

Politička socijalizacija

Borda, Anja

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:558996>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-17**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Anja Borda
Politička socijalizacija
ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Politička socijalizacija
ZAVRŠNI RAD

Predmet:

Mentor: Željka Ivković Hodžić, pred.

Student: Anja Borda

Matični broj: 9998001013

U Rijeci,
Rujan, 2021.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Anja Borda

ZAHVALE

Zahvaljujem se profesorici Željki Ivković Hodžić na mentorstvu, na podršci i svoj iskazanoj pomoći prilikom izrade ovog završnog rada. Hvala što ste uvijek bili dostupni i stajali na raspolaganju.

Zahvaljujem se najdražim osobama Zineb, Ivi i Romanu koji su me koji su me tješili, uveseljavali, bili moja potpora u svakom trenutku i pomogli mi kad god je bilo potrebno. Bez vas ništa ne bi bilo isto!

Zahvaljujem se svojoj obitelji koja je uvijek bila uz mene bez obzira na sve dobre i loše trenutke u životu i koja me gurala u pravom smjeru.

SAŽETAK:

Socijalizaciju možemo objasniti kao paradoks u kojem smo, mi ljudi, u isto vrijeme društvena i individualna bića. Kada je riječ o političkoj socijalizaciji i političkom znanju, možemo reći da ono pruža pojedincu shvaćanje moći unutar društva, no isto tako i shvaćanje kako tu moć iskoristiti u svoju korist. Političko znanje ne vežemo samo uz moć već i uz određene vrijednosti kada je riječ o organizaciji individualnog smisla društvenog svijeta. Političko znanje pomaže nam u spoznavanju svijeta i njegove organizacije. Ono je primjenjivo i naučeno. Građanski odgoj i obrazovanje u svijetu postaje sve važniji. Poticajno, otvoreno te demokratsko ozračje u učionicama utječe veoma pozitivno na građansko znanje učenika i mladih, te ih potiče na informiranost kao aktivnih građana u društvu. Nerazumijevanje dječje participacije u današnje vrijeme dovodi do pogrešnog provođenja iste. Uključivanje djece u aktivnosti, sudjelovanje pri odlučivanju, pravo na izražavanje samo su neka od shvaćanja dječje participacije, a odrasli su ti čiji je doprinos ključan za dječju participaciju.

Ključne riječi: socijalizacija, politička socijalizacija, građanski odgoj, dječja participacija

ABSTRACT:

Socialization can be explained as a paradox in which we humans are social and individual beings at the same time. When it comes to political socialization and political knowledge, we can say that it provides an individual with an understanding of power within society, but also an understanding of how to use that power to their advantage. We associate political knowledge not only with power but also with certain values when it comes to organizing the individual meaning of the social world. Political knowledge helps us to know the world and its organization. It is applicable and learned. Civic education is becoming increasingly important in the world. Stimulating, open and democratic atmosphere in classrooms has a very positive effect on the civic knowledge of students and young people, and encourages them to be informed as active citizens in society. Lack of understanding of children's participation nowadays leads to its wrong implementation. Involving children in activities, participating in decision-making, the right to expression are just some of the concepts of children's participation, and adults are those whose contribution is crucial for children's participation.

Key words: socialization, political socialization, civic education, children's participation

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. SOCIJALIZACIJA.....	2
2.1. Što je socijalizacija?.....	2
2.2. Agensi socijalizacije	3
3. POLITIČKA SOCIJALIZACIJA.....	4
3.1. Rane godine političke socijalizacije.....	8
3.2. Politička socijalizacija nakon 1970.....	12
3.3. Životni ciklus	15
4. GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE	19
4.1. Državljanski odgoj	23
5. DJEČJA PARTICIPACIJA	24
5.1. Modeli dječje participacije	25
5.1.1. Hijerarhijski modeli participacije	25
5.1.2. Ne-hijerarhijski modeli participacije	28
5.2. Participacija djece u školama	30
5.2.2. Rezultati istraživanja - učenici	31
5.2.2. Rezultati istraživanja - odrasli.....	32
6. ZAKLJUČAK	34
7. LITERATURA.....	35

1. UVOD

Socijalizacija se promatra kao pojava djece i mladih ljudi u svijet odraslih, a posebno kao razvoj stavova, uloge i ponašanja primjerenih učinkovitom funkcioniranju unutar društva. Socijalizacija je stoga proces prilagodbe i jedan aspekt cjelokupnog proces ljudskog razvoja. Obično se istražuje u smislu njenih sastavnih dijelova, na primjer spola, političke ili ekonomske socijalizacije.

Ovaj završni rad temeljiti će se na političkoj socijalizaciji. Politička socijalizacija opisuje proces kojim građani otkrivaju i utvrđuju svoje političke identitete, vrijednosti i ponašanje koji ostaju relativno trajni tijekom kasnijeg života.

Dječja participacija, isto kao i građanski odgoj, još uvijek se mijenja. Kada je riječ o političkoj socijalizaciji, dvadeset prvo stoljeće je uveliko drugačije kada uzmemo u obzir prošlo stoljeće, no još uvijek treba veliki trud kako bi se djecu i mlade približilo u svijet političke socijalizacije.

Nerazvijenost političke socijalizacije u Hrvatskoj, posebice među mladima, jedan je od ključnih elemenata važnosti ove teme. Djecu i mlade treba što kvalitetnije poučavati o značaju građanstva, aktivnog građanina, političkog participiranja te razvijati političku svijest kako bi društvo u budućnosti bilo što angažiranije i zainteresiranije.

Cilj ovog završnog rada je približiti se temi političke socijalizacije, ukazati na njenu važnost u odgojno obrazovnom sustavu te saznati koliko se toga promijenilo s obzirom na njenu prošlost.

2. SOCIJALIZACIJA

2.1. Što je socijalizacija?

Socijalizacija je proces kojim se novorođeni ljudski organizam pretvara u socijalnu osobu, osobu sposobnu za interakciju s drugima. Interakcija s drugima podrazumijeva nekoliko različitih vrsta aktivnosti - vođenje razgovora; oblikovanje privrženih veza; sudjelovanje kao član mnogih vrsta organizacija, školskog razreda, društvenog kluba, radne skupine u prodavaonici ili pak uredu; druženje se s nepoznatim ljudima tj. sugrađanima. Biti osoba znači živjeti u društveno organiziranom svijetu i znati se kretati u nekom dijelu tog svijeta. To znači poznavanje pravila za interakciju s drugima u raznim kontekstima i posjedovanje različitih vrsta kompetencija koje su potrebne u svakom od njih. Novorođenče ima dodijeljeni status sina ili kćeri, ali morat će ga preobraziti u postignuti status prihvatljivog sina ili kćeri. Zatim, dijete će morati steći kvalifikacije prihvatljivog učenika u školi; prihvatljivog prijatelja za igru drugoj djeci u susjedstvu i školi, i tako dalje, u nizu kvalitativnih indikacija tijekom cijelog životnog puta. Prihvatljivost znači poznavanje očekivanja drugih i sposobnost ponašanja u granicama tih očekivanja. U svim tim kategorijama, očekivanja se mijenjaju s godinama, jer se dijete socijalizira prema sve zahtjevnijim standardima znanja, razumijevanja, osjećaja i izvedbe (Handel, 2011).

Proces socijalizacije nije dovršen u djetinjstvu. Nastavlja se kroz adolescenciju i tijekom odrasle dobi. Odrasla osoba koja preuzme novi posao mora biti socijalizirana za organizaciju. Društvene promjene predstavljaju ljudima mogućnosti ili izazove da promijene svoja uvjerenja, vrijednosti i postupke.

Ishodi socijalizacije nikada nisu konačni jer kasnija socijalizacija može imati utjecaj koji mijenja čovjeka. Koliko je promjena moguće i pod kojim okolnostima je još uvijek stvar neke neizvjesnosti. Unatoč toj nesigurnosti, često je slaganje da je socijalizacija u djetinjstvu, kako se naziva primarna socijalizacija, koja je razlikuje od socijalizacije odraslih, ključna u stvaranju ljudske osobe i u oblikovanju identiteta, pogleda, vještina i resursa osoba koja se razvija. U posljednjih je 20-ak godina sociologija razvila novi

fokus na perspektivu životnog toka, a psihologija na razvoj životnog vijeka, što oboje daje puno pažnje koliko se ljudi mijenjaju u odraslom životu (Handel, 2011).

2.2. Agensi socijalizacije

Socijalizacija je postupak koji provode osobe i organizacije koje mogu imati službenu oznaku kao posrednici (agensi) socijalizacije ili kojima se može dopustiti da djeluju kao takvi posrednici. Oni su agensi u dvostrukom smislu tog izraza: (1) djeluju na dijete; i (2) djeluju u ime šireg društva (ili nekog njegovog određenog segmenta koji može biti prihvatljiv ili neprihvatljiv za veće društvo). Glavni agensi u našem društvu, kao i u mnogim drugima, su obitelj, škola i vršnjačka skupina. Uz to, u posljednjih se 35 godina televizija počela smatrati važnim agensom u našem društvu.

