ne odnosi samo na odgoj i obrazovanje djece i mladih, već i na obrazovanje odraslih. Drugim

riječima, obrazovanje ne staje sa tercijarnim obrazovanjem, već se tijekom radnog vijeka ostvaruje kroz formalno i neformalno obrazovanje prilikom kojeg se stječu nove vještine ili usavršuju stare. Takav način obrazovanja postaje nužan za cjelovito sudjelovanje u društvo i gospodarstvu. Od pojedinca se očekuje stalno usavršavanje i težnja za učenjem novoga. Europska unija stoga reformu obrazovanja i cjeloživotnog učenje stavlja u središte svojih ciljeva, (Babić i Tomašević, 2021, Žiljak, 2004). S obzirom da Europska unija ne kreira jedinstvenu obrazovnu politiku, već države članice same prilagođuju zajedničke ciljeve za svoj nacionalni kontekst, tijela Europske unije „donose i predlažu ciljeve i instrumente za postizanje zajedničkog obrazovnog okvira te su sve države članice pozvane na unošenje promjena u vlastite obrazovne politike kako bi došlo do pozitivnih pomaka” (Babić i Tomašević, 2021, 145). Time države članice preporuke Europske unije implementiraju u vlastite obrazovne politike na način koji će im najbolje odgovarati imajući na umu nacionalne i kulturološke razlike država članica. Pet prioriteta područja obrazovne politike Europske Unije definirani su od strane Ministra obrazovanja članica:

- Svi učenici trebali bi steći ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. U tu svrhu radi se na preoblikovanju nastavnih programa i ocjenjivanja, edukaciji školskog osoblja te povećanju dostupnosti i upotrebe kvalitetnih alata i resursa za učenje.
- Svim bi učenicima trebalo omogućiti kvalitetno iskustvo učenja, a rani i predškolski odgoj i obrazovanje trebali bi biti dostupniji.
- Potpora učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, uključujući imigrante, mora se poboljšati na školskoj razini, a rano napuštanje školovanja smanjiti.
- Nastavnici, ravnatelji i edukatori nastavnika trebaju veću potporu, uključujući trajne mogućnosti za profesionalni razvoj te fleksibilne i privlačne mogućnosti za razvoj karijere.
- Trebalo bi razraditi sustav za osiguravanje kvalitete kako bi se postiglo djelotvornije, pravednije i učinkovitije upravljanje školskim obrazovanjem te olakšala mobilnost učenika i nastavnika (Europska komisija, 2021)

Kao prvo prioritarno područje navodi da: „Svi učenici trebali bi steći ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. U tu svrhu radi se na preoblikovanju nastavnih programa i ocjenjivanja, edukaciji školskog osoblja te povećanju dostupnosti i upotrebe kvalitetnih alata i resursa za učenje“ (Europska komisija, 2021). Činjenica da se ključne kompetencije navode kao prvo prioritarno područje obrazovnih politika označuje da su iste neophodne za europske obrazovne politike. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje navode se kao temelj za „za osobno ispunjenje i razvoj, zapošljivost, socijalnu uključenost i aktivno građanstvo“ (Europska komisija, 2020). Drugim riječima, ideja cjeloživotnog učenja koja je zaživjela kao potreba za usavršavanjem i učenjem novih znanja i vještine, implementira se u obrazovni sustav putem kompetencija, točnije ključnih kompetencija. Kao i s definiranjem pojma obrazovne politike, ne postoji jednoznačna definicija pojma kompetencije. (Ćatić, 2012, Palekčić, 2014) Način na koji će se pojam definirati i interpretirati ovisi o „znanstvenim disciplinama i kontekstima, kao i kulturalnim, lingvističkim i nacionalnim okolnostima“ (Ćatić, 2012,177). Nepostojanja jedinstvene definicije kompetencija uvjetovano je nedostatkom teorijske osnove pojma kompetencija. Tako rječnik *Hrvatski jezični portal* definira pojam kompetencija kao „mjerodavnost, nadležnost, stručnost, sposobnost kojom tko raspolaže, lingv. znanje koje govornik ima o jezičnom sustavu“. Time se opća definicija kompetencija svodi na određena znanja i sposobnosti koje pojedinac ima, odnosno koje ga čine kvalificiranim za određeno područje. U obrazovanju, kompetencije se pojavljuju u znanstvenoj literaturi pri prelasku s pojma ključnih kvalifikacija na pojam standardizacije u obrazovanju. Obrazovna politika kompetencije definira prema Weitneru: „Kompetencije su kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kao bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama“ (Weitner, 2001,27/8 prema Palekčić, 2014, 8). Europska komisija definira kompetencije kao spoj kombinacija znanja, vještina i stavova. Znanje se sastoji od već postojećih činjenica i podataka, koncepata, ideja i teorija kojima se podupire razumijevanje određenog područja ili teme; vještine uključuje sposobnost i mogućnost provođenja procesa i korištenja postojećim znanjem za postizanje rezultata; dok su stavovi spremnost na djelovanje ili reagiranje na ideje, osobe ili situacije te povezani način razmišljanja. No, osim znanja, stavova i

vještina one obuhvaćaju i „sposobnost njihova aktiviranja te učinkovitog iskorištavanja u određenoj situaciji“ (Ćatić, 2012, 176). Budući da se kompetencije koje pojedinac posjeduje mogu lako identificirati, uz obrazovne standarde, one postaju novi temelj za izradu kurikuluma i programa za osposobljavanje i stručno. Tri glavne prednosti obrazovanja usmjerenog na kompetencije usavršavanje (Ćatić, 2012; Palekčić, 2014): poboljšavanje odnosa između ekonomskih zahtjeva i obrazovanja, usmjerenost na ishode stvara jasnija očekivanja od pojedinaca, fleksibilniji načini postizanja ciljeva i izgradnje standarda za mjerenje postignuća. Takvo obrazovanje usmjereno na kompetencije omogućuje školama izvršenje kvalifikacijske i selekcijske funkcijske škole. Ovaj pristup obrazovanju odgovara europskom kontekstu s obzirom da obrazovanje usmjereno na kompetencije ostavlja prostora za fleksibilnost pri definiranju ciljeva, ali i načina provedbe, te prilagodbe za obrazovne politike svake od države članica. Međutim, način ostvarivanja uvjeta za uvažavanje individualnih procesa, legitimacijska i integrirajuća funkcija škole ostaju zanemareni.

S obzirom na njihovu važnost u europskom kontekstu obrazovanja, autori sa različitih stajališta proučavaju kompetencije. Stoga, postoje tri suvremena pristupa kompetencijama (Babić, 2007): bihevioristički, konstruktivistički i holistički pristup. Bihevioristički pristup kompetencijama usredotočen je na ispunjavanje vanjskih zahtjeva. Kompetenciju određuje „specifičan zahtjev, zadatak ili aktivnost koju treba ispuniti, a ona uključuje znanja, vještine, stavove i vrijednosti koji su povezani i koji zajedničkim djelovanjem omogućavaju ispunjavanje određenog zadatka“ (Ćatić, 2012, 178). Komponente kompetencija su: kognitivne, motivacijske, socijalne i bihevioralne. Konstruktivistički pristup kompetencijama naglasak stavlja na socijalnu prirodu kompetencija. Prema ovom pristupu kompetencija se sastoji od tri varijable: ljudi, ciljevi i kontekst koje povećavaju održivost kompetencije. (Babić, 2007) Varijabla ljudi odnosi se na personalizirano razumijevanje kompetencije pri izradi kompetencijskog pristupa, varijabla ciljeva odgovara na pitanje svrhe, te varijabla konteksta se odnosi na organizacijsku razinu. Posljednji pristup je holistički pristup kompetencijama. Kao što samo ime govori, ovaj pristup u središte stavlja povezanost osobina pojedinca, vanjskih zahtjeva i konteksta. Holistički pristup, dakle, „predstavlja svojevrsan kompromis između konstruktivističkog, kognitivnog i funkcionalnog pristupa kompetencijama, a karakteriziraju ga holističnost, otvorenost i razvojnost“ (Babić, 2007, 29-30).

Nadalje, u analizi radova koji govore o kompetencijama u obrazovanju Čatić (2012) je definirala dva stajališta o obrazovanju temeljenom na kompetencijama. Prvo stajalište Čatić naziva službenim stajalištem koje podupire kompetencijski pristup obrazovanju. Zbog svoje učinkovitosti u postizanju ciljeva, kompetencije se smatraju alatom za unaprjeđivanje kvalitete obrazovanja (Kerka, 1998; Palekčić, 2005, str. 211; Razdevšek – Pučko, 2005, str. 79, prema Čatić, 2012). Ovo se stajalište naziva službenim s obzirom da je kompetencijski pristup u središtu obrazovnih politika Europske unije, kao i međunarodnih organizacija poput OECD-a, UNICEF-a i UNESCO-a. Drugo stajalište se kritički odnosi spram obrazovanju utemeljenom na kompetencijama i kreiranju standardiziranog kurikuluma. Glavne kritike upućene su prema usmjerenosti na ishode obrazovanja, odnosno krajnji proizvod, te da želja za standardiziranosti proizlazi iz želje za kompetitivnošću svjetskih gospodarstava. Uz to, naglašavaju se i nekritički pokušaji prenošenja modela stjecanja modela kompetencija iz obrazovanja odraslih u osnovne i srednje škole (Jackson, 1993; Kerka, 1998; Sachs, 2001; Korthagen, 2004; Babić, 2007; Lersch, 2005, Palekčić, 2005; Prange, 2005, prema Čatić, 2012, Žiljak, 2006, Palekčić, 2014). Kritike se, dakle, svode na nužnost uključivanja stručnjaka obrazovanja prilikom kreiranja kurikuluma temeljenih na kompetencijama. Treće stajalište prema kojemu se na odnose kompetencija i nastave promatra kao predmet znanstvene (teorijske) refleksije. Ovaj pristup „polazi od shvaćanja osobite logike i karaktera nastave“ (Palekčić, 2014, 7), te je ključan status pedagogije kao znanstvene discipline kao i njene uloge u reformama obrazovanja. Pedagogija omogućuje kritički pogled na odnos kompetencije i nastave uzimajući u obzir specifičnosti obrazovnog sustava. Područja pedagogije kao što su Školska pedagogija i Andragogija, obuhvaćaju primarno, sekundarno i tercijarno obrazovanje, te obrazovanje odraslih. Ipak, kritike načina na koje reformatori obrazovanja putem uvođenja obrazovnih standarda i kompetencija shvaćaju funkciju i uloge škole i dalje su prisutne. Naime, prilikom kreiranja reforme naglasak se ne stavlja na obilježja nastave, već na način kako ju oblikovati u sredstvo postizanja definiranih ciljeva. Škole time postaju način izvršavanja definiranih ciljeva, a ne mjesto za cjelokupan razvoj učenika. Nadalje, načini planiranja i organiziranja nastave te izobrazba nastavnika formiraju se bez teorijske povjerljivosti i empirijske provjerljivosti, čime se od nastavnika očekuje osmišljavanje načina izvedbe odgojno-obrazovnih ciljeva s nedovoljnom izobrazbom. (Palekčić, 2014) Republika Hrvatska, kao jedna od članica

Europske unije, reforme obrazovanja bazira na preporukama Europske komisije što uključuje i ključne kompetencije za cjeloživotno učenje

### 1.3. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje

Važnost kompetencija za europski kontekst proizlazi iz težnje za prihvaćanjem Europskog okvira koji će definirati vještine potrebne za cjeloživotno učenje te koje će pomoći pojedincu pomoći konkurirati u društvu znanja. Kao što je ranije navedeno razvojem globalizacije 60-tih godina prošlog stoljeća dolazi do potražnje za novim znanjima i vještinama. Razvoj tehnologija također pridonosi ovoj potrebi za stalnim učenjem i usavršavanjem. Time su se međunarodne organizacije okrenule traženju rješenja na potrebe suvremenog globaliziranog društva. Europska komisija odgovor je pronašla u cjeloživotnom učenju koje se ostvaruje i putem obrazovanja za kompetencije. O pitanju cjeloživotnog učenja raspravljalo se na sastancima Europskog vijeća u Lisabonu (2000), Stockholmu (2001), Barceloni (2002) , te Bruxellesu (2003) gdje se istaknula važnost obrazovanja i osposobljavanja. To dovodi i do odobravanja Lisabonske strategije 2005. godine prema kojoj se postigao „dogovor o zajedničkom strateškom cilju prema kojemu bi EU do 2010. godine trebao postati najkonkurentnije i najdinamičnije gospodarstvo svijeta utemeljeno na znanju“ (Kesner-Škreb, 2007, 441). Europski parlament 2006. godine donosi *Preporuke Europskog parlamenta i savjeta* u kojima se definiraju ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. U *Preporukama Europskog parlamenta i savjeta* (2010) navodi se da: „Obrazovanje, u svojoj dvojakoj ulozi, socijalnoj i ekonomskoj, ima ključnu ulogu u osiguravanju europskim građanima da steknu ključne kompetencije potrebne da im se omogući prilagodba takvim promjenama“ (174). *Preporuke Europskog parlamenta i savjeta* su stoga definirale ključne kompetencije za cjeloživotno učenje kao način postizanja obrazovnih ciljeva definiranih Lisabonskim strategijama.

Države članice Europske unije su odgovorne za vlastite obrazovne politike, načine na koje će obrazovanje biti organizirano i izvedeno. Budući da je stjecanje kompetencija za

cjeloživotno učenje prvo od pet prioritarnih obrazovnih ciljeva Europske unije, radi se na preoblikovanju nastavnih programa i ocjenjivanja, edukaciji školskog osoblja te povećanju dostupnosti i upotrebe kvalitetnih alata i resursa za učenje“ (Europska komisija, 2021). Europska komisija, dakle, na kompetencije gleda kao na učinkoviti alat za odgoj i obrazovanje pojedinaca, te time stupnjevi kompetencija preuzimaju didaktičku funkciju (Ćatić, 2012, Palekčić, 2014).

Europska komisija (2010) ključne kompetencije definira kao : "one koje svi pojedinci trebaju za osobno ispunjenje i razvoj, zapošljivost, socijalnu uključenost, održiv način života, uspješan život u miroljubivim društvima, zdrav način života i aktivno građanstvo." (7) U Republici Hrvatskoj ključne kompetencije definirane su *Zakonom o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* prema uzoru na europsku definiciju: „Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje (engl. Key Competences for Lifelong Learning) su kompetencije odgovarajuće razine koje su nužne pojedincu za uključenost u život zajednice (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21). Iz navedenog vidljivo je da Europska unija, a time i Republika Hrvatska, na ključne kompetencije gleda kao na neophodne za uspješno sudjelovanje u zajednici.

Ključne kompetencije se razvijaju unutar perspektive cjeloživotnog učenja, u svim oblicima i kontekstima obrazovanja. Kao takvo usvajanje i razvoj ključnih kompetencija nije ograničen samo na formalno obrazovanje predškolskog i školskog sustava, već uključuje i obitelj, radno mjesto, susjedstvo, i druge zajednice kojima pojedinac pripada. Mogućnost za unaprjeđivanjem ključnih kompetencija se stoga proteže kroz formalno i neformalno obrazovanje. Među ključnim kompetencijama ne postoji hijerarhije, već se sve smatraju jednako važnima za uspješan život u društvenoj zajednici. Prednost ključnih kompetencija jest da je njihova primjena šarolika budući da ključne kompetencije nisu izolirane jedna od drugih već su pogodne za interdisciplinarni rad, te nadopunjuju jedna drugu kako bi se ostvario cjeloviti razvoj pojedinca (Europska komisija, 2018, Palekčić, 2014). Prema Ćatić (2012) obrazovne politike teže određivanju i odabiranju ključnih kompetencije „koje bi se trebale razvijati na svim stupnjevima odgojno-obrazovnog sustava, kao i na njihovoj standardizaciji kako bi ih s moglo eksterno evaluirati“ (175). Izrada školske reforme koja se temelji na standardizaciji, a time i ključnim kompetencijama, koristi se, dakle, modelom cilj-sredstvo. Najprije se

utvrđuju ciljevi (sadržajni standardi) koji su mjerljivi. U odgojno-obrazovnom sustavu nastava (poučavanje) postaje sredstvo za postizanje ciljeva. Naposljetku, koristeći standardizirane postupke mjerenja (testovi) provjerava se ispunjenje ciljeva. Nastava koja je orijentirana prema kompetencijama obilježava: odnos prema životu, aktiviranje učenika, socijalno učenje i unutarnja diferencijacija i stupnjevito učenje stjecanja različitih razina kompetencija. (Muller, Gartmeier Prentzel, 2013, prema Palekčić, 2014). U takvom obliku nastave, dakle, fokus je na učincima nastave. Obrazovanje koje se temelji na razvoju kompetencija smatra se odgovorom na zahtjeve suvremenog društva, odnosno tržišta rada. Stoga, znanje postaje glavni resurs konkurentnosti europskog gospodarstva te isti zahtijeva zajednički prostor za transfer znanja. (Žiljak, 2006)

Europski referentni okvir iz 2006. godine navodi osam ključnih kompetencija: komunikaciju na materinskom jeziku, komunikaciju na stranom jeziku, matematičku kompetenciju i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalnu kompetenciju, kompetenciju učenja, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo i kulturološku senzibilizaciju i izražavanje. U referentnom okviru je svaka od ključnih kompetencija opisana te su im pridodane znanja, vještine i sposobnosti koje su povezane uz svaku od kompetencija. Time su državama članicama dane smjernice kako implementirati ključne kompetencije u nacionalne kurikulume. Ovaj referentni okvir iz 2006. godine je temelj za donošenje preporuka Vijeća za ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. U *Prijedlogu preporuka Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* donesenom 2018. godine ponovno je istaknuta njihova važnost za učenike „kako bi održali i stekli vještine s pomoću kojih mogu u cijelosti sudjelovati u društvu i uspješno se kretati na tržištu rada“ (Europska komisija, 2018, str. 5), a 2019. godine održana je konferencija u Bruxellesu na temu *Supporting Key Competence Development: Learning approaches and environments in school education* s ciljem predstavljanja različitih metoda i pristupa cjeloživotnom učenju.

Stoga *Prijedlog preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* iz 2018. godine prema uzoru na dokument iz 2006. godine navodi sljedeće kompetencije kao ključne:



- kompetencija pismenosti,
- jezična kompetencija,
- matematička kompetencija te kompetencija u prirodnim znanostima, tehnologiji i inženjerstvu,
- digitalna kompetencija,
- osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja,
- građanska kompetencija,
- kompetencija poduzetnosti,
- kompetencija kulturne svijesti i izražavanja.

Iz navedenog vidljivo je da postoje preklapanje u ključnim kompetencijama s onima iz 2006. godine, te da su glavne razlike u imenovanju. Tako, na primjer, kompetencija učenja postaje osobna i socijalna kompetencija, te smisao za inicijativu i poduzetništvo postaje kompetencija poduzetnosti, kao kod digitalne kompetencija nema promjene.. Također, važno je istaknuti da na razlike u imenovanju kompetencija mogu utjecati i različiti prevoditelji. U daljnjem tekstu ćemo ukratko objasniti svaku od osam ključnih kompetencija.

Kompetencija pismenosti odnosi se na „sposobnost prepoznavanja, razumijevanja, izražavanja, stvaranja i tumačenja pojmova, osjećaja, činjenica i mišljenja u usmenom i pisanom obliku, koristeći se vizualnim, zvučnim/audio i digitalnim materijalima u različitim disciplinama i kontekstima“ (Europska komisija, 2018, 8). Ovom kompetencijom razvija se znanje čitanja, pisanja, i razumijevanja pročitano, vještine za pisano i usmeno komuniciranje te prilagodba načina komuniciranja različitim situacijama, te pozitivan stav prema pismenosti, kao i sklonost kritičnom i konstruktivnom dijalogu.

Jezična kompetencija označuje prikladnu i učinkovitu upotrebu različitih jezika u komunikaciji. Naglasak je na razvoju znanja vokabulara i funkcionalne gramatike jezika kao i društvenih konvencija i kulturološkog aspekta, vještina razumijevanja govora i pisanja te pozitivan stav koji uključuje uvažavanje kulturne raznolikosti, zanimanja, radoznalosti u pogledu različitih jezika i međukulturne komunikacije. Uz to, može sadržavati i „održavanje i daljnje razvijanje kompetencija materinskog jezika“ (Europska komisija, 2018, 8).

Matematička kompetencija odnosi se na „sposobnost je razvijanja i primjene matematičkog mišljenja u rješavanju niza problema u svakodnevnim situacijama“ (Europska komisija, 2018, 9). Nadalje, za matematičku kompetenciju važna je dobra matematička pismenost, kao i primjena vještina matematičkog načina razmišljanja, logičko i prostorno razmišljanje, te prikaza, formula, modela, grafikona. Kompetencija u prirodnim znanostima uključuje „sposobnost i spremnost na primjenu znanja i metodologije kojima se objašnjava prirodni svijet radi postavljanja pitanja i zaključivanja na temelju činjenica“ (Europska komisija, 2018, 9). Ova kompetencija očekuje od pojedinca pozitivan stav o matematici, te kritičnost, radoznalost i brigu o etičkim pitanjima i ekološkoj održivosti.

Prema preporuci Europske komisije digitalna kompetencija „uključuje sigurnu, kritičnu i odgovornu upotrebu digitalnih tehnologija i rukovanje njima za učenje, na poslu i za sudjelovanje u društvu“ (Europska komisija, 2018, 9). Napredak tehnologije i digitalizacija stoga zahtijevaju informatičku, podatkovnu i medijsku pismenost, kao i kreiranje digitalnih sadržaja, sigurnost, intelektualno vlasništvo i kritičko razmišljanje. Stoga se u sklopu ove kompetencije od pojedinca ne traži samo uporaba digitalnih tehnologija za sudjelovanje u društvenom životu i tržištu rada, već i kritičko pristupanje „valjanosti, pouzdanosti i utjecaju informacija i podataka koji su dostupni s pomoću digitalnih sredstava te biti svjesni pravnih i etičkih načela uključenih u upotrebu digitalnih tehnologija“ (Europska komisija, 2018, 9).

Osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učiti kako učiti je kompetencija koja u središte stavlja znanja, vještine i stavove nužne za uspješne međuljudske odnose i sudjelovanje u društvu, te upravljanjem vlastitim učenjem, karijerom, vremenom i

informacijama. Ova kompetencija uključuje „poznavanje vlastitih željenih strategija učenja, vlastitih potreba za razvojem kompetencija i raznih načina razvijanja kompetencija te traženje dostupnog obrazovanja, osposobljavanja, karijernih mogućnosti kao i smjernica ili podrške“ (Europska komisija, 2018, 10).