Svaki od ovih agensa socijalizacije ima ponešto drugačiji utjecaj na socijalizaciju, iako postoje preklapanja u utjecaju na ljude. Na neki se način roditelji i učitelji, roditelji i vršnjačka skupina, učitelji i vršnjačka skupina mogu udružiti; na neki način svi mogu povući dijete u različitim smjerovima, nudeći suprotne ciljeve, standarde i očekivanja. Televizija može pojačati neke aspekte svakog od njih, istovremeno nudeći vlastitu stvarnost (Handel, 2011).

3. POLITIČKA SOCIJALIZACIJA

Politička socijalizacija počela se širiti u granicama biheviorističkog pristupa krajem 1950-ih kao grana političkih znanosti. Počevši od 1950.-1960., politička socijalizacija izgrađena je na temeljima teorije političkog učenja, međutim, inkunabularni obrasci rada, uključujući epistemološke, metodološke i ontološke aspekte, opali su tek nakon 70-ih uvođenjem racionalne teorije. German to objašnjava:

„Racionalna teorija stavila je rano učenje na staro, vjerujući da su se odrasli ponašali racionalno proračunato i birali i odabrali ono što je najbolje bez obzira na socijalizaciju i kulturu. Slijedom toga, nije trebalo znati o ranom učenju i kulturnom okruženju, već samo o tome kako su se ljudi ponašali kao odrasli“ (German 2011:312).

Politička socijalizacija koja je oblikovana u skladu s tim trendovima bila je različita i u smislu svrhe i opsega, kao i različite perspektive koncepata i rezultata u vezi s procesom političke socijalizacije. Iz tog razloga došlo je do pomaka ne samo teoretski već i metodološki počevši od 1970-ih, promjene u postojećim definicijama političke socijalizacije također su se istodobno razvijale.

Polje je atrofiralo jer se temeljilo na pretjeranim premisama i zbog pogrešno protumačenih i pogrešno shvaćenih nalaza istraživanja (i nedostatka pronalaska) (Niemi i Hepburn, 1995). Istraživanja provedena u tom razdoblju kritizirane su osobito zato što su razvile teorije na temelju političkog učenja što je bio ograničeni način proučavanja predmeta. Drugim riječima, ove su se teorije temeljile na pretpostavci da političko učenje u ranom dobu ne prolazi kroz promjene u odrasloj dobi. Kako su studije tijekom 60-ih, posebno u Sjedinjenim Američkim Državama, otkrile da političke vrijednosti, uvjerenja, mišljenja, stavovi, ponašanja, angažman i uključenost ne mogu biti neovisni i o političkim okolnostima i o vremenu, podrazumijeva se da se politička socijalizacija ne može prihvatiti kao proces koji se doživljava i završava u određenom vremenskom razdoblju, a orijentacije se ne mogu tretirati kao fiksni mentalni okvir pojedinca. Stoga su ti kritični stavovi prema teorijama političkog učenja

revidirani kako bi se raščistile početne pretpostavke o studijama političke socijalizacije.

Najvažniji čimbenik nastanka političke socijalizacije, razvijen kao akademsko istraživačko područje sociologije, politologije i psihologije, jest potreba za prijenosom vrijednosti sustava u široko rasprostranjeno mišljenje koje će se prenositi na nove generacije radi održavanja postojećeg sustava. U tom kontekstu, razumijevanje i održavanje uloga, zahtjeva i pristupa pojedinaca postalo je jedan od glavnih ciljeva vlada čiji je poticaj potakao širenje ovog područja akademskog istraživanja. Kao što je Easton objasnio, sustavi uspijevaju održavati stalan protok podrške i time dobivati energiju potrebnu za pretvaranje zahtjeva u odluke na dva glavna načina: kroz rezultate koji zadovoljavaju zahtjeve članova društva i kroz političku socijalizaciju koji napore državnih vlasti stavlja na razumljiviju osnovu.

Ciljevi su bili razumijevanje percepcija, tendencija i ponašanja nove generacije koja je bila pokretačka snaga potrage za dobrim društvom, dobrim građaninom i političkom stabilnošću, te oblikovanje društvenog poretka koji će se razvijati na tom polju, naravno, u skladu s normama političkog sustava. Pokušavalo se opisati politički značajne razlike u osobnosti unutar i između društava te ukazati na njihovo razvojno podrijetlo (Inkeles i Levinson, 1954). Međutim, kada se fokusira na sadašnje rasprave i istraživanja političke socijalizacije, takozvana apolitična generacija koja se obično naziva Milenijalci ocjenjuju se na način da osporavaju njihove društvene uloge, što se u osnovi može definirati kao doprinos održavanju sustava i društveni poredak kao pasivni građani. Budući da je politički angažman građana glavni izvor legitimiteta političkog sustava, ponovno uvođenje i adaptacija građana iz nove generacije u politički sustav te crtanje njihovih stavova prema favoriziranju sustava dobivaju na važnosti i igraju temeljnu ulogu u političkoj sferi. Katz, posebno sudjelovanje na izborima, definira kao funkcije podržavanja legitimiteta političkog sustava, postavljanja i odabira dužnosnika, uspostavljanja zastupništva i pružanja prilike za opće sudjelovanje u politici (Rosema, 2007).

Procesi i metodologije političke socijalizacije, koji su se dogodili kao rezultat političkih i društvenih transformacija, svjedočili su dramatičnom napretku

zahvaljujući ponovnom razvoju koncepta "nove politike". Jer kad je ova generacija počela zauzimati i razvijati suprotstavljene stavove i protestne stavove, vodila je prema smjeni fokusa istraživanja političke socijalizacije. Izvukli su debate iz temelja "građani za sustav" u "sustav za građane". Motiv iza ove promjene ne vidi se samo u strukturnom smislu, već i u određivanju režima koji se razvijaju oko ljudskih prava i sloboda, kao i pozivanje demokracije na univerzalnu vrijednost. Brooks i Manza (1994:542) objašnjavaju koncepte kao;

„Prema riječima autora, jedne od najranijih formulacija koncepta, Nova politika razvija se oko pitanja zajedničkih većini visokoindustrijaliziranih društava, poput onečišćenja okoliša, opasnosti od nuklearne energije, pitanja ravnopravnosti žena i ljudskih prava i potreba za mirnim međunarodnim suživotom i za pomaganjem trećem svijetu. Nova je politika naglasila važnost otvorenog pristupa političkim sredstvima i resursima. Sloboda govora za manjine, pristup državnom mehanizmu odlučivanja, sposobnost sudjelovanja u politici ... nisu samo nužni instrumenti Nove politike već su i sami sebi svrha.“

Slijedom toga, radikalna transformacija odgovora na pitanje o definicijama politike i njezinom opsegu, također je na kraju izazvala paradigmatični pomak, kao politička socijalizacija, utemeljena na odnosima pojedinaca / društva i vlasti, te ideološka i ishodi ponašanja kao što su angažman i politička djelotvornost; nastao kao rezultat ovih interaktivnih i međuovisnih odnosa, diferenciranih u podrijetlu u usporedbi s prethodnom generacijom.

Od 90-ih, istraživanjima znanstvenika, na primjer Dalton (1988), Muller Rommel (1989), Schmitt (1989), novi je politički koncept prevladao na terenu, čije je sjeme već bilo posađeno u društvu, a tičući se sadržaja zadržao je vezu s korijenima u razvojnom smislu. Evolucija istraživanja političke socijalizacije izravno je relevantna za političku paradigmu i političku konjunkturu na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Stoga, budući da će se pronalasci i rasprave prenositi na ovaj paradigmatički pomak, za razumijevanje ranih paradigmi potrebno je pogledati prethodna istraživanja političke socijalizacije.

U početku su se istraživanja u ovome polju oblikovala u okviru određenih polarizacija na temelju definicije političke socijalizacije. Velika većina studija temeljila se na temeljnim aspektima kao što su politički stavovi, ponašanje, usmjerenja i politički angažman, dok su neka prioritet dala samo psihološkim dimenzijama procesa. U tom su kontekstu reduktivni pristupi uzrokovali stroge razlike između političke socijalizacije, političkog učenja i racionalne teorije i slično. U međuvremenu, politički razvoj osobe kao društvenog bića postao je od sekundarne važnosti u odnosu na istraživanja koja favoriziraju integritet i homogenost društva. Unutar tog vremenskog razdoblja definirano je istraživačko područje političke socijalizacije, njegove dimenzije i varijable, a iz različitih perspektiva objašnjene su njegove faze, uloge agensa, čimbenici koji su utjecali na proces. Međutim, sveobuhvatna teorija koja u potpunosti objašnjava generalizirani apstraktni model nije se mogla razviti.

U tom okviru moguće je reći da su istraživanja političke socijalizacije prošle četiri faze prije nego što su poprimile svoje konačne oblike. Temeljni koncept, koji je bio u središtu prvog vala, bila je stabilnost političkog sustava i naglašavanje da je proces političke socijalizacije pojedinaca važan 'alat' u vidu političke stabilnosti i za održavanja političkog sustava.

Drugi val usredotočio se na odnose građana sa socijalnim institucijama u javnoj sferi, poput političkih stranaka i državnih tijela i proučavao je socijalizaciju u ograničenom opsegu. U međuvremenu, treći val studija usredotočio se na stav, vrijednosti i ponašanje. Ova su istraživanja također dala prioritet definicijama izgrađenim na shvaćanju da je politička socijalizacija neovisna o kontekstu i vremenu, što je izazvalo sljedeći val. Štoviše, ova istraživanja pripisala su pasivnu ulogu receptora za pojedince; prijenos socijalnih kodeksa i normi na sljedeću generaciju postao je glavni cilj u to vrijeme. U tom kontekstu, politička socijalizacija, temeljena na argumentu „dobri se građani stvaraju, a ne rađaju se“, definirana je kao proces uvjetovanja da se razmišlja i ponaša na društveno prihvatljiv način (Magstadt, 2009).