Kompetenciju građanstva Europska komisija definira kao „sposobnost je da se postupa kao odgovoran građanin te da se u potpunosti sudjeluje u građanskom i društvenom životu na temelju razumijevanja društvenih, gospodarskih, pravnih i političkih koncepata i struktura, kao i globalnih promjena i održivosti“ (Europska komisija, 2018, 10). Drugim riječima, kompetencija građanstva sadrži znanja, vještine i stavove potrebne za uspješno sudjelovanje u europskom društvu. Također, ova kompetencija uključuje i razumijevanje europskih zajedničkih vrijednosti, kao i poštivanje ljudskih prava i kulturoloških razlika.

Kompetencija poduzetnosti odnosi se na „sposobnost djelovanja na temelju mogućnosti i ideja te njihovo pretvaranje u vrijednosti za druge“ (Europska komisija, 2018, 11). Važnost se pridaje kreativnosti, sposobnostima kritičkog razmišljanja, rješavanju problema, preuzimanju inicijative, suradivanju s drugima, te upravljanje projektima kulturne, društvene, i financijske vrijednosti. Poduzetnička kompetencija ne odnosi se isključivo na profesionalni život pojedinca, već zagovara da se sposobnost pretvaranja ideja u djelovanja može primijeniti na sve aspekta života pojedinca, uključujući i osobni i društveni.

Posljednja kompetencija jest kompetencija kulturne svijesti i izražavanja. Ova kompetencija od pojedinca traži poznavanje lokalnih, nacionalnih, europskih i globalnih kultura. Također, uključuje i poznavanje jezika, baštine, tradicije i kulturnih proizvoda kao i razumijevanje različitih načina komuniciranja, te „razumijevanje i poštovanje načina na koji se ideje i smisao kreativno izražavaju i prenose u različitim kulturama u obliku niza umjetničkih i drugih kulturnih formi“ (Europska komisija, 2018, 11).

Kao što je već navedeno, kompetencije ne djeluju samostalno, već su tematski međusobno povezane. Stoga pretpostavlja se da će se u kurikulumima temeljenim na ključnim kompetencijama pronaći međudjelovanje više kompetencija. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje koje je donijela Europska komisija imaju najviše

obilježja biheviorističnog pristupa. Ipak, naglasak na individualna obilježja pojedinca i konteksta te integracija vanjskih zahtjeva daju obilježja i holističkog pristupa. Kao što je već navedeno, kompetencije ne djeluju samostalno, već su međusobno povezane.

#### 1.4. Međupredmetne teme

Kao jedna od članica Europske unije, Republika Hrvatska dužna je svoj nacionalni odgojno-obrazovni sustav uskladiti sa europskim standardima obrazovanja i „ravnopravno sudjelovati u kolateralnoj razmjeni znanja“ (Boras prema Kovačić , Mišković i Divković, 2020, 370). Odnosno, svoje obrazovne politike uskladiti s ciljevima i prioritetima Europske unije. Kreiranjem obrazovnih politika prema smjernicama uključuje i sagledavanje nacionalnih karakteristika i potreba obrazovnog sustava. Donošenjem *Nastavnog plana i programa za osnovne škole* (2006) navodi se važnost osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja kao temelj za sudjelovanjem u društvu u odrasloj dobi. U ovom dokumentu ciljevi su operacionalizirani kroz obrazovna postignuća za svaku nastavnu temu. Prema europskom uzoru 2010. godine donesen je *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno srednjoškolsko obrazovanje* (2010). Nacionalni okvirni kurikulum bi trebao biti nadopuna postojećim nastavnim planovima i programima, te je značajan što sadržava kompetencije , jezično-komunikacijske, matematičke, prirodnoznanstvene, informatičko-tehnologijske, poduzetničke, socijalne i građanske; kao i međupredmetne teme. Usklađivanje sa europskim standardima nastavlja se i školske godine 2018./2019. kada je započela kurikularna reforma *Škola za život*. Cilj ove reforme bio je „jasno određenje odgojno-obrazovnih ishoda (ishoda učenja) te razvoj stavova, vještina, kreativnosti, inovativnosti, kritičkog mišljenja, estetskog vrednovanja, inicijativnosti, poduzetnosti, odgovornosti, odnosa prema sebi, drugima i okolini, vladanja i brojne druge vrijednosti koje se provode putem međupredmetnih tema“ (Kovačić , Mišković i Divković, 2020, 370). Reforma *Škola za život* obrazovanje tretira kao instrument za ostvarivanje ciljeva društva. Kritike obrazovnih politika uključivale su nedostatak obrazovanja učenika za stjecanje potrebnih kompetencija za sudjelovanje u društvu na što je ova reforma odgovorila. (Koren i Najbar-Agičić, 2007) Time su se reformom predmetnih kurikuluma i kurikuluma međupredmetnih tema uskladili za zahtjevima tržišta. (Bušljeta i Kardum, 2019)

Najnovija reforma obrazovanja *OSNOVNA ŠKOLA KAO CJELODNEVNA ŠKOLA: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja* najavljena također nastavlja implementiranje ključnih kompetencija i kurikuluma međupredmetnih tema u osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. Ovaj program je trenutno u eksperimentalnoj razini te će školske godine 2023./2024. započeti provedba u 50 osnovnih škola.

U sklopu kurikularne reforme *Škola za život* 2019.godine doneseno je i sedam kurikuluma međupredmetnih tema kako bi se operacionaliziralo implementiranje europskih smjernica za cjeloživotno učenje kroz ključne kompetencije za cjeloživotno učenje.

Međupredmetne teme se definiraju kao „teme općeljudskih vrijednosti i kompetencija za život u 21. stoljeću i kao takve su na poseban način svakodnevno prisutne u odgojno obrazovnom radu cjelokupne obrazovne vertikale“ (*Škola za život*, 2021). One se ostvaruju povezivanjem odgojno – obrazovnih područja i svih nastavnih tema. Drugim riječima, kurikulumi međupredmetnih tema potiču interdisciplinarnost u nastavi. Temelj međupredmetnih kurikuluma je Europski referentni okvir te ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. U Republici Hrvatskoj, dakle, ključne kompetencije za cjeloživotno učenje implementirane su i u sedam kurikuluma međupredmetnih tema donesenih 2019. godine:

- Osobni i socijalni razvoj
- Učiti kako učiti
- Građanski odgoj i obrazovanje
- Zdravlje
- Poduzetništvo
- Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije
- Održivi razvoj (*Škola za život*, 2021).

Kompetencija pismenosti, jezična kompetencija i matematička kompetencija realizirane su kroz predmetne kurikulume. Ostale ključne kompetencije realizirane su kroz kurikulume međupredmetnih tema. Budući da naslovi kurikuluma međupredmetnih tema odgovaraju ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje koje navodi Europska komisija, izuzev kompetencija ostvarenih kroz predmetne kurikulume, te da „Komisija predlaže izradu pregleda stanja kako bi se pratio razvoj ključnih sposobnosti i pružale informacije o mjerama koje se provode u cilju podupiranja razvoja kompetencija“ (Europska komisija, 2018, 12), važno je pobliže analizirati odnos ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje i kurikuluma međupredmetnih tema.

## 2. EMPIRIJSKI DIO ISTRAŽIVANJA

### 2.1. Problem i cilj istraživanja

Dosadašnja istraživanja na temu ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje i međupredmetnih tema na našim prostorima nisu mnogobrojna. U nastavku slijedi kratak pregled znanstvenih istraživanja

Najprije, znanstveni radovi koji govore o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje u odgoju i obrazovanju govore o konkretnim kompetencijama potrebnim za uspješno izvršavanje dužnosti. Tako Divković (2013) govori o ključnim kompetencijama potrebnima za poučavanje odgoja i obrazovanja za građanstvo, Fajetić i Šnidarić (2014) pišu o kompetencijama stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. Nadalje, Labak (2022) u svojem radu izdvaja kompetenciju *učiti kako učiti* te razmatra kako kod učitelja unaprijediti metakognitivnu dimenziju navedene ključne kompetencije, obrazlažući kako je ista potrebna za uspješno ostvarivanje svih osam ključnih kompetencija. U ovim radovima kompetencije predstavljaju dakle znanja, vještine i stavove potrebne za sudjelovanje u tržištu rada. Drugim riječima, koje kompetencije trebaju imati učitelji, koje pedagozi, a koje vođe neke tvrtke. Uz to, Anđić (2015) istražuje kako škole i institucije doprinose razvijanju kompetencija za *Održivi razvoj*. Ovi radovi se ne osvrću na odgoj i obrazovanje utemeljeno na kompetencijama o kojem piše Palekčić (2014) i Čatić (2012), već na konkretne vještine koje bi pojedinac trebao posjedovati.

Manji broj radova se bavi proučavanjem kurikuluma međupredmetnih tema, konkretno analiziranjem samog sadržaja kurikuluma i njihove primjene na praksu. Kovačić, Mišković i Divković (2020) analiziraju zastupljenost međupredmetnih tema u udžbenicima prirode i društva te zaključuju da je. „najveća zastupljenost sadržaja iz međupredmetne teme Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša / Zdravlje. Nedostaju sadržaji iz međupredmetnih tema Učiti kako učiti i Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije“ (369). S druge strane, Breberić (2022) te Nikčić i Komesarović (2021) sagledavaju način provedbe kurikuluma međupredmetnih tema. Dok se Breberić (2022) u svojem radu fokusira na učitelje te izdvaja metodu pripovijedanja kao oblik potpore u provedbi svih kurikuluma međupredmetnih tema, Nikčić i Komesarović (2021) izdvajaju

kurikulum Građanskog odgoja i obrazovanja, odnosno međupredmetne teme Građanstvo, te utjecaja na skriveni kurikulum škola.

Iz navedenog vidljivo je da u domaćoj znanstvenoj literaturi otvara se prostor za daljnje proučavanje ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje i kurikuluma međupredmetnih tema. Do sada objavljena istraživanja ne analiziraju implementiranje i zastupljenost ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u kurikulumu međupredmetnih tema te njihova prilagodbu za hrvatski kontekst, već je glavni fokus domaćih autora analiziranje primjene istih na praksu. Implementacija objavljenih kurikuluma na školski kontekst istražuje se bez kritičkog osvrta na same sadržaje kurikuluma. Autori ove dvije tematike proučavaju odvojeno, iako iza sebe imaju isti cilj. Zajedničkom analizom ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje i kurikuluma međupredmetnih tema pripomaže uspješnom ostvarivanju europskih ciljeva odgoja i obrazovanja s obzirom da analizom možemo utvrditi prednosti i nedostatke dosadašnje reforme obrazovanja. U ovom radu neće se detaljno analizirati zastupljenost ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje i u svih sedam kurikuluma međupredmetnih tema, već su odabrani kurikulumi međupredmetnih tema *Građanski odgoj i obrazovanje* i *Osobni i socijalni razvoj*.

Stoga je cilj ovog istraživanja analizirati zastupljenost ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u kurikulumima međupredmetnih tema.

Iz navedenog proizlaze sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje ključne kompetencije za cjeloživotno učenje su zastupljene u kurikulumima međupredmetnih tema *Građanski odgoj i obrazovanje* i *Osobni i socijalni razvoj*?
2. Jesu li sve ključne kompetencije jednako zastupljene u kurikulumima međupredmetnih tema *Građanski odgoj i obrazovanje* i *Osobni i socijalni razvoj*?
3. Koje su značajke ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje vidljive u kurikulumima međupredmetnih tema *Građanski odgoj i obrazovanje* i *Osobni i socijalni razvoj*?



## 2.2. Uzorak i način provedbe istraživanja

Uzorak se sastoji od dokumenta Europske komisije Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje u kojemu su navedene te kurikuluma međupredmetnih tema Građanski odgoj i obrazovanje i Osobni i socijalni razvoj. Kurikulum međupredmetne teme *Građanski odgoj i obrazovanje* odabran je s obzirom na važnost koju Europska unija pridaje kompetenciji građanstva te razvoju kompetencija za aktivno sudjelovanje u zajednici. Nadalje, u Republici Hrvatskoj se građanskom odgoju i obrazovanju pokušao implementirati kao zaseban predmet u škole. Iako je implementacija bila neuspješna, vidljivo je da se istoj temi pridaje važnost i u kontekstu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava. (Pažur, 2017, Sever i Horvat, 2022) Međupredmetna tema *Osobni i socijalni razvoj* odabrana je budući da je u njenom središtu razvoj pojedinca, te vještine rješavanja sukoba, komunikacije i uspješnog života u zajednici koje nadopunjuju međupredmetnu temu *Građanski odgoj i obrazovanje*.

U ovom radu koristit će se kvalitativna metoda istraživanja, konkretnije metoda analize teksta, metoda deskripcije i metoda komparacije. Uz to, u istraživanju se kurikulumi međupredmetnih tema *Građanski odgoj i obrazovanje i Osobni i socijalni razvoj* s ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje opisanim u *Preporuci Vijeća od 22. svibnja o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. Kurikulumi međupredmetnih tema podijeljeni su na šest dijelova:

- A SVRHA I OPIS MEĐUPREDMETNE TEME
- B ODGOJNO-OBRAZOVNI CILJEVI UČENJA I POUČAVANJA
- C STRUKTURA DOMENE KURIKULUMA MEĐUPREDMETNE TEME
- D ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA PO ODGOJNO-OBRAZOVNIM CIKLUSIMA I DOMENAMA TE KLJUČNI SADRŽAJI

E UČENJE I POUČAVANJA MEĐUPREDMETNE TEME

F VREDNOVANJE U MEĐUPREDMETNOJ TEMI

### **2.3. Analiza rezultata**

#### **2.3.1. Analiza kurikuluma *Građanski odgoj i obrazovanje***

U prvom (A) dijelu kurikuluma navodi se svrha i opis međupredmetne teme. *Građanski odgoj i obrazovanje* definiran je kao „međupredmetna tema čija je svrha osposobiti i osnažiti učenike za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge (...) obuhvaća znanje o ljudskim pravima, obilježjima demokratske zajednice i političkim sustavima“ (MZO, 2019a, 5). Iz navedenog je vidljivo da se kao svrha ove međupredmetne teme navodi osposobljavanje aktivnog građanina koji će spremno sudjelovati u društvenoj i političkoj zajednici. Ova međupredmetna tema imenuje znanja, vještine i stavove potrebne za aktivan život u zajednici. Nadalje, navodi da cilj ovog kurikuluma nije pasivno usvajanje znanja o političkim procesima i ljudskim pravima, već primjena naučenog na život u, najprije, školskoj zajednici, a zatim i društvenoj. Na taj način, ova međupredmetna tema obuhvaća, ne samo formalno obrazovanje, već i neformalno obrazovanje putem interakcija u obitelji i društvu. Isticanje znanja o ljudskim pravima pretpostavlja i sudjelovanje u pluralističkoj zajednici te globaliziranom svijetu. Ključne vještine ovog kurikuluma su „su kritičko mišljenje na etičkim načelima i komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje“ (MZO, 2019a, 5). Točnije to su vještine medijacije i rješavanja sukoba, rješavanje problema na društvenoj razini, vještine istraživanja, dijaloga te poštovanje drugih kao i prepoznavanja zajedničkog u različitostima. Metoda suradničkog te iskustvenog učenja navedene su kao posebnosti ovog kurikuluma kako bi se povezivanjem naučenog sa životom u društvu kreiralo okruženje za cjelovito iskustvo građanina.

Drugi ( B ) dio navodi odgojno-obrazovne ciljeve učenja i poučavanja. Kao ciljevi učenja i poučavanja navedeni su :

- razvijati građansku kompetenciju koja učenicima, kao informiranim, aktivnim i odgovornim članovima društvenih zajednica na svim razinama, omogućuje učinkovito obavljanje građanske uloge
- usvojiti znanja o ljudskim pravima, političkim konceptima, procesima i političkim sustavima te obilježjima demokratske zajednice i načinima sudjelovanja u njezinu političkome i društvenome životu
- promicati vrijednosti ljudskih prava (ljudsko dostojanstvo, slobodu, ravnopravnost i solidarnost), demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja cjelovitoga iskustva aktivnoga građanstva
- u demokratskome školskom ozračju i široj demokratskoj zajednici razvijati Ustavom propisane temeljne vrijednosti - slobodu, jednakost, etičnost, moral, obiteljske vrijednosti i vrijednost braka, nacionalnu ravnopravnost i ravnopravnost spolova, mirotvorstvo, socijalnu pravdu, poštivanje prava čovjeka, nepovredivost vlasništva i doma, očuvanje prirode i čovjekova okoliša, vladavinu prava i demokratski višestranački sustav. (MZO, 2019a, 7)

Potrebna znanja koja su istaknuta ovim kurikulumom odgovaraju znanjima navedenima u *Preporukama o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. Važnost znanja i razumijevanja ljudskih prava, društvene zajednice i političkih koncepata sastavni su dio kompetencije građanstva. Time pojedinac stječe znanja, vještine i stavove potrebne za život u zajednici. U *Preporukama o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* kao i kurikulumu međupredmetne teme *Građanski odgoj i obrazovanje* pridaje se važnost i sudjelovanju u političkim procesima, kao i unaprjeđivanju lokalne zajednice. Ipak, dok međupredmetni kurikulum za osnovnu i srednju školu u prva dva dijela ne navodi radi li se o nacionalnim, europskim ili svjetskim političkim konceptima, u *Preporukama* je definirano da se obuhvaća i „poznavanje suvremenih događaja, kao i kritičko razumijevanje glavnih zbivanja u nacionalnoj, europskoj i svjetskoj povijesti“ (Europska komisija, 2018, 10). Dok se u *Preporukama* kao ključne vještine građanstva navode kritičko mišljenje, argumentiranje i konstruktivno sudjelovanje u aktivnostima svih oblika zajednica, u kurikulum su one sažete na kritičko mišljenje i komunikacijske

vještine. Vrijednosti ključne kompetencije građanstva su također implementirane i proširene u kurikulumu međupredmetne teme *Građanski odgoj i obrazovanje*. U kurikulumu se vrijednosti uglavnom fokusiraju na vrijednosti ljudskih prava i demokratskih načela. Ciljevi kurikuluma međupredmetne teme *Građanski odgoj i obrazovanje* kao temeljne koncepte promoviraju građanske kompetencije, znanja o ljudskim pravima, političkim konceptima, procesima i političkim sustavima te demokratsku zajednicu; vrijednosti ljudskih prava i demokratskih načela, te razvijanje temeljnih vrijednosti. Navedeni ciljevi stoga odgovaraju ključnoj kompetenciji građanstva s obzirom da se ista opisuje kao sposobnost aktivnog sudjelovanja u građanskom i društvenom životu.

U trećem (C) i četvrtom (D) dijelu kurikuluma opisane su domene međupredmetnog kurikuluma, te su razrađena odgojno-obrazovna očekivanja koja su podijeljena na pet odgojno-obrazovnih ciklusa. Odgojno-obrazovna očekivanja podijeljena su po ciklusa te unutar ciklusa po domenama. Za svaku domenu navode se odgojno-obrazovna očekivanja te znanja, vještine i stavovi koje je potrebno ostvariti. Također, dane su preporuke ostvarivanja navedenog odgojno-obrazovnog očekivanja. Uz to, navedeni su i ključni sadržaji koje je potrebno ostvariti u odgojno-obrazovnom ciklusu. Na nastavnicima i učiteljima je kako će iste ostvariti. U ovom dijelu kurikuluma otvara se prostor za dodatno prilagođavanje potrebama nacionalnog sustava školstva. Kurikulum međupredmetne teme *Građanski odgoj i obrazovanje* sastoji se od tri domene: domena ljudskih prava, domena demokracije i domena društvenih zajednica. U tablici 3 vidljiva su osnovna obilježja domena kurikuluma međupredmetne teme *Građanski odgoj i obrazovanje*.

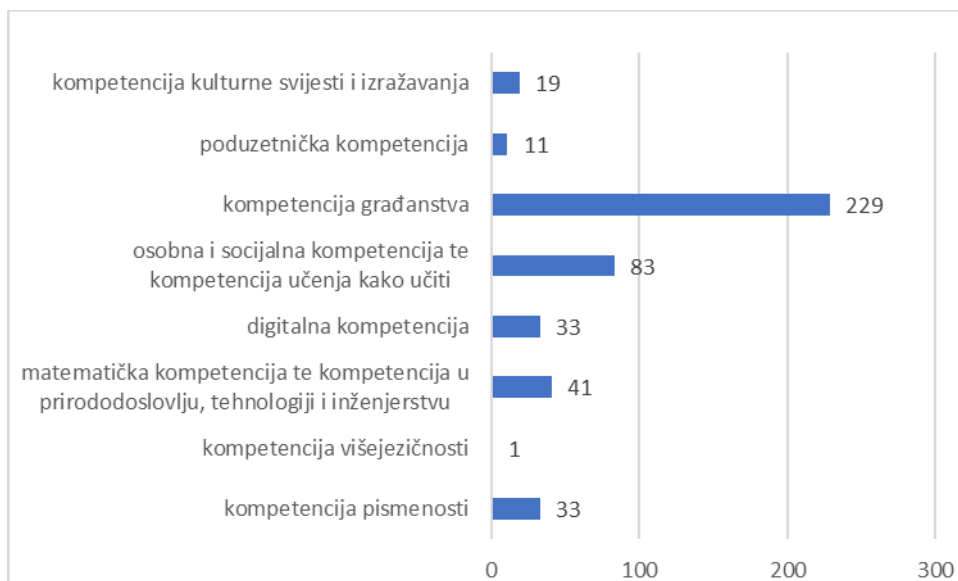
Domena Ljudskih prava uključuje znanja, vještine i vrijednosti nužne za usvajanje, prakticiranje i zaštitu dječjih ljudskih prava. Dugoročni cilj ove domene je „stvaranje kulture poštovanja različitosti utemeljene na univerzalnim vrijednostima ljudskih prava kao i na razvijanju sustava njihove učinkovite zaštite” (MZO, 2019a, 8). Nadalje, domena Demokracije sadrži znanja, vještine i stavove o demokratskoj vlasti i kritičko propitkivanje o demokraciji i mehanizmima zaštite. Ova domena uključuje i upoznavanje nacionalne strukture vlasti na lokalnoj, regionalnoj i državnoj razini kao i položaj Republike Hrvatske u Europskoj uniji. Posljednjom domenom, domenom Društvena zajednica, učenici stječu znanja, vještine i stavove „o važnosti usklađivanja osobnih i