Inspiriran osnovama sva tri pristupa, završni val uzeo je pojedince kao aktivne građane, a proces kao živi organizam u kojem se proces političkog učenja prenosio na sljedeću generaciju i preoblikovao u skladu s određenim vrijednostima, stavom i usmjerenosti sljedeće generacije koja nastavlja svoju evoluciju u društvu. To također

uključuje sazrijevanje pojedinaca u svjetlu njihovih idiosinkratskih potreba i karakteristika uzimajući u obzir socijalne i političke zahtjeve tijekom njihovog društvenog i političkog rasta. Suprotno od istraživanja koja su pripadala prvome valu, fokus se u ovoj fazi preusmjerio sa stabilnosti i dobrobiti društva na dobrobit pojedinaca. Što se tiče pristupa iz 70-ih, također se smatrao prvim korakom promjene političke konjunktura u svjetlu neoliberalne politike i stresa individualizma.

3.1. Rane godine političke socijalizacije

Jedan od prvih u ovome polju, Hyman je svoju teoriju razvio postavljanjem različitih izvora, stupnjeva i razina agensa po osnove političke socijalizacije. Te su definicije predstavljale korak u formiranju sveobuhvatnije i dosljednije definicije do danas. Vodeći prvi val, Hyman i istraživači koji su pošli njegovim koracima, smatrali su političku socijalizaciju procesom učenja, istovremeno postavljajući političku i socijalnu stabilnost na ontološki temelj političke socijalizacije. Iako je Hyman oklijevao s donošenjem zaključaka, potvrdio je da je primarni politički cilj socijalizacije bio osigurati vlastito postojanje. Budući da je Hymanov glavni interes bio razviti političku perspektivu pojedinca, on nije slijedio ovu točku (Roots, 1999). U svojem je istraživanju definirao političku socijalizaciju kao „*osoba je prirodno usmjerena na područje učenja; točnije socijalizaciji pojedinca, njegovom učenju o društvenim obrascima koji odgovaraju njegovim društvenim pozicijama posredovanim kroz različite agense u društvu,*” (Hyman, 1959:74). Hyman je skrenuo pozornost na činjenicu da je političko ponašanje naučeno ponašanje i da je, kako bi se to razumjelo, važno učenje (Crotty, 1991). Kada se definicija detaljno analizira, usredotočujući se na aktere procesa političke socijalizacije, naglašava se da je najvažniji čimbenik obitelj, a ne škola i vršnjačke skupine. To je zato što se socijalne uloge uče do 9. godine, a dječje polje socijalizacije uglavnom je obiteljsko okruženje u tom razdoblju. Tvrdi se da obiteljsko okruženje igra dominantnu ulogu u političkim usmjerenjima, djelotvornosti i političkom angažmanu osobe tijekom ovog procesa. Smatralo se da uloga obitelji ima konstantni učinak na djecu koja pripadaju istoj obitelji. Stavovi i ponašanje obitelji uzrokuju da djeca usvajaju paralelne stavove i ponašanja, na sličnim razinama i smjerovima.

Inspiriran Hymanovom definicijom, Sigel je svoju definiciju političke socijalizacije izgradio na temeljima teorije učenja. Sigel izravno političku socijalizaciju smatra prenošenjem normi društva i zaštitom statusa quo, kao i zadržavanjem prioriteta dominantnih skupina (većine ili elite). Njegova je definicija djecu pozicionirala kao pasivne receptore, što je ključni aspekt teorije političkog učenja. Sigel (1970) je definirao političku socijalizaciju kao proces kojim ljudi uče usvajati norme, vrijednosti, stavove i ponašanja koja prihvaća i prakticira trenutni politički sustav. Cilj političke socijalizacije je osposobiti ili razviti pojedince da postanu dobro funkcionirajući članovi političkog društva.

Još jedna važna osoba na tom polju je Fred Greenstein. Greenstein (Greenstein, 1968) definira političku socijalizaciju kao širu koncepciju koja bi obuhvatila svako političko učenje; formalno i neformalno, namjerno i neplanirano u svakoj fazi životnog ciklusa, uključujući ne samo eksplicitno političko učenje već i nominalno nepolitičko učenje koje utječe na političko ponašanje. Ovaj je pristup izgrađen na osnovama koje služe za prepoznavanje tko što uči, od koga, pod kojim okolnostima i s kakvim posljedicama (Greenstein, 1965). U svojoj knjizi *Djeca i politika*, Greenstein se usredotočuje na Hymanov argument i tvrdi da su prvih 14 godina najvažnije u političkoj socijalizaciji djece, i baš poput Hymana, pristupa prvih 9 godina ljudskog života kao razdoblju kada se društvene uloge najznačajnije razvijaju. Uz to, učinio je korak dalje tvrdeći da se političko učenje intenzivnije razvija između 9. i 14. godine. Međutim, važnost prvih 9 godina proizlazi iz činjenice da se društvene uloge koje obitelj prenosi prihvaćaju kao pretpostavka od strane djece, a sukladno tome obitelj postaje najvažnija socijalna institucija tijekom procesa političke socijalizacije.

Kako društvene uloge prenesene unutar obitelji predstavljaju referentnu točku u budućnosti, konsolidirane uloge i pretpostavke formirane do 9. godine života stvaraju ponašanja i stavove koji su vrlo otporni na promjene. Prema rezultatima njegovog istraživanja, ovo je razdoblje kada se prihvaćaju uloge; ponašanja i stavovi su internalizirani i idealizirani. Kao i u studijama K.P. Langton politička socijalizacija, u svom najširem smislu, odnosi se na način na koji društvo prenosi svoju političku kulturu s koljena na koljeno (Langton, 1969). Konstantnost ranih socijaliziranih stavova i ponašanja tijekom života pojedinca mora se tretirati kao istraživačko pitanje,

a ne kao premisa. Međutim, naglašavajući odlučujuću ulogu grupa vršnjaka, također naglašava da rano učenje i politička dispozicija nisu neovisni o društvenom okruženju i političkom ozračju. Kad se razmotre agensi socijalizacije, u smislu da vode odlučujuću ulogu, Hyman i Sigel stavljaju veliki naglasak na obitelj i obiteljsko okruženje. Iako Greenstein prihvaća dominantnu ulogu obitelji, znanstvenici poput Greensteina i Langtona, koji su svoje argumente također temeljili na teorijama učenja, tvrde da socijalno okruženje ima prioritet nad obiteljskim okruženjem. Nadalje, oni predlažu da je socijalno okruženje utjecajno na ponašanje osobe u odrasloj dobi. U tom kontekstu, Langton i Karns (1969) zaključuju da socijalno okruženje djeteta označava buduće stavove i ponašanja. Utvrđujući svoj koncept političke socijalizacije na Hymanovoj definiciji, David Easton je predstavio pristup systemske analize. Dakle, uloga političke socijalizacije u održavanju društveno-političkog sustava prenesena je i preusmjerena u teoriju sustava. Štoviše, naglasak na ulozi pasivnog receptora koji su predložili Hyman i Sigel, postao je snažniji pripisivanjem činjenice da je agens odgovoran za održavanje tradicionalnog sustava i poretka. U ovom kontekstu, Easton i Hess (1962:235) definirali su političku socijalizaciju kao:

„Bez obzira na specifične uređaje koje bilo koji sustav koristi da bi se zadržao, niti jedan sustav ne može funkcionirati, a još manje se održavati neko dulje vrijeme, bez političkog obrazovanja mladih. Bilo intuitivno ili svjesno mora poduzeti korake kako bi prenio dio svog političkog nasljeđa odraslim članovima društva ili za njih konstruirati novo nasljedstvo tako da sustav koji prolazi kroz razne transformacije može očekivati buduću potporu“.

U Eastonovoj i Dawsonovoj teoriji jedna od glavnih briga političke socijalizacije je angažman svih članova unutar društva. Očekivalo se da bi društvo moralo prihvatiti neupitnost normi i uvjerenja u temelju sustava, kao i pokazati apsolutnu podložnost političkom sustavu. U tom smislu zaštita i razmnožavanje postali su teret posebno za nove generacije. Zahtjevi i dobrobit mladih gurnuti su u drugi plan, a politička perspektiva postala je jedan od glavnih aspekata istraživanja političke socijalizacije. Pozivajući se na Hymana, politička perspektiva trebala je služiti najboljim nacionalnim vrijednostima i političkoj stabilnosti. Sljedeće pitanje koje razlikuje Eastona i Dawsona od prethodnih istraživača je razmatranje škole kao osnovnog

agensa političke socijalizacije, poput Hessa i Torneya. Easton i Dawson tvrdili su da se politizacija djece odvija u ranim fazama kada oni stupaju u interakciju s društvom nakon izlaska iz uskog kruga obitelji. Drugim riječima, u ovom razdoblju škola određuje budući angažman i političku učinkovitost, što postaje stalna referentna točka u budućim fazama socijalizacije.

S obzirom na to, ova su dva znanstvenika bila opreznija prema prenošenju ranog učenja na adolescenciju i zrelo doba od prethodnih, bez obzira je li ono sačuvano kao pretpostavka ili ne. Tvrdi se da se nakon prijelaza iz socijalizacije, koja započinje u školi, u političku socijalizaciju, društvene uloge, percepcija autoriteta, društvene vrijednosti i norme usvajaju /internaliziraju, idealiziraju i na kraju institucionaliziraju. Stoga se politička orijentacija formira prolaskom kroz ove faze i zagovaranjem sadašnjih percepcija o autoritetu, društvenim ulogama, vrijednostima i normama. Te se faze spuštaju počevši od politizacije, gdje dijete prepoznaje i postojanje političke sfere uz obiteljsko okruženje. Slijedi personalizacija, definirana kao faza u kojoj se slike autoriteta formiraju u kognitivnom smislu kao slike; idealizacija, što znači da dijete prihvaća autoritet kao legitimno tijelo društva i političkog sustava; i na kraju institucionalizacija kad su personalizirane i idealizirane figure vlasti dio političkih institucija. Međutim, temeljni nedostatak Eastona i Dawsona bio je njihov neuspjeh u analizi procesa na osnovi uzročno-posljedične veze, iako su sveobuhvatno kategorizirali podvarijable, procese i čimbenike koji su u vezi sa socijalizacijom kao konceptom. Istodobno, istraživanje je kritizirano jer je bilo ograničena na donošenje definicija o određenoj skupini u određenom vremenskom razdoblju i nije sadržavalo generalizirane ishode. Ako stavimo po strani Greensteinovu analizu procesa koja se temelji na psihoanalitičkoj teoriji, znanstvenici iz kasnijeg vala općenito su teorije učenja propitivali jer im je jedini fokus bio na sadržaju procesa socijalizacije izolirajući čitav proces kao i psihološku dimenziju. Nadalje, tvrdilo se da teorija učenja ne pruža dovoljna objašnjenja koja su nužna za razumjeti postupak. Međutim, znanstvenici zainteresirani za političku socijalizaciju ustvrdili su da je političko učenje samo komponenta procesa. S druge strane, teorije učenja možemo konceptualizirati kao laganu indoktrinaciju. Te su se kritike također poklopile s metodološkim

skepticizmom prema istraživanjima političke socijalizacije koje mijenjaju metodološke i ontološke temelje istraživanja drugog vala na terenu.

3.2. Politička socijalizacija nakon 1970.

Nakon napretka u istraživanjima političke socijalizacije 1970-ih, oslobađajući se od krutih granica političke / apolitičke kategorizacije, glavni fokus se okrenuo tome kako se razvijaju politički stavovi i kako se oblikuju participativna ponašanja koja proizlaze iz političkih mišljenja, uvjerenja i stavova. Iako su rani metodološki i teorijski okviri također nastavili dominirati na tom području, provedena su istraživanja o prenošenju vrijednosti, normi, odgovornosti i dužnosti građana na nove generacije, u odnosima države-društva i pojedinaca, djelovanja sustava u razvoju ljudskih prava i sloboda. S druge strane, novonastala istraživanja počela su tretirati političko učenje, a time i političku socijalizaciju, kao proces cjeloživotnog razvoja.

Za razliku od prethodnih definicija, teorijskih ograničenja i kategorizacija, prva prijelomna točka došla je do izražaja zahvaljujući pristupima koje su nudili Richard Dawson i Prewitt. Dawson i Prewitt (1969) smatrali su političku socijalizaciju razvojnim procesom kroz koji građani politički sazrijevaju. Ovo političko učenje nije proces u kojem osoba prima informacije jednostrano, već time što je dio interaktivnog razvoja, koji je također dio psihosocijalnog razvoja pojedinca. U istraživanju Dawsona i Prewitta tvrdi se da se pojedinci u razdoblju djetinjstva suočavaju s kategoričnim učenjem, ali kako prelaze u odraslu dob, ove se kategorije popunjavaju i preoblikuju, što je ponavljajući razvojni proces tijekom cijelog života. Međutim, tijekom odrasle dobi, u potrazi za promjenom političkih okolnosti i konjunkturalnih transformacija, pojedinci se mogu preopredijeliti jer će promjena naučenih informacija i komponenata biti ponovno procijenjena zbog vanjskih stimulacija. I kako pojedinac mijenja svoj način razmišljanja, analiziranja i zaključivanja socijalnih pitanja i pojava, što će olakšati otkrivanje transformacije pojedinaca, pokazuje da i unutarnji čimbenici igraju značajnu ulogu u procesu. Međutim, najteže se mijenjaju patriotski osjećaji i stavovi stranaka u grupi ranog političkog učenja.

Suprotno od ranijih trendova u ovome polju, teoretičari političkog učenja naglasili su da krajnji cilj procesa političke socijalizacije nije zaštita socijalne stabilnosti i

održavanje političkog sustava. Kada se pristup Dawsona i Prewitta uspoređuje s prethodnim definicijama, redukcionističke tendencije ranih studija u političkoj socijalizaciji postaju očitije. Ono što je istaknuto u istraživanju Dawsona i Prewitta jest da ponašanja koja vuku korijene iz ovog ranog učenja nisu u stanju ostati kao konstanta, budući da proces političkog učenja traje tijekom cijelog života. Stoga stavovi, vrijednosti i norme nisu nešto što se prenosi bez promjene sljedećim generacijama. Operacija političke socijalizacije objašnjava se kao:

Procesi političke socijalizacije djeluju na razini pojedinca i zajednice. Na razini zajednice to se najbolje prikazuje kao kulturalni prijenos. Nastavno, "*politička socijalizacija usmjerava pozornost na politički relevantna iskustva učenja pojedinca*" (Dawson i Prewitt, 1969:34).

Model koji je predložio Dawson predlaže da se politička socijalizacija sastoji od četiri glavne faze; oponašanje, anticipacijska socijalizacija, politička edukacija i politička iskustva, naglašavajući da se proces sastoji od različitih slojeva, a ne kao rezultat jednosmjernog sociopolitičkog unosa. Ipak, prepoznatljivi učinci ranog učenja i intenziviranja orijentacija, koje su prije svega predložili Greenstein i Hyman, prihvaćeni su za daljnja istraživanja. Dawson je također dodao da politička socijalizacija započinje prelaskom na fazu političkog učenja, kako se apstraktne koncepcije razvijaju i postaju djeci sve razumljiviji. Iako je ovo rano učenje u fazi razvoja, sociopolitički identiteti i usmjerenja koja se razvijaju u ovom kontekstu također imaju značajan utjecaj na proces.

U ovom trenutku, naglašavajući da se orijentacije ne mogu razvijati neovisno o sociokulturnim identitetima i supkulturnoj pozadini, političko učenje je bilo podijeljeno na dva načina i konceptualizirano kao izravno i neizravno učenje. Neizravno učenje obuhvaća usmjerenja naučena iz društvenih uloga i stavova, ne samo prilagodbu, već i prilagođavanje nečijeg učenja u prisutnosti sociopolitičkih slučajeva. Što se tiče izravnog učenja, ono se odnosi na direktan prijenos političkih orijentacija. Kritična razlika između neizravnog i izravnog načina učenja nije očita namjera agensa socijalizacije, već je početno iskustvo socijalizacije u određenom političkom sadržaju (Dawson, 1977).

Kada je kontinuum političkog učenja u kasnijem životnom razdoblju postao istaknut na tom polju, teorije životnog ciklusa pokrenuo je Sidney Verba. Prema Verbi (1964), politička socijalizacija je proces učenja u kojem se uče norme povezane s određenim društvenim vrijednostima, kao i temeljne vrijednosti i standardi vodilja političkog ponašanja. Protivno argumentima predloženim u ranim studijama koji tvrde da su se stavovi, usmjerenja i angažman razvijali tijekom predadolescentnih godina koje su najotpornije na promjene; Almond i Verba (1963) sugeriraju da se razvoj proteže u vremenu i ne pokazuje stabilne karakteristike. Dok neki autori tvrde da su se politički stavovi već formirali u predadolescentnim godinama (Hyman 1959), drugi se slažu sa zapažanjem Almonda i Verbe da je izvora političkih stavova mnogo i da ih se može naći od ranog djetinjstva preko adolescencije do zrele dobi (Schwarzer i Zeglovits, 2013).

S druge strane, proces političke socijalizacije konstruiran je na psihosocijalnim čimbenicima i sociološkoj pozadini djeteta kao u slučaju Dawsonove argumentacije. U ovom je trenutku moguće reći da se psihosocijalne orijentacije ne mogu uzimati neovisno o političkoj kulturi, stavovima prema odnosu između pojedinca / građanina i politike, kao ni o zajedničkom sustavu vrijednosti, koji svi imaju deterministički učinak na političko područje u povratak. Almond i Verba identificirali su obrasce usmjerenja koja su se razvijala u procesu političke socijalizacije i podijelili ih u tri skupine: kognitivne orijentacije, afektivne orijentacije i evaluacijske orijentacije. Kognitivne orijentacije uključuju - znanje i vjerovanje o političkom sustavu, njegovim ulogama i nositelju tih uloga; afektivne orijentacije, odnosno osjećaji prema političkom sustavu, njegovim ulogama, osoblju i učinku; evaluacijske orijentacije koje se odnose na prosudbu i mišljenja o političkim objektima koja obično uključuju kombiniranje vrijednosnih prosudbi ili osjećaja s informacijama (Ishiyama, 2011).