zajedničkih interesa u zajednici i sudjelovanju svih građana u pridonnošenju zajedničkom dobru“ (MZO , 2019a, 10). Također se razvijaju i znanja, vještine i stavovi potrebni za zajednički rad i promjenama u užoj i široj zajednici. Domene kurikuluma međupredmetne teme Građanski odgoj, dakle, u središte stavljaju život u nacionalnoj zajednici. Važnost se pridaje upoznavanju učenika s nacionalnim sustavima vlasti, životu u nacionalnoj društvenoj zajednici što se provodi kroz dvije domene: domena Demokracije i domena Društvene zajednice. Iako se učenje o demokratskim načelima i sudjelovanju u zajednici može primijeniti na sve demokratske države, što izdvaja ove dvije domene jest učenje o sustavima vlasti Republike Hrvatske. Naglašavanje na koje sustave vlasti se odnose domene implicira se da je glavna tema proučavanja nacionalni kontekst. Domena Ljudskih prava upoznaje učenike s međunarodnim konvencijama dječjih i ljudskih prava te se njena tematika odmiče od nacionalnog konteksta. Kao što je slučaj i u prva dva dijela kurikuluma, u domenama međupredmetne teme *Građanski odgoj i obrazovanje* reafirmirana su obilježja ključne kompetencije građanstvo. Ipak, u dijelu C kurikuluma vidljive su prilagodbe ključne kompetencije na hrvatski školski sustav, što je posebno vidljivo u domeni demokracije. U četvrtom (D) dijelu kurikuluma navedena su odgojno-obrazovna očekivanja prema domenama Građanskog odgoja i obrazovanja. Odgojno-obrazovna očekivanja, znanja, vještine i stavovi odgovaraju onima opisanim u prva tri dijela kurikuluma te prate ključnu kompetenciju građanstva. Tako pronalazimo raznolika odgojno-obrazovna očekivanja „poput ponašanje u skladu s dječjim pravima u svakodnevnom životu“, „sudjeluje u odlučivanju u demokratskoj zajednici“, „sudjeluje u unaprjeđenju života i rada škole“.

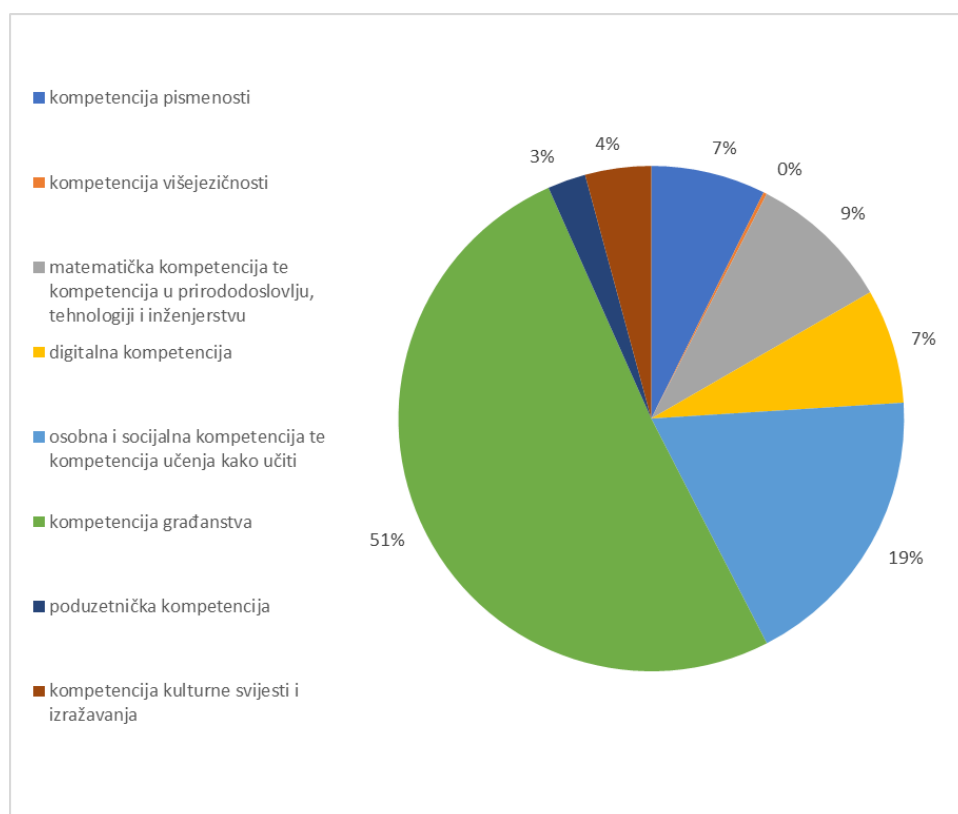
Kako bi se utvrdila zastupljenost ključnih kompetencija u kurikulumu međupredmetne teme *Građanski odgoj i obrazovanje*, analizirana su odgojno-obrazovna očekivanja. U Kurikulumu su odgojno-obrazovna očekivanja podijeljena na tri glavna područja: znanje, vještine i stavovi. Tablica 1 prikazuje ključne riječi i sintagme koje označuju ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. Ključne riječi i sintagme odabrane su prema *Preporukama o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*.

Tablica 1: Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje te ključne riječi i sintagme koje ih označuju u kurikulumu međupredmetne teme *Građanski odgoj i obrazovanje*

<b>Ključne kompetencije</b>	<b>Ključne riječi/sintagme</b>
kompetencija pismenosti	razvoj i korištenje hrvatskog jezika, analiza dokumenata
kompetencija višejezičnosti	upotreba stranog jezika
matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu	matematika, prirodoslovlje, utjecaj tehnologije, ljudsko djelovanje
digitalna kompetencija,	informacijska i komunikacijska tehnologija, informatika, mediji
osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti	komunikacijske vještine , suradnja, učenje, rješavanje sukoba, zdravlje
kompetencija građanstva,	građanska pismenost, uloga medija, demokratska načela, demokracija, građani, Ustav, ravnopravnost, ljudska prava, društvena zajednica, politika
poduzetnička kompetencija	poduzetništvo
kompetencija kulturne svijesti i izražavanja	kulturna baština, kultura



*Slika 1 Grafički prikaz zastupljenosti ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u odgojno-obrazovnim očekivanjima međupredmetne teme „Građanski odgoj i obrazovanje“*



*Slika 2 Grafički prikaz relativne frekvencije ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u odgojno-obrazovnim očekivanjima međupredmetne teme "Građanski odgoj i obrazovanje"*

Iz analize je vidljiva zastupljenost pojedinih ključnih kompetencija. Ključne riječi i sintagme koje određuju svaku od kompetencija su izbrojane te je izračunat udio zastupljenosti svake od kompetencija. Na Slici 1. vidljiva je brojčana zastupljenost ključnih kompetencija i sintagmi, dok Slika 2. prikazuje postotni udio svake od ključnih kompetencija. U kurikulumu međupredmetne teme *Građanski odgoj i obrazovanje* najzastupljenija je ključna kompetencija građanstva (51%) i osobna i socijalna kompetencija, te kompetencija učiti kako učiti (19%). S obzirom da je u središtu ovog kurikulumu priprema učenika za obavljanje građanske uloge, zastupljenost navedene dvije kompetencije nije slučajna. Ovim kurikulumom pretpostavlja se aktivna uloga učenika u učenju. Kao metode učenja i poučavanja predlažu se metode iskustvenog učenja, posjeti različitim udrugama, i volontiranje. Na učitelju je da posjeduje adekvatna znanja i vještine za uspješno kreiranje demokratskog ozračja te da predstavlja model demokratskog građanina. Stoga, visok udio zastupljenosti ključnih kompetencija građanstva i osobne i socijalne kompetencije, te kompetencije učiti kako učiti, mogao bi se obrazložiti činjenicom da je u njihovom središtu uloga pojedinca u zajednici, te uspješno sudjelovanje u zajednici. Uz to, njihove karakteristike omogućuju uspješno ostvarivanje ciljeva. Zastupljenost ostalih ključnih kompetencija znatno je manja. Matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu (9%), kompetencija pismenosti (7%) i digitalna kompetencija (7%) odražavaju odgojno-obrazovna očekivanja koja se odnose na ljudsko djelovanje na prirodu i društvo, analizu dokumenata, kao i različitih vrsta medija. Iako se u kurikulumu naglašava kreiranje vlastitog nacionalnog identiteta, kompetencija kulturne svijesti i izražavanja (4%) koja uključuje i nacionalnu kulturu i kulturnu baštinu nije značajno zastupljena. Naposljetku, poduzetnička kompetencija (3%), te kompetencija višejezičnosti (0%) nisu relevantne za ovu međupredmetnu temu.



### 2.3.2. Analiza kurikuluma osobni i socijalni razvoj

U prvom (A) dijelu kurikuluma navodi se svrha i opis međupredmetne teme. Kurikulum međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* imenom odgovara ključnoj kompetenciji *osobna i socijalna kompetencija* te kompetenciji *učiti kako učiti*. Ova kompetencija je razdvojena na dva međupredmetna kurikuluma *Osobni i socijalni razvoj* te *Učiti kako učiti*. *Osobni i socijalni razvoj* definira se kao „međupredmetna tema koja potiče cjelovit razvoj djece i mladih osoba čija je svrha izgradnja zdrave, samopouzdanе, kreativne, produktivne, proaktivne, zadovoljne i odgovorne osobe sposobne za suradnju i doprinos zajednici“ (MZO, 2019b, 5) te je temelj za daljnje ostvarivanje svih odgojno-obrazovnih očekivanja i profesionalnog razvoja. Osobni razvoj uključuje sposobnost regulacije emocija, upravljanja mentalnim, duhovnim i tjelesnim potencijalima, a socijalni razvoj uspostavljanje i održavanje socijalnih odnosa, te pripreme za buduće društvene uloge. Svrha ovog kurikuluma međupredmetne teme je stoga kreiranje pojedinca koji će ostvarivati svoje potencijale te se uspješno integrirati u zajednicu. Definiranje međupredmetne teme, kao i njena svrha, odgovaraju *osobnoj i socijalnoj kompetenciji* te kompetenciji *učiti kako učiti*. Ova ključna kompetencija stavlja naglasak na upoznavanje sebe, svojih mogućnosti, regulaciju emocija te suočavanje s nesigurnošću (Europska komisija, 2018). Nadalje, vrijednosti ove međupredmetne teme pridonose razvoju „osobnoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta, ali i identiteta osobe kao člana globalne zajednice, koji uvažava različitosti i vidi ih kao priliku za učenje“ (MZO, 2019b, 5) te razvoju solidarnosti i empatije. Također, *osobna i socijalna kompetencija* u *Preporukama o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje za uspješan život u zajednici* navodi važnost savladavanja sposobnosti empatije i rješavanja sukoba. Ipak, vrijednosti navedene za kurikulum ove međupredmetne tema ne odgovaraju u potpunosti prethodno spomenutoj ključnoj kompetenciji. Naime vrijednost razvoja osobnog, kulturnog i nacionalnog identiteta odgovara i ključnoj kompetenciji građanstva: „To uključuje razumijevanje multikulturne i društveno-gospodarske dimenzije europskih društava i načina na koji se nacionalnim kulturnim identitetom doprinosi europskom identitetu“ (Europska komisija, 2018, 10). Time, u prvom (A) dijelu kurikuluma međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* možemo uvidjeti karakteristike dvije

ključne kompetencije za cjeloživotno učenje: više zastupljenu *osobnu i socijalnu kompetenciju*, kao i kompetenciju *građanstva*.