U tom kontekstu, stavljajući pojedince u središte, mnogi istraživači poput Gergen i Ullman (1977), Oleson i Whittaler (1968), Bucher i Stelling (1977), Zeichner i Gore (1990) nastavili su tvrditi da osobne razlike diverzificiraju proces zbog kojeg politička socijalizacija u određenom smislu postaje jedinstvena. Ta su istraživanja također istodobno donijela pristupe "aktivna uloga pojedinaca", "odgovorni ne samo za reprodukciju već i za transformaciju sustava". Baker (1972) je, na primjer, predložio

interaktivni transakcijski pogled na proces političke socijalizacije zasnovan na shvaćanju da pojedinac ima specifične potrebe i nagone, definiranjem socijalizacije ne kao pukim prelaskom iz jedne skupine u drugu u statičnoj društvenoj strukturi, već kao aktivno stvaranje novog identiteta kroz osobnu definiciju situacije (Reinharz, 1979). Reinharz je s druge strane naglasio individualističke i idiosinkratične aspekte procesa.

3.3. Životni ciklus

U istraživanjima političkih izbora postojala je sklonost razmatranju pojedinačnih izbora. Iako je fokus koristan, važno je istaknuti da su svaki izbori sa svim preliminarnim rezultatima samo trenutak u životu nacije ili pojedinog građanina. Razvoj političkih stavova tijekom života pojedinog birača može se identificirati kroz nekoliko faza političkog "životnog ciklusa".

Postoje zajednički aspekti načina na koji je svaka od političkih generacija upijala svoje političke ideje. Koncept "političke generacije", koja je uobičajeni obrazac u ponašanju onih koji ulaze u biračko tijelo u istom razdoblju, implicira da mladi pokazuju zajedničku podložnost političkim idejama tijekom godina sve veće svijesti.

Možemo razlikovati četiri doba čovjeka po pitanju politike – doba dok nije svjestan postojanja politike; njegovo djetinjstvo, adolescent ili rane odrasle godine kada prvi put postaje svjestan politike; njegove kasnije punoljetne godine u kojima se povećava politički interes i jačaju stranački stavovi; i njegovu starost kad, iako njegova odanost vjerojatno ostaje nepromijenjena, njegova pažnja prema politici opada prema relativnoj ravnodušnosti. Od njih su druga i treća glavna razdoblja. Godine formiranja, razdoblje onoga što se često naziva "socijalizacijom" pojedinca u politiku, a zatim godine u kojima su politički stavovi manje podložni promjenama.

Nasljedstvo po pitanju političke orijentacije je u ovom slučaju više socijalno nego biološko: politička obilježja koja se, iako nesavršeno, prenose s roditelja na dijete. U većini ljudskih društava impresije predane na mlade prije svega su rad roditelja i uže obitelji. Veze između političke orijentacije obitelji i onog razvijenog kod mladih su vrlo složene. Utjecaj roditelja može doista biti izravan: dijete može prihvatiti političke poglede svoje obitelji, koje će prije svega biti oni od roditelja, ali utjecaj roditelja može biti i na manje izravne načine te dijete može prihvatiti roditeljske poglede koji, iako

ne samo politički, mogu neizbježno promijeniti njegove kasnije političke prosudbe. Na primjer, obiteljski pesimizam o ljudskoj prirodi može dovesti i oca i sina da izbjegavaju reformističke stranke. Također, obitelj mora biti nositelj vjerovanja i vrijednosti šire kulture. Djetetovo mjesto u društvenoj strukturi, stečeno od obitelji, ima također veliki utjecaj na njegove političke stavove, čak i ako je sama obitelj učinila vrlo malo da ga socijalizira u norme njegove subkulture. Ovaj se utjecaj otkriva kada se sukobe norme obiteljskog i socijalnog miljea; sin konzervativnog radničkog čovjeka može napustiti naslijeđene političke stavove za one njegovih prijatelja iz radničke klase.

Obitelj može pomoći u stvaranju dječjeg pogleda u drugim aspektima politike, osim o vrlinama stranaka. Postoje dokazi da na interes kojega određeni pojedinac ima utječe stupanj interesa koji je imao njegov roditelj. Svaki treći ispitanik koji se oba roditelja sjeća da su se zanimali za politiku rekao je da ih politika "ne zanima previše", dok je gotovo 60 posto ispitanika koji su rekli da niti jednog roditelja ne zanima politika reklo da ni njih ne zanima. Isti uzorci primjećuju se u sjećanju ispitanika na to koliko su rano u životu prvi put postali svjesni politike. Od onih koji su još uvijek u dvadesetima i zbog toga najmanje udaljeni od djetinjstva, broj koji se do svoje desete godine pamti kao politički zainteresiran dvostruko je veći među onima čija su oba roditelja jednako zainteresirana za politiku, kao i među onima koji se ne sjećaju niti jednog roditelja kao zainteresiranog za politiku. Upravo je smjer dječjeg pogleda u politici najvažnije nasljeđe ranih godina. Dijete će vrlo vjerojatno dijeliti stranačke preferencije svojih roditelja. Takva politička usmjerenja tijekom života pojedinca imaju određenu kvalitetu reprodukcije koja se s vremenom pogoršava: prilično je oštra kopija roditelja na početku političke svijesti, ali s godinama postaje pomalo zamagljena, iako ostaje lako prepoznatljiva.

U politici je kao i u mnogim drugim područjima utjecaj obitelji velik jer su djetetova mišljenja još uvijek neoblikovana, ali obitelj nije jedini utjecaj u adolescenciji i ranoj odrasloj dobi. Plastičnost koja mlade otvara za tako dubok utjecaj od strane roditelja, čini ih i otvorenijima za utjecaje iz drugih strana nego što će biti kasnije, kad odrastu. Mnogi od ovih utjecaja prisutni su u širem društvenom miljeu škole ili posla. Proširivanje kontakata mladih često im donosi vrijednosti i norme koje stranku

povezuju s klasom. Takav se proces ogleda u zapisima u tablici 1. koji su ispunjeni usporedbom prvih zapamćenih stranačkih preferencija djece iz konzervativnih i laburističkih obitelji s onima njihovih roditelja i usporedbom stranačkih preferencija njihovih roditelja s dominantnim političkim opcijama njihovih kolega u razredu - konzervativne u slučaju obitelji srednje klase, laburističke u slučaju obitelji radničke klase. Tablica pokazuje veće smanjenje obiteljskih političkih tradicija tamo gdje one nisu u skladu s razredom, ali pokazuje i jednako snažno zadržavanje tih tradicija, čak i kad su opozitne s razredom. 70 posto ispitanika čije obitelji nisu bile usklađene s većinom iz svog razreda složile su se s preferencijama njihovih roditelja.

Tablica 1: Usporedba prvotne političke orijentacije i političke orijentacije roditelja

Prvotna politička orijentacija ispitanika	Politička orijentacija roditelja	
	Dominantna politička opcija u razredu	Opozitna politička opcija
Sláže se s orijentacijom roditelja	91%	70%
Ne sláže se s orijentacijom roditeljima	9%	30%

Vrijednost preživljavanja manjinskih političkih stavova je vrlo očita i u odrasloj dobi života ispitanika. Tablica 2 prikazuje upravo to. Pri istoj strukturi kao i prethodna tablica 1, ali uz zamijenjenu prvu političku orijentaciju ispitanika s trenutnom. Vidljivo je da se trenutna orijentacija 58 posto ispitanika čije obitelji nisu bile usklađene s većinom svog razreda nastavila podudarati s preferencijama kojima su bili izloženi u kući kao djeca (Butler, Stokes, 1971).

Tablica 2: Usporedba trenutne političke orijentacija i političke orijentacije roditelja

Trenutna politička orijentacija ispitanika	Politička orijentacija roditelja	
	Dominantna politička opcija u razredu	Opozitna politička opcija
Sláže se s orijentacijom roditelja	85%	58%
Ne sláže se s orijentacijom roditeljima	15%	42%

4. GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

U najširem smislu, građansko obrazovanje označava sve procese koji utječu na vjerovanja, obveze, sposobnosti i postupke ljudi kao članova ili budućih članova zajednica. Građansko obrazovanje ne mora biti namjerno ili promišljeno, institucije i zajednice nenamjerno prenose vrijednosti i norme. Ponekad su ljudi građanski obrazovani na načine koji ih obespravljuju ili im prenose štetne vrijednosti i ciljeve. Svakako, ono nije ograničeno samo na školovanje i obrazovanje djece i mladih. Obitelji, vlade, religije i masovni mediji samo su neke od institucija uključenih u građansko obrazovanje, shvaćene kao cjeloživotni proces. Kada se Hrvatska pridružila Europskoj uniji, 2013. godine, obvezala se da će svoje građane učiniti vidljivima, a to nije moguće bez građanskog odgoja i obrazovanja (Spajić-Vrkaš, 2015).

Posljednjih 10-15 godina, građansko obrazovanje postalo je jedan od središnjih ciljeva u mnogim školama, osobito u kontekstu promicanja interdisciplinarnih i praksom orijentiranih projekata, čineći građanskim obrazovanje ne samo školskim predmetom, već načinom školskog života (Piršl, Marušić-Štimac, Pokrajac-Bulian, 2007).