Kao odgojno-obrazovne ciljeve međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* u drugom (B) dijelu navode se razvijanje:

- slike o sebi, samopoštovanje i samopouzdanje, prepoznavanje, prihvaćanje i upravljanje svojim emocijama i ponašanjem
- empatije te uvažavanje i prihvaćanje različitosti
- socijalnih i komunikacijskih vještina, suradnju i timski rad
- odgovornog ponašanja prema sebi i drugima u zajednici, donošenje odluka te planiranje obrazovanja, cjeloživotnog učenja i profesionalnog razvoja u suvremenom društvu i svijetu rada
- strategije rješavanja problema i uspješnog suočavanja sa stresom (MZO, 2019b).

Iz navedenog je vidljivo da se ciljevi ovog kurikulumu međupredmetne teme usredotočuju na osobni razvoj, putem razvoja pozitivne slike o sebi, socijalni razvoj, kroz usvajanje normi za sudjelovanje u društvu, poštivanje drugih te razvoj alata koji su primjenjivi za profesionalni razvoj, kao što su odgovornost, donošenje odluka, rješavanje problema i suočavanja sa stresom. Ciljevi, dakle, u potpunosti odgovaraju osobnoj i socijalnoj kompetenciji budući da ista kao ključne vještine navodi: „sposobnost učenja i rada, u suradnji s drugima i samostalno, te organiziranja vlastitog učenja i ustrajanja u njemu, njegova vrednovanja i dijeljenja, traženja podrške kada je to prikladno i učinkovitog upravljanja vlastitom karijerom i društvenim interakcijama“ (Europska komisija, 2018, 10). No, u *Preporukama o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* uz navedene vještine navodi se i vještina kritičkog promišljanja koja u prva dva dijela međupredmetnog kurikulumu nije navedena, već se javlja u (C) dijelu kurikulumu. Kurikulum međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* u prva dva dijela kurikulumu preuzima znanja, vještine i stavove osobne i socijalne ključne kompetencije te u manjem dijelu kompetencije građanstva.

Kurikulum međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* temelji se na „potrebi prepoznavanja i kritičke procjene osobne i društvene vrijednosti kao bitnih činitelja koji utječu na mišljenje i djelovanje, razvijanja odgovornosti za vlastito ponašanje i život, pozitivnoga odnosa prema drugima i konstruktivnoga sudjelovanja u društvenom životu“

(MZO, 2019b, 7). U trećem (C) dijelu kurikuluma domene su podijeljene na tri međusobno povezano domene: domena A (ja), domena B (ja i drugi), i domena C (ja i društvo). U tablici 4 možemo vidjeti glavna obilježja svake od triju domena.

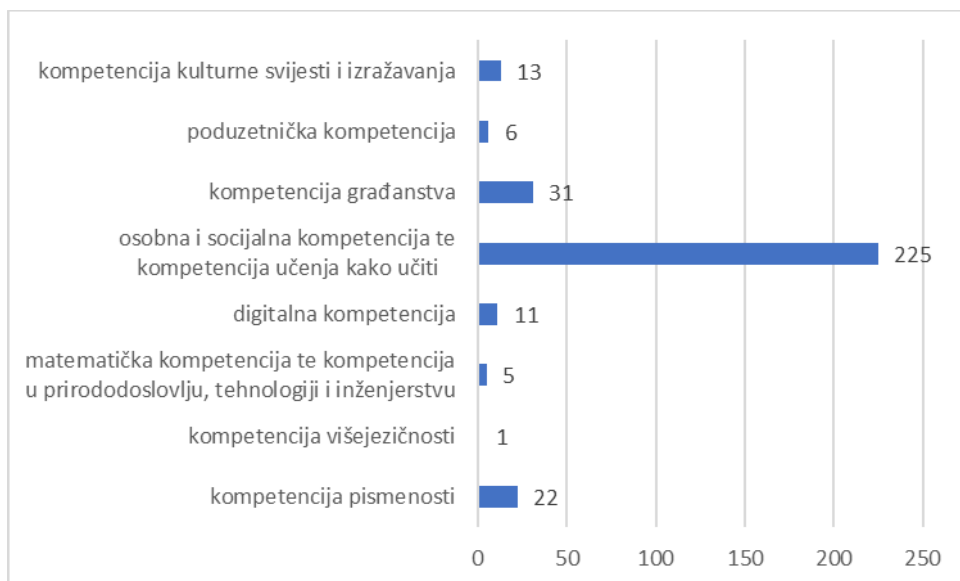
Domena A odnosi se na znanja, vještine i stavove koji će pojedincu omogućiti osobni razvoj. Osobni razvoj se odnosi na: opisivanje i prihvaćanje sebe i svojih osobina – tko sam, procjenjivanje vlastitih mogućnosti i ograničenja – što mogu, prepoznavanje, izražavanje i kontroliranje svojih osjećaja i ponašanja, razvijanje vlastitih potencijala u skladu sa željama i interesima, planiranje aktivnosti i postavljanje prioriteta te upravljanje obrazovnim i profesionalnim putem (MZO, 2019b). Sljedeća domena B odnosi se na razvoj socijalnih i emocionalnih vještina kako bi se njegovalo mentalno zdravlje pojedinca. U središtu ove domene je činjenica da pojedinac živi u okruženju s drugima te je nužno da poznaje socijalne norme. Prema kurikulumu, domena B obuhvaća: prepoznavanje, uvažavanje potreba i osjećaja drugih, aktivno slušanje, davanje i primanje informacija, razumijevanje ponašanja i razvijanje uvažavajućih odnosa s drugima, sposobnost uviđanja posljedica svojih i tuđih stavova i postupaka, suradničko učenje i timski rad, prihvaćanje pravila, uzajamno pomaganje, suradnja u ostvarivanju zajedničkih ciljeva, nenasilno rješavanje sukoba, prihvaćanje različitosti, vještine prezentacije, samoprezentacije; samozastupanje, zastupanje prava drugih (MZO, 2019b). Svrha posljednje domene C je osvješćivanje pripadanja društvu kao i razumijevanje svoje uloge unutar društva. Domena C se zalaže za aktivnog člana društva koji će se pridržavati društvenih normi i pravila. Domena C obuhvaća: razumijevanje međuovisnosti pojedinca i društva te načina kako uspješno pridonositi zajednici, razumijevanje i prihvaćanje društvenih normi i pravila, razvijanje kulturnog i nacionalnog identiteta, učenje strategija zaštite od potencijalnih opasnosti, razvijanje kritičkog odnosa prema društvenim pojavama i procesima (MZO, 2019b). Iz navedenog je vidljivo da domene A i B ovog kurikuluma u potpunosti odgovaraju osobnoj i socijalnoj ključnoj kompetenciji za cjeloživotno učenje. S druge strane, domena C pojedinca stavlja u kontekst društva i društvene zajednice. Ova domena, dakle, ima domene osobne i socijalne kompetencije te kompetencije građanstva. Utjecaji kompetencije građanstva očituju se u razvijanju kulturnog i nacionalnog identiteta te razumijevanju svoje uloge unutar društva. Kao i u A dijelu kurikuluma međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj*, naglasak na razvijanju vlastitog identiteta označuje primjenu ključne kompetencije na nacionalni kontekst.

. U četvrtom (D) dijelu kurikuluma navedena su odgojno-obrazovna očekivanja prema domenama međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj*. Odgojno-obrazovna očekivanja u kurikulumu međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* također odgovaraju istoimenoj ključnoj kompetenciji. Ona se odnose na razvoj, upravljanje, prepoznavanje i opisivanje znanja, vještina i stavova opisanih u prva tri dijela kurikuluma kao što su: „razvijanje slike o sebi“, „upravljanje emocijama i ponašanjem“, „prepoznavanje i uvažavanje osjećaja sebe i drugih, opisuje i uvažava potrebe sebe i drugih“. Preporuke za ostvarivanje odgojno-obrazovnih očekivanja su vrlo općenite. Posebne prilagodbe kurikuluma van integracije u ostale školske predmete i aktivnosti i povezivanjem s ostalim međupredmetnim kurikulumima. Planiranje kako ostvariti odgojno-obrazovna očekivanja prebacuje se na učitelja koji prema definiranim odgojno-obrazovnim očekivanjima mora osmisliti načine provedbe u skladu s potrebama i mogućnostima vlastitih učenika.

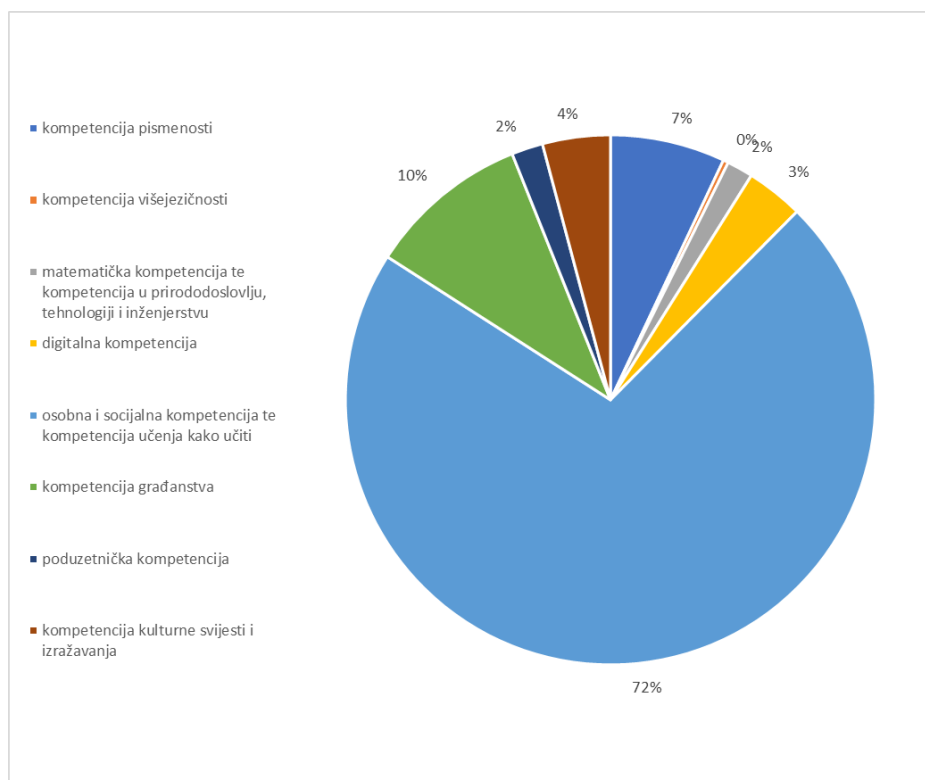
Kako bi se utvrdila zastupljenost ključnih kompetencija u kurikulumu međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj*, analizirana su odgojno-obrazovna očekivanja. U kurikulumu su odgojno-obrazovna očekivanja podijeljena na tri područja: znanje, vještine i stavovi. Tablica 2 prikazuje ključne riječi i sintagme koje označuju ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. Odabir ključnih riječi i sintagmi temelji se na *Preporukama o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*.