Komponente građanskog odgoja su građanske vještine, građansko znanje te građanske dispozicije (vrijednosti, stavovi), a kada je riječ o Vijeću Europe, ono uključuje vještine, stavove, vrijednosti i znanje (Piršl i sur., 2007).

Hrvatska je 1990-ih ušla u proces demokratske tranzicije gdje je, s jačanjem demokratskih političkih institucija i stranaka, jačala i samosvijest građana kao političkih subjekata. Stabilnost i učinkovitost demokracije bazira se na političkoj kulturi, tj. riječ je o shvaćanjima, vjerovanjima i stavovima građana u vezi s političkim sustavom, akterima vlasti i učincima njihova djelovanja, važnosti uvažavanja glasa te utjecaj na političke odluke (Spajić-Vrkaš, 2015).

„Početkom tog razdoblja termin „građanin“ ušao je u javni diskurs „odozgo“, kao dio strukturalnih promjena i bez čvrstog uporišta u tadašnjoj političkoj kulturi. Štoviše, demokratski razvoj Hrvatske političke su elite rijetko dovodile u vezu s osnaživanjem građana za sudjelovanje u demokratskim procesima, pa je i ključna veza između ustavom zajamčenih prava i sloboda pojedinca s jedne strane i statusa

građanina s druge strane, u svijesti samih građana bila labava. S obzirom na to da se taj obrazac ne dovodi u pitanje ni u teoriji odgoja i obrazovanja, koja učenike i dalje promatra kao intelektualne, moralne i društvene, ali ne i kao političke subjekte, izostale su i rasprave o potrebi i modelima „stvaranja“ demokratskih građana odgojem i obrazovanjem“ (Spajić-Vrkaš, 2015:14).

Manjak političke volje dovodi do prestanka pokušavanja uvođenja određenih sadržaja i programa u škole. Djeca i mladi su u školama bili lišeni mogućnosti učenja o sebi kao o građanima te su posljedice vidljive i danas.

U institucionalno normativnom pristupu demokraciji ističe se uloga političkih institucija, dok je uloga tj. dužnost građana plaćanje poreza, periodično glasanje i slično. Iz tog razloga politička informiranost građana nije se smatrala važnom kada je riječ o školskom sustavu i obrazovanju. Stoga sudjelovanje na izborima kao najvažnija dužnost, nije zahtijevalo posebne vještine i posebna znanja.

Nakon osamostaljenja, Hrvatska je bila primorana poštivati sve relevantne međunarodne standarde koji se tiču odgoja i obrazovanja. Tu pripada Međunarodni pakt i ekonomskim, društvenim i kulturnim pravima. On govori da odgoj i obrazovanje mora biti dostupno svima, mora biti individualno prilagođeno djeci tj. učenicima. Načelo raspoloživosti uključuje osiguranje zadovoljavajućeg broja škola, načelo dostupnosti označava nediskriminaciju, dok su načelo prihvatljivosti i prilagođenosti vezani uz sadržaj i formu odgoja i obrazovanja.

U Hrvatskoj se ideja o demokratskim procesima pojavljuje početkom 1990-ih, u kontekstu rata i poratne obnove. Do prvog značajnijeg iskoraka dolazi slijedom prihvaćanja obveza iz UN-ove Rezolucije o Desetljeću odgoja i obrazovanja za ljudska prava 1995. – 2004., kada Vlada RH osniva Nacionalni odbor za odgoj i obrazovanje o ljudskim pravima s ciljem izrade, provedbe i evaluacije nacionalnog programa za promicanje tog područja. Rezultati projekta „Mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole“ i „Građanin“, godine 1998. pridonose završetku Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava u kojemu su obuhvaćeni programi za predškolsku, osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu.

Hrvatska se u planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010., predstavila

kao zemlja koja teži dostupnijem, učinkovitijem, kvalitetnijem i prilagodljivijem sustavu odgoja i obrazovanja sa svrhom jačanja društva znanja i demokratskih načela što možemo povezati s promicanjem aktivnog građanstva. U Strategiji za izradbu i razvoj nacionalnog kurikuluma naglašava se razvoj kompetencije učenika: za preuzimanje odgovornosti za njegov demokratski razvoj i za aktivno i odgovorno sudjelovanje u društvenom životu, dok se Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi određuje da škole trebaju odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece; osposobiti ih za život u multikulturnom svijetu, za poštivanje različitosti i snošljivost te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva (Spajić-Vrkaš, 2015).

Piršl i sur. (2007) govore o obrazovanju za demokratsko građanstvo kao skupu prakse i aktivnosti usmjerenih i na mlade i na odrasle s ciljem osposobljavanja za aktivno sudjelovanje u demokratskom odlučivanju preuzimanjem i ostvarivanjem vlastitih prava i odgovornosti. Obrazovanje za demokratsko građanstvo temelji se na znanju, vještinama i osobnoj predanosti. Polazi od pretpostavke da samo informiran i obrazovan građanin može učinkovito zadovoljiti potrebe šireg civilnog društva. Obrazovanje za demokratsko građanstvo znači naučiti što je građanin i kako se postaje građaninom, kako se ostvaruju građanska prava i kako preuzeti građanske odgovornosti koje su važni za demokratsku kulturu.

Pet godina nakon, donosi se Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje – NOK (Spajić-Vrkaš, 2015).

„Odgoj i obrazovanje stavlja se u funkciju razvoja kompetencija te se uvodi novi pristup planiranju i programiranju, organizaciji i provođenju odgoja i obrazovanja u kojemu se polazi od ishoda učenja, odnosno postignuća učenika s ciljem njegova osposobljavanja za kompetentno djelovanje u različitim područjima života. Takvim se pristupom dosadašnja praksa izrade nastavnih planova i programa, u kojoj se od učenika traži „savladavanje“ nastavne građe strukturirane prema znanstveno-disciplinarnim podjelama, zamjenjuje integriranom i inter(trans)disciplinarnom organizacijom sadržaja učenja orijentiranih na razvoj onih osobina učenika koje će

mu omogućiti kompetentno suočavanje sa životnim izazovima“ (Spajić-Vrkaš, 2015:22).

Sam pojam kurikulum označava odgovor na pitanja što, zašto i kako se uči, obuhvaća sustavnu i preciznu ukupnost planiranog odgoja i obrazovanja, znanstveno zasnivanje cilja, sadržaja, programa, plana i zadataka, organizaciju, metode poučavanja i tehnologiju provođenja te evaluaciju učinaka.

Kada je riječ o metodama poučavanja i učenja, možemo reći da su to načini timskog rada učenika i učitelja u nastavnome procesu. Metode bi trebale imati određenu strukturu i ciljeve kako bi učenici ostvarili postavljene ciljeve, bilo to samostalno ili u suradnji s drugima.

Građanski odgoj i obrazovanje možemo nazvati inovacijskim pristupom teoriji i praksi odgoja i obrazovanja. Obuhvaća postupke koji inicijalno nastaju u praksi izvan škole i u školi te kao takvi utječu na promjene teorije obrazovanja i samog odgoja, a svrha im je pripremiti učenike tj. mladež i odrasle za kreativno, aktivno i odgovorno sudjelovanje u cjelokupnom procesu demokratskog odlučivanja. Metode poučavanja i učenja trebale bi biti iskustvene, metode suradničkog i aktivnog učenja i poučavanja. Važnost se pridaje slušanju, dijalogu, prihvaćanju i uvažavanju mišljenja drugih, (Diković, 2016).

„Kurikulum građanskoga odgoja i obrazovanja (MZOS RH, AZOO, 2012) temelji se na postignućima učenika koji usmjeravaju učitelja na to što učenik na kraju određenoga ciklusa treba znati u kontekstu građanskoga znanja i razumijevanja, te koje vještine i sposobnosti, vrijednosti i stavove treba oblikovati (funkcionalne dimenzije)“ (Diković, 2016:546).

Navedeni dokument je spiralno-razvojno strukturiran te uključuje ljudsko-pravne, društvene, gospodarske, političke, ekološke i kulturološke dimenzije. Pomoću njega možemo doći do smjernica razvoja demokratske svijesti učenika. Također promiče učinkovito i aktivno sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u lokalnoj zajednici, školi i samom društvu te se veže uz ljudsko dostojanstvo, pravdu, mirotvorstvo i demokraciju. Stvaranje otvorenog, pozitivnog ozračja može utjecati na postignuće

učenika, a isto tako i pogodovati razvoju više razine građanstva u školi (Diković, 2013).

4.1. Državlanski odgoj

Državlanski odgoj nalazi se visoko na europskoj listi prioriteta. Do zanimanja za državljanski odgoj došlo je zbog rasta raznolikosti koje je izazvao domaći multikulturalizam (većinom zapadnoeuropske i imigracijske zemlje).

Državljanske kompetencije osposobljavaju pojedinca za sudjelovanje u državljanskom životu. Temelje se na poznavanju samog pojma demokracije, građanskih prava, državljanskih prava kao i načina na koji su izraženi u povelji o temeljnim pravima Europske unije i međunarodnim deklaracijama te kako ih primjenjuju institucije lokalne, regionalne, nacionalne, europske i međunarodne razine. Poznavanje europske i svjetske sadašnjosti i povijesti (događaja, trendova) je stoga važna za ovo područje.

„Bijela knjiga o europskoj komunikacijskoj politici“ govori o državljanskom odgoju i obrazovanju, točnije o njegovom unaprjeđenju (Katunarić, 2009).

„Navodi se da se „državlanski odgoj ne smije ograničiti na poučavanje učenika o europskim institucijama i politici, nego treba pomoći ljudima svih dobi u korištenju interneta radi pristupa informacijama koje se odnose na javnu politiku i uključiti ih u debate. Ovo je posebno važno kada je riječ o manjinama, građanima s posebnim potrebama ili nekim drugim skupinama koje bi se inače mogle naći isključene iz javnog života“ (Katunarić, 2009:41).

5. DJEČJA PARTICIPACIJA

U današnje vrijeme se sve više govori o participaciji djece te ju se postavlja kao nužan uvjet u raznim dokumentima i postupanjima no još uvijek nije jasno definirana pa dolazi do raznih razumijevanja kod pojedine osobe te se time i različito provodi. Neka od shvaćanja participacije djece odnose se na inkluziju djece iz socijalno osjetljivijih skupina, sudjelovanje djece u aktivnostima (školskim, unutar obitelji, zajednice...), sudjelovanje pri odlučivanju, prava na izražavanje. Također se često sva shvaćanja provode u jednoj ili drugoj krajnosti pa tako djeca sudjeluju u potpunosti samostalno ili ne sudjeluju uopće te se takvim ekstremnim shvaćanjem i nerazumijevanjem otežava samo provođenje dječje participacije, a odraslima pruža opravdanje za neprovođenje iste u praksi (Jeđud Borić, Mirosavljević, Šalinović, 2017).

Pojedinci participaciju vide i kao strategiju za transformaciju odnosa djece i odraslih (Ray, 2010 prema Jeđud Borić i sur., 2017), a drugi naglašavaju pregovaranje o odnosima i moći djece i odraslih (Percy-Smith i Thomas, 2010 prema Jeđud Borić i sur., 2017).

Smatraju da je doprinos odraslih ključan za dječju participaciju, budući da bi odrasli trebali osigurati okruženje u kojem djeca mogu razvijati svoje načine izražavanja i sudjelovanja. U fokus se tako stavljaju odnosi djece i odraslih, odnosno specifičnije poticanje odraslih da promišljaju o svojoj ulozi u svojstvu facilitatora i zastupnika, a ne kontrolora. Povezano s promjenama uloga i pozicija moći, automatski se povlači i pitanje poimanja djece kao takve te konstrukcija i poimanja djetinjstva. Shvaćanje participacije djece usko je povezano i s time koje je dominantno shvaćanje djeteta i djetinjstva. U tom smislu Prout i James (Prout i James, 1997, prema Jeđud Borić i sur., 2017) razlikuju tradicionalna i suvremena shvaćanja djece i djetinjstva. Tradicionalna shvaćanja djeteta u smislu nezrelosti, nedovršenosti, nekompetencije, a djetinjstva kao pripremne faze za zrelost (djeca kao bića u nastajanju) i suvremena u smislu djeteta kao kompetentnog kreatora i interpretatora svog svijeta i djetinjstva kao socijalnog konstrukta (djeca kao bića u postojanju). Djetinjstvo kao socijalna kategorija pritom se razlikuje od biološke nezrelosti te se ne smatra prirodnim ni univerzalnim

obilježjem već strukturalnom i kulturalnom kategorijom. S tim u vezi povezano je s drugim varijablama, kao što su rod i etnicitet, te govorimo o različitosti djetinjstva. U suvremenim shvaćanjima djetinjstva i djeteta smatra se (i prihvaća) da djeca imaju iskustvo i znanje koje je jedinstveno i drukčije. Unatoč tome, dječja perspektiva i iskustva često su nedovoljno predstavljena u modelima i razumijevanju socijalnih fenomena te su vrlo često odluke o djeci temeljene na informacijama koje o njima daju odrasli, što može biti u najmanju ruku manjkavo, budući da odrasli ne mogu misliti, osjećati i vidjeti život onako kako to čine djeca (Stephenson, Gourley i Miles, 2004).

5.1. Modeli dječje participacije

Modele dječje participacije je u osnovnoj podjeli moguće podijeliti na hijerarhijske i ne-hijerarhijske. U nastavku su opisani neki od najpoznatijih modela dok u literaturi postoji ukupno 33 modela, ali su u osnovi vrlo slični najpoznatijima (Jeđud Borić i sur., 2017).

5.1.1. Hijerarhijski modeli participacije

Hartov model „participacijskih ljestava“ je najpoznatiji hijerarhijski model. Model je oblikovan poput ljestava te prikazuje participaciju kao progresivni tijek kroz razine. Kretanje po razinama je postupni prijelaz u ravnoteži moći u korist djece.

Tablica 3: Grafički prikaz modela participacije (Jeđud Borić i sur., 2017:15)

HART (1992.)	(8) Djeca iniciraju, osmišljavaju i vode projekt (odrasli su savjetnici)	SHIER (2001.)		STEPHENSON, GOURLEY I MILES (2004.)	(5) Djeca preuzimaju glavnu ulogu (akcije od strane djece)	INICIRANA OD DJECE
	(7) Djeca iniciraju i upravljaju, ali se odluke donose zajedno s odraslima (6) Odrasli iniciraju projekte, a odluke se donose zajedno s djecom		(5) Djeca s odraslima dijele moć i odgovornost za odluke (4) Djeca su uključena u proces odlučivanja		(4) Suradnja i partnerstvo s djecom (akcije s djecom)	SURADNIČKA
	(5) Djeca su konzultirana i informirana (4) Participacija je "propisana" od strane institucija i odraslih (3) Simbolična participacija (2) Participacija kao dekoracija (1) Manipulacija		(3) Mišljenja djece uzimaju se u obzir (2) Djecu se podupire da izraze svoje mišljenje (1) Djecu se sluša		(3) Konzultacije (akcije s i pomoću djece) (2) Informiranje (akcije za djecu) (1) Prisila (akcije „na djeci“)	KONZULTATIVNA Lansdown (2010.)

Ako usporedimo Hartov model te model Stephenson, Gourley i Miles, na prvoj razini modela Stephensona, Gourleyja i Milesa nalaze se tri tipa uključivanja djece koja se smatraju neparticipativnima te stoga nisu poželjni te su tu razinu nazvali razinom prisile (akcije na djeci). U Hartovom modelu riječ je o manipulaciji, dekoraciji i simboličkom sudjelovanju u kojem djeca naizgled mogu sudjelovati, ali imaju nimalo ili vrlo malo utjecaja na sadržaj onoga o čemu se komunicira. Četvrtu prečku na

ljestvama Hartovog modela, Stephenson, Gourley i Miles nazvali su razinu razinom informiranja (akcije za djecu). To je razina propisane participacije putem institucija, no o tom projektu odlučuju samo odrasli. Na sljedećoj razini djecu se konzultira i informira o projektu no i dalje odrasli kreiraju sadržaj projekta, ali uz pristanak djece. Stephenson, Gourley i Miles tu razinu nazivaju konzultativnom (akcije s djecom i pomoću djece). Šesta prečka Hartovog modela odnosi se na projekte koje iniciraju odrasli, ali se odlučuje s djecom što znači da su u procesu planiranja i odlučivanja uključena i djeca. Sedma prečka je razina na kojoj djeca i iniciraju i upravljaju, a odrasli su potpora, a odluke se još uvijek donose u suradnji. Stephenson, Gourley i Miles sedmu prečku na Hartovom modelu ljestava nazivaju razinom suradnje i partnerstva (akcije s djecom). U samom vrhu ljestava nalaze se projekti koji su inicirani od strane djece a odluke podijeljene s odraslima. Djeca iniciraju, kreiraju i vode projekt, a odrasli su prisutni u svojstvu savjetnika čije mišljenje će djeca poslušati, ali ono neće biti nametnuto. Stephenson, Gourley i Miles su tu razinu nazvali razinom na kojoj djeca preuzimaju glavnu ulogu odnosno (akcije djece). Shier predlaže model dječje pod nazivom „putevi do participacije“ te također predstavlja adaptaciju Hartova modela ljestava namjenom da pomogne stručnjacima odrediti svoju trenutnu poziciju te identificirati nužne korake kako bi povećali razinu participacije djece. Njegov model je temeljen je na pet razina participacije od kojih svaka ima tri faze redom nazvane: Otvaranje, Mogućnosti i Obveze. Riječ je o sljedećim razinama: (1) djecu se sluša, (2) djecu se podupire da izraze svoje mišljenje, (3) mišljenja djece se uzimaju u obzir, (4) djeca su uključena u proces odlučivanja i (5) djeca s odraslima dijele moć i odgovornost za odluke. Shier smatra da su prve tri razine određeni minimum koji bi trebalo postići kako bi se djelovalo u skladu s Konvencijom o pravima djeteta (1989). Participaciju opisanu kroz navedene modele moguće je dodatno prikazati kroz tri razine koje opisuje Lansdown: Konzultativna participacija po kojoj odrasli traže mišljenja od djece kako bi gradili znanje i razumijevanje dječjih života i iskustva pri čemu odrasli prepoznaju da djeca imaju stručnost i perspektivu potrebnu za odlučivanje; Suradnička participacija koja nudi mogućnost aktivnog angažmana djece u raznim fazama određene aktivnosti. Djeca mogu biti uključena u kreiranje ili planiranje projekta, istraživanja, savjetovanje te se na toj razini djeci pruža prilika za zajedničko odlučivanje s odraslima i mogućnost utjecaja na proces i ishode

neke aktivnosti; Participacija koju iniciraju djeca događa se kad se djeci omogući okruženje i prilika da prepoznaju stvari koje ih brinu, pokreću akcije i zastupaju sebe. Djeca mogu akcije pokretati kao pojedinci ili kao grupa a uloga odraslih je da budu mentori koji će omogućiti djeci ostvariti svoje ciljeve i pružiti informacije, savjete i podršku. Lansdown (2010) navodi kako su sva tri oblika participacije prihvatljiva u različitim kontekstima te kako inicijative koje započnu kao konzultativne mogu dovesti do toga da djeca preuzmu više inicijative s razvojem vještina i povećanjem samopouzdanja.