Tablica 2. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje te ključne riječi i sintagme koje ih označuju u kurikulumu međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj*

<b>Ključne kompetencije</b>	<b>Ključne riječi/sintagme</b>
kompetencija pismenosti	komunikacija ,standardni jezik
kompetencija višejezičnosti	upotreba stranog jezika
matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu	matematika, prirodoslovlje
digitalna kompetencija,	različiti izvori informacija, internet, medijsko oglašavanje
osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti,	društvo, socijalni razvoj, suradnja, rješavanje sukoba, tolerancija, razvoj samopouzdanja i samopoštovanja , učenje, društveno djelovanje, zdravlje
kompetencija građanstva	tradicija, identitet, građanski odgoj
poduzetnička kompetencija	poduzetništvo
kompetencija kulturne svijesti i izražavanja	kreativnost, glazba, umjetnost



Slika 3 Grafički prikaz zastupljenost ključnih riječi i sintagmi u odgojno-obrazovnim očekivanjima međupredmetne teme "Osobni i socijalni razvoj"



Slika 4 Grafički prikaz relativne frekvencije ključnih riječi i sintagmi u odgojno-obrazovnim očekivanjima međupredmetne teme "Osobni i socijalni razvoj"

Iz provođenja analize možemo uočiti stupanj zastupljenosti pojedine ključne kompetencije. Za svaku od kompetencija prebrojane su ključne riječi i sintagme koje ih opisuju, te je izračunata relativna frekvencija. Slika 2. prikazuje brojčanu zastupljenost pojedinih ključnih riječi i sintagmi. Uz to, na Slici 3. je vidljiva relativna frekvencija svake od ključnih kompetencija. U kurikulumu međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* je najzastupljenija osobna i socijalna kompetencija, te kompetencija učiti kako učiti s relativnom frekvencijom od 72%. Budući da se u prethodnoj analizi ukazalo podudaranje međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* sa ovom kompetencijom, ovaj rezultat je očekivan. Sljedeća ključna kompetencija po zastupljenosti je kompetencija građanstva (10%). S obzirom da se ova međupredmetna tema odnosi na odgoj i obrazovanje pojedinca za život u zajednici, a život u zajednici uključuje i ulogu građanina, ovaj rezultat je također očekivan. Nadalje, kompetencija pismenosti se također iskazuje kao relevantna za ovu međupredmetnu temu što se može objasniti velikim brojem preporuka koje navode pisanje raznih tekstova kao metodu za ostvarivanje odgojno-obrazovnih očekivanja. Ostale ključne kompetencije: kompetencija kulturne svijesti i izražavanja (4%), digitalna kompetencija (3%), matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu (2%), poduzetnička kompetencija (2%), kompetencija višejezičnosti (0%), nisu značajno zastupljene te se time ne smatraju relevantnima za ovu međupredmetnu temu.

Naposljetku, učenje i poučavanje ove međupredmetne teme stavlja učenika kao aktivnog kreatora svoga znanja. Učenici bi trebali učiti iskustvenim učenjem u aktivnostima kao što su: istraživanja, projekti, igre i diskusije. U ovakvim oblicima učenja dolazi do interakcije među učenicima što pridonosi ostvarivanju ciljeva međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj*.

Iz analize kurikuluma je vidljiva zastupljenost svih ključnih kompetencija. Nadalje, kurikulum međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* dijeli ime s osobnom i socijalnom kompetencijom te kompetencijom učenja kako učiti. Isto tako, u velikom dijelu preuzima ciljeve, znanja, vještine i stavove. Najveći postotak zastupljenosti posjeduje osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učiti kako učiti. U kurikulumu vidimo i značajnu prisutnost građanske kompetencije u kreiranju osobnoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta osobe.

### 3. RASPRAVA

Ovo istraživanje fokusiralo se na ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i kurikulume međupredmetnih tema u kurikulumima međupredmetnih tema *Građanski odgoj i obrazovanje* i *Osobni i socijalni razvoj* te se analiziralo prva četiri dijela kurikuluma relevantnih za ovaj rad. Iščitavanjem dostupne literature vidljivo je da se kao središte europskih obrazovnih politika javlja ideja cjeloživotnog učenja. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje zbog lakoće definiranja stoga postaju način provedbe ideje cjeloživotnog učenja. Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje stoga predstavljaju temelj za kreiranje nacionalnih kurikuluma. Razvoj obrazovnih politika prema Žiljak (2013) dijeli se na dvije obrazovne faze: prva faza razgradnje naslijeđenog sustava i nesustavnih promjena u 1990-tim godinama te fazu rasprava, izrade i implementacije strategije u procesu europeizacije nakon 2000-te godine. U drugoj fazi europski utjecaji dobivaju na važnosti prilikom kreacija obrazovnih politika budući na težnje priključivanja zajednici Europske unije. Kako bi se postalo članom Europske unije bilo je potrebno, između ostalog, uskladiti odgojno-obrazovni sustav europskim standardima obrazovanja, odnosno implementirati i cjeloživotno obrazovanje i ključne kompetencije za cjeloživotno učenje u nacionalne kurikulume. Značajnija implementacija ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u hrvatske obrazovne politike odvila se tijekom kurikularne reforme *Škola za život*. Ovom kurikularnom reformom definirano je sedam kurikuluma međupredmetnih tema koji imenom prate europske ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. Analizom dosadašnjih istraživanja na temu međupovezanosti ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje ukazala se njihova oskudnost. Pretragom dostupnih baza podataka nisu se utvrdila istraživanja koja analiziraju zastupljenost ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u kurikulumima međupredmetnih tema. Dostupna istraživanja podijeljena su na dvije grupe: istraživanja o potrebnim kompetencijama za uspješnost u nekom poslu, poput istraživanja ključnih kompetencija potrebnih za poučavanje odgoja i obrazovanja za građanstvo (Divković, 2013), kompetencijama potrebnih za rad suvremenog pedagoga (Šnidarić, 2014), te podrška učiteljima pri unaprjeđenju ključne kompetencije učiti kako učiti (Labak, 2022). Znanstveni radovi koji se bave proučavanjem kurikuluma međupredmetnih tema istražuju njihovu primjenu na školsku praksu kao i školske udžbenike (Breberić, 2022, Nikčić i



Komesarović, 2021). Budući da je broj istraživanja malobrojan, otvara se prostor za detaljnije analize. S obzirom na važnost ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje te njihov utjecaj u kreiranju kurikuluma međupredmetnih tema izveden cilj ovog istraživanja naveden je kao utvrditi u kojoj mjeri su ključne kompetencije za cjeloživotno učenje kao prioritet obrazovne politike Europske komisije za obrazovanje zastupljene u kurikulumima međupredmetnih tema *Građanski odgoj i obrazovanje* i *Osobni i socijalni razvoj*.

Kako bi se uspješno provelo istraživanje najprije je bilo potrebno utvrditi pojmovno određenje pojmova kompetencije, cjeloživotnog učenja, ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, te međupredmetnih tema. Weitner definira kompetencije kao: „kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kao bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama ” (Weitner, 2001,27/8 prema Palekčić, 2014, 8), dok Europska komisija kompetencije označuje kao spoj znanja, vještina i stavova. Lakoća određivanja potrebnih kompetencija presudila njihovoj raširenosti u kontekstu obrazovanja za cjeloživotno učenje. Cjeloživotno učenje odnosi se obrazovanje tijekom cijelog života. Drugim riječima, ideja cjeloživotnog učenja zagovara da se pojedinac cijeli život obrazuje bilo stjecanjem novih znanja i vještina ili usavršavanjem starih. Time obrazovanje ne završava formalnim obrazovanjem, nakon srednje škole ili fakulteta, već se nastavlja kroz formalne, neformalne ili informalne oblike obrazovanja. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje prvi puta su definirane od strane Europske komisije 2006. godine te predstavljaju kompetencije koje su potrebne pojedincu za uspješno sudjelovanje u globaliziranom društvu i društvu utemeljenom na znanju. U *Prijedlogu Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje iz 2018. godine* definirano je osam kompetencija za cjeloživotno učenje: kompetencija pismenosti, jezična kompetencija, matematička kompetencija te kompetencija u prirodnim znanostima, tehnologiji i inženjerstvu, digitalna kompetencija, osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja, građanska kompetencija, kompetencija poduzetnosti, kompetencija kulturne svijesti i izražavanja. Kao što je već navedeno, kurikularnom reformom *Škola za život* ove ključne kompetencije su implementirane u sedam kurikuluma međupredmetnih

tema: *Osobni i socijalni razvoj, Učiti kako učiti, Građanski odgoj i obrazovanje, Zdravlje, Poduzetništvo, Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije te Održivi razvoj.*

Analizom dostupne literature formirana su četiri istraživačka pitanja:

1. Koje ključne kompetencije za cjeloživotno učenje su zastupljene u kurikulumima međupredmetnih tema *Građanski odgoj i obrazovanje* i *Osobni i socijalni razvoj*?
2. Jesu li sve ključne kompetencije jednako zastupljene u kurikulumima međupredmetnih tema *Građanski odgoj i obrazovanje* i *Osobni i socijalni razvoj*?
3. Koje su značajke ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje vidljive u kurikulumima međupredmetnih tema *Građanski odgoj i obrazovanje* i *Osobni i socijalni razvoj*?

Prvo istraživačko pitanje traži odgovor na pitanje *Koje ključne kompetencije za cjeloživotno učenje su zastupljene u kurikulumima međupredmetnih tema Građanski odgoj i obrazovanje i Osobni i socijalni razvoj?* Analizom je utvrđena prisutnost svih osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Prva tri dijela kurikuluma navode značajke, znanja, vještine i stavove, koji se u velikoj mjeri podudaraju s ključnom kompetencijom građanstva. Nadalje, u razradi odgojno-obrazovnih očekivanja ove međupredmetne teme analizom ključnih riječi i sintagmi utvrđena je prisutnost i ostalih sedam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Najviše je zastupljena ključna kompetencija građanstva (51%) te slijedi osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učiti kako učiti (19%). Ostale ključne kompetencije, iako prisutne, njihov niski postotak zastupljenosti ukazuje na njihovu manje važnost u kontekstu ove međupredmetne teme. Iako se u *Prijedlogu Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (2018) ističe da su ključne kompetencije međusobno povezane, što se i potvrdilo ovom analizom, autori ovog kurikuluma su odlučili u velikoj mjeri koristiti karakteristike dviju ključnih kompetencija. Nadalje, metodom analize teksta prva tri dijela međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* ukazano je na prisutnost dviju ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje: osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti i kompetencija građanstva. Analizom je utvrđeno da su preuzeta znanja, vještine i stavovi povezani s osobnom i socijalnom kompetencijom te vještina formiranja nacionalnog

identiteta povezana s kompetencijom građanstva. Analizom ključnih riječi i sintagmi u odgojno-obrazovnim očekivanjima međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj*, utvrđena je prisutnost svih ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, od kojih je najzastupljenija osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učiti kako učiti (72%).

Drugo istraživačko pitanje: *Jesu li sve ključne kompetencije jednako zastupljene u kurikulumima međupredmetnih tema Građanski odgoj i obrazovanje i Osobni i socijalni razvoj?*, traži odgovor na pitanje postotka zastupljenosti utvrđenih ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje unutar odabranih kurikuluma međupredmetnih tema. Iz analize prva tri dijela kurikuluma vidljivo je da je u kurikulumu međupredmetne teme *Građanski odgoj i obrazovanje* najviše zastupljena ključna kompetencija građanstva. No, analizom odgojno-obrazovnih očekivanja utvrđena je zastupljenost svih osam ključnih kompetencija. Najzastupljenija je kompetencija građanstva (51%), te slijede: slijedi osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učiti kako učiti (19%), matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu (9%), digitalna kompetencija i kompetencija pismenosti (7%), kompetencija kulturne svijesti i izražavanja (4%), te poduzetnička kompetencija (3%). Iako je u analizi odgojno-obrazovnih očekivanja utvrđena prisutnost ključnih riječi i sintagmi za kompetenciju višejezičnosti, njen udio je statistički zanemariv. S druge strane, kurikulum međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* u prva tri dijela sadrži dvije ključne kompetencije: osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti i kompetencija građanstva. Stoga, najviše je zastupljena osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti što je vidljivo iz analize. Kompetencija građanstva vidljiva je isključivo u jednoj vrijednosti definiranoj u kurikulumu i to u razvoju osobnoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta. Nadalje, u analizi ključnih riječi i sintagmi odgojno-obrazovnih očekivanja utvrđena je prisutnost svih ključnih kompetencija. Kao najzastupljenija kompetencija iskazuje se osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učiti kako učiti (71%). Zatim, kompetencija građanstva (10%), kompetencija pismenosti (7%), kompetencija kulturne svijesti i izražavanja (4%), digitalna kompetencija (3%), poduzetnička kompetencija i matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu (2%). Uz to, utvrđeno je da zastupljenost kompetencije višejezičnosti nije statistički značajan.

U trećem istraživačkom pitanju analizirano je *Koje su značajke ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje vidljive u kurikulumima međupredmetnih tema Građanski odgoj i obrazovanje i Osobni i socijalni razvoj?* U kurikulumu međupredmetne teme *Građanski odgoj i obrazovanje* znanja, vještine i stavovi preuzeti su iz ključne kompetencije građanstva te su dodatno razrađeni kroz ciljeve i odgojno-obrazovna očekivanja međupredmetnog kurikuluma. U odgojno-obrazovnim očekivanjima utvrđena je prisutnost značajki i ostalih ključnih kompetencija. Glavne sfere interesa međupredmetnog kurikuluma su ljudska prava, demokracija i društvena zajednica što je vidljivo u tri domene ovog kurikuluma. Iz analize vidimo da su preuzete sve značajke ključne kompetencije građanstva. S druge strane, kurikulum međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* preuzima značajke osobne i socijalne kompetencije te kompetencije učenja kako učiti. S obzirom da je navedena ključna kompetencija implementirana u dva međupredmetna kurikuluma *Osobni i socijalni razvoj*, i *Učiti kako učiti*, u prva tri dijela kurikuluma međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* u manjoj su mjeri prisutne karakteristike koje se odnose na kompetenciju učenja kako učiti. Tako se, na primjer, vještine organiziranja vlastitog učenja i ustrajanja u njemu, njegovo vrednovanje i dijeljenje, traženja podrške kada je to prikladno i učinkovitog upravljanja vlastitom karijerom i društvenim interakcijama, ne pojavljuju u međupredmetnom kurikulumu *Osobni i socijalni razvoj*. Nadalje, kao područja interesa navedene su domene ja, ja i drugi, te ja i društvo čija obilježja odgovaraju osobnoj i socijalnoj kompetenciji. Ipak, u analizi odgojno-obrazovnih očekivanja utvrđene su značajke i drugih ključnih kompetencija čime se ukazuje na njihovu interdisciplinarnost.

#### 4. ZAKLJUČAK

Pitanje hrvatskih obrazovnih politika postaje tema rasprava predstavljanjem novih reforma obrazovanja poput kurikularne reforme *Škola za život* i novopredstavljenog programa *OSNOVNA ŠKOLA KAO CJELODNEVNA ŠKOLA: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja*. Težnje hrvatskih obrazovnih politika jest usklađivanje s europskim standardima. Europska komisija važnost stavlja na cjeloživotno učenje, a time i na ključne kompetencije za cjeloživotno učenje koje pojedincu omogućuju aktivno sudjelovanje u globaliziranom društvu. Stoga, hrvatske obrazovne politike nastoje implementirati osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u svoj školski sustav. Kurikulumi međupredmetnih tema doneseni su 2019. godine u sklopu kurikularne reforme *Škola za život* te se temelje na ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje.

Cilj ovog rada bilo je utvrditi zastupljenost ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u kurikulumima međupredmetnih tema *Građanski odgoj i obrazovanje* i *Osobni i socijalni razvoj*. Istraživanjem se utvrdila prisutnost svih ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, no najzastupljenija je ključna kompetencija građanstva te su se njena znanja, vještine, i stavovi implementirali u prva tri dijela ključnog kurikuluma. S druge strane, kurikulum *Osobnog i socijalnog razvoja* također sadrži sve ključne kompetencije za cjeloživotno učenje te je u najvećoj mjeri zastupljena osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti. Time kurikulum ove međupredmetne teme preuzima karakteristike, znanja, vještine i stavove osobne i socijalne kompetencije. U oba kurikuluma kroz odgojno-obrazovna očekivanja navodi prijedloge ostvarivanja očekivanja kao što su: posjeti lokalnim udrugama, suradnja s lokalnim zajednicama i učenje o nacionalnom političkom sustavu. Stoga je na učiteljima da osmisle na koji način će se odgojno-obrazovna očekivanja međupredmetnih kurikuluma prilagoditi potrebama, zahtjevima i karakteristikama učenika.

Ovo istraživanje može poslužiti za daljnja istraživanja međusobne povezanosti ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje i kurikuluma međupredmetnih tema. Kao mogući predmeti istraživanja javljaju se učitelji koji kreiraju nastavu i učenici. Metodom opažanja nastave moguće je uvidjeti kako se kurikulumi međupredmetnih tema ostvaruju u nastavi. Uz to, intervjuima ili anketiranjem učitelja moguće je dobiti uvid i u proces

implementacije odgojno-obrazovnih očekivanja u nastavi. Rezultati istraživanja bi dali korisne informacije za daljnje implementacije europskih standarda u hrvatski obrazovni sustav.

## LITERATURA

- Andić, D. (2015). Doprinosi razvoju kompetencija učitelja osnovnih škola u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. *Napredak*, 156 (4), 367-383.
- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 217-227.
- Babić, Z. i Tomašević, M. (2021). Komparativna analiza politika i participacije u cjeloživotnom učenju izabranih zemalja Europske unije i Republike Hrvatske. *Napredak*, 162 (1 - 2), 0-0.
- Bouillet, D., Domović, V. i Pažur, M. (2020). Cjeloživotno učenje mladih u kontekstu javnih politika – europska perspektiva. *Revija za socijalnu politiku*, 27 (1), 1-16. <https://doi.org/10.3935/rsp.v27i1.1635>
- Bušljeta, R. i Kardum, M. (2019). "School for Life "-Theoretical Background and Analysis of Croatian Reform in School Education. *European Journal of Social Sciences Education and Research*. 6. 39-47.
- Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2), 175-187.
- Divković, M. (2013). Ključne kompetencije učitelja u odgoju i obrazovanju za građanstvo. *Život i škola*, LIX (29), 326-340.
- Europska komisija (2020). *Conference on supporting key competences development: Learning approaches and environments in school education: conference report, Brussels, 12-13 November 2019* [online]. Bruxelles: Europska komisija. [23. ožujka 2021.]
- Europska komisija (2021). *O školskoj politici* [online]. Dostupno na: [https://ec.europa.eu/education/policies/school/about-school-policy\\_hr](https://ec.europa.eu/education/policies/school/about-school-policy_hr) [21. ožujka 2021.]
- Hill, M. (2010). *Proces stvaranja javnih politika*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti (str. 3-22, 111-112, 122-124).

Kesner-Škreb, M. (2007). Lisabonska strategija. *Financijska teorija i praksa*, 31 (4), 441-443.

Koren, S. i Najbar-Agičić, M. (2007). EUROPEAN EXPERIENCE AND THE HISTORY CURRICULUM IN COMPULSORY EDUCATION. *Metodika*, 8 (15), 344-372.

Kovač, V. (2007). Pristupi analizi obrazovne politike. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 255-265.

Kovačić, I., Mišković, E. i Diković, M. (2020). Zastupljenost međupredmetnih tema u udžbenicima iz Prirode i društva. *Napredak*, 161 (3 - 4), 369-389. P

Labak, I. (2022). Unaprjeđivanje metakognitivne dimenzije kompetencije učiti kako učiti kod učitelja. *Napredak*, 163 (1 - 2), 181-199.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2006). Nastavni plan i program za osnovne škole. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

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

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019a). Kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019b). Kurikulum međupredmetne teme Osobni i socijalni razvoj. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

Palekčić, M. (2014). Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagogijska teorijska perspektiva. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 7-24.

Pastuović, N. (2008). CJELOŽIVOTNO UČENJE I PROMJENE U ŠKOLOVANJU. *Odgojne znanosti*, 10 (2 (16)), 253-267.



Pažur, M. (2017). Pregled razvoja građanskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj od 1999. godine do danas. *Školski vjesnik*, 66 (4.), 605-618. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/193674>

Petek, A. (2012). Što su hrvatske javne politike?. *Političke analize*, 3 (11), 37-45

Petak, Z. (2008). Dimenzije javnih politika i javno upravljanje. *Politička misao*, 45 (2), 9-26.

Preporuka europskog parlamenta i savjeta ; ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir.(2010) *Metodika*, 11 (20), 169-182.

Preporuka Vijeća Europske unije o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018). Službeni list Europske unije, 189/01. <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604>

Rogić, A.M. (2014). Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija. *Acta Iadertina*, 11 (1)

Sever, M. i Horvat, M. (2019). Građanski odgoj i obrazovanje kroz obrazovnu politiku Europske unije: slučaj Hrvatske. *Diskrepancija*, 15 (22/23), 18-29.

Škola za život (2021). *Međupredmetne teme* [online]. Dostupno na: <https://skolazazivot.hr/međupredmetne-teme/> [22. ožujka 2021.]

Špehar, H., Pepić, I. (2019). The Europeanization of the Croatian Political System. U: Petak, Z., Kotarski, K. (ur.) *Policy-Making at the European Periphery. New Perspectives on South-East Europe*. (47-64). Palgrave Macmillan, Cham.

Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21

Žiljak, T. (2006). Europski okvir za nacionalne obrazovne politike. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 3 (1), 261-281.

Žiljak, T. (2009). Rad na obrazovnoj politici umjesto depolitizacije obrazovanja. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 431-445.

Žiljak, T. (2013). Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 17 (1), 7-23.

Žiljak, T. i Molnar T. (2015). Croatian Education Policy in the EU Context. U Lajh, D. i Petak, Z (Ur.) *EU Public Policies Seen from a National Perspective: Slovenia and Croatia in the European Union* (279-298). Ljubljana: Fakulteta za društvene vede Univerze v Ljubljani

Žiljak, T., Baketa, N. (2019). Education Policy in Croatia. U: Petak, Z., Kotarski, K. (ur.) *Policy-Making at the European Periphery. New Perspectives on South-East Europe*. (265-284). Palgrave Macmillan, Cham.