5.1.2. Ne-hijerarhijski modeli participacije

Lardner (2001) u svom modelu umjesto ljestava koristi mrežu jer smatra kako model ljestava implicira da je uvijek najbolje težiti prema višim razinama dječje participacije. Smatra da su za različite situacije prikladni različiti modeli dječje participacije te će o situaciji ovisiti hoće li inicirati i voditi odrasli ili djeca. Taj model participacije sadrži šest dimenzija koje predstavljaju kontinuum s obzirom na to tko se nalazi u poziciji moći. Elementi modela su: -Inicijativa – čija?; Nacrt (sadržaj) – tko odlučuje kako raditi?; Informacije – tko ima informacije za odlučivanje?; Implementacija – tko odlučuje?; Struktura participacije – razina formalnosti participacije.

Ovaj model priznaje nijanse u poziciji moći te odnose koji postoje u procesu dječje participacije. Model koji predlažu Kirby i sur. (Kirby i sur., 2003, prema Jeđud Borić i sur., 2017) pretpostavlja da će razina participacije biti određena u ovisnosti o okolnostima i potencijalu djece koja su uključena. Autori koji se bave participacijom djece naglašavaju potrebu da participacija bude značajna i smisljena za dijete.

Vezano uz pitanja koja navodi Fielding (Fielding, 2001, prema Jeđud Borić i sur., 2017), Nacionalna strategija za prava djece u RH od 2014. do 2020. (2014:68) temelji se na postavkama da je „*dijete nositelj svojih prava, da ga je nužno informirati o njegovim pravima te da je dijete sposobno koristiti svoja prava u skladu sa svojim razvojnim potencijalima*“. Također, navodi se da sudjelovanje djece „*pretpostavlja da im odrasli pružaju aktivnu podršku u izražavanju njihova mišljenja te da se osiguravaju uvjeti njihova osposobljavanja za izražavanje vlastitog mišljenja*“.

Tablica 4: Ključna pitanja u kontekstu dječje participacije (Fielding, 2001, prema Jedud Borić i sur., 2017:17)

PITANJE	OKVIR
Tko sudjeluje (kome je dopušteno sudjelovati)?	Postavlja se pitanje je li zaista svojoj djeci omogućeno sudjelovanje, s obzirom na njihove specifičnosti i mogućnosti. Što je s djecom s teškoćama, djecom etničkih manjina, djecom koja imaju slabiji školski uspjeh itd.?
Tko sluša (odlučuje)?	Slušaju li oni odrasli koji zaista mogu i donijeti neke odluke i podržati djecu i kako slušaju – doživljava li se dječje sudjelovanje više dekorativnim (i propisanim), konzultativnim ili suradničkim?
Koje su vještine potrebne za sudjelovanje?	Smatra se da su za participaciju potrebne (ali i da se kroz nju razvijaju) razne socijalne vještine i kompetencije i kod djece i kod odraslih. Kod odraslih je riječ i o vještinama neposrednog rada s djecom na suradnički način. Osim vještina, naravno, potrebna je i određena razina znanja i informiranosti o dječjim pravima i pravima sudjelovanja.
Koji su organizacijski uvjeti potrebni za smislenu participaciju? Koji su fizički i metaforički prostori potrebni?	Za aktivnu participaciju potrebno je i vrijeme i prostor kako bi ona bila smisljena. Participacija je prije svega proces učenja i stvaranja koji bi svim uključenima dopuštao da se razvijaju i uče svojim tempom. Ostaje pitanje, s obzirom na ritam suvremenog djetinjstva (i života) u zapadnim kulturama, ima li mjesta za participaciju u obiteljima, školama, zajednicama.

Model Laure Lundy (2007) koja spominje četiri elementa participacije mogu ujedno služiti i za evaluaciju participacije. Riječ je o prostoru, glasu, publici i utjecaju kako je prikazano u donjoj slici, a koji se događaju u smislenom kronološkom redu.

Slika 1: Model dječje participacije (Lundy, 2007)



5.2. Participacija djece u školama

Međunarodno istraživanje o građanskom odgoju u školama, ustanovilo je da u sustavu odgoja i obrazovanja postoji snažna potreba za povećanjem kapaciteta za građanski, poglavito učenika s lošim obrazovnim postignućima. Istraživanje pokazuje i da su prilike djece da izraze svoje mišljenje vrlo limitirane, čak i uz djelovanje vijeća učenika.

Participaciju djece u školi moguće je prikazati kroz tri dimenzije:

1. Zakonodavna – nastavnici i stručni suradnici poštuju dječja prava na participaciju u okviru zakona i pravilnika;
2. Moralna - odrasli informiraju djecu i potiču ih na aktivnu participaciju, u smislu sudjelovanja u odlučivanju;
3. Pragmatična i praktična - dječja participacija i suradnički odnosi među djecom i odraslima omogućuju bolje odluke i ishode za sve uključene, a osobito za djecu.

Ured pravobraniteljice za djecu početkom 2017. godine je okupio tim znanstvenica s Edukacijsko-rehabilitacijskog i Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, kako bi se provelo istraživanje na temu participacije djece u sustavu odgoja i obrazovanja.

Cilj istraživanja je bolje razumjeti participaciju djece u sustavu odgoja i obrazovanja iz perspektive i djece (učenici), ali i odraslih (nastavnici i stručni suradnici), kako bi

se postavila smjernice za povećanje aktivne participacije učenika. Za istraživanje su definirana istraživačka pitanja koja se odnose na perspektivu djece i odraslih o:

doživljaju svoje škole, doživljaju participacije u svojoj školi, razinama participacije, ulozi vijeća učenika u participaciji, ulozi odraslih, čimbenicima koji utječu na participaciju, dobnim i statusnima specifičnostima u doživljaju participacije.

Istraživanje je provedeno kroz dva pristupa, kvalitativni i kvantitativni. U ovom radu prezentirani su tijek i rezultati prvog, kvalitativnog, dijela istraživanja.

U kvalitativnom dijelu ovog istraživanja provedeno je 19 fokusnih grupa u gradovima gdje se nalaze regionalni uredi pravobranitelja za djecu, a to su Zagreb, Rijeka, Split i Osijek. Uključeno je bilo ukupno 70 djece i 41 odraslih osoba, pri čemu 48 djece iz osnovnih škola te 22 učenika srednjih škola. Među odraslim sudionicima istraživanja najzastupljeniji su bili stručni suradnici (pedagozi, knjižničari, psiholozi itd.), njih 26 te 15 nastavnika.

Fokus grupe su vođene prema vodičima za učenike i odrasle, a koji su unaprijed izrađeni na osnovu teorijskih znanja o dječjoj participaciji te zaključcima prethodnih istraživanja. Tematski vodiči su pokrivali već navedena istraživačka pitanja (Borić, Čosić, Huić, Kranželić, Mirosavljević, Osmak Franjić, i Širanović, 2019) .

„Opći je dojam istraživačica kako je atmosfera na fokus grupama, u svim dobnim skupinama i u svim regijama, bila pozitivna i otvorena. Sudionici su pokazali interes za temu istraživanja te su željeli doznati više o dječjoj participaciji.“ (Borić i sur., 2019:54)

5.2.2. Rezultati istraživanja - učenici

Opisujući doživljaj svoje škole, djeca kao čimbenike zadovoljstva navode odnose s vršnjacima i nastavnicima. Sviđa ju im se kada su odrasli opušteni te s njima ležerno i ljubazno komuniciraju. Kao još jedan razlog zadovoljstva djeca ističu i lijepo, moderno uređene škole te raznolike projekte u kojima mogu sudjelovati. Ono što djeca ističu da ih čini nezadovoljnima u školi je velika količina gradiva pa im učenje ostavlja vrlo malo vremena za druge aktivnosti. Smatraju da je nastava ponekad organizirana loše, a gradivo nepovezano. Nedostatak opreme i neuređenost školsko prostora također

predstavlja razlog za nezadovoljstvo među učenicima. Primjetno je i nezadovoljstvo čestim vršnjačkim nasiljem te neravnopravnosti odraslih i djece.

Kao načine participacije u školi djeca su ponajviše navodila sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima te smatraju važnim to da sudjeluju u odlučivanju, a često se njihovi prijedlozi zanemaruju. Ipak, djeca izražavaju nezadovoljstvo malom mogućnosti sudjelovanja u odlučivanju po pitanju nastavnih jedinica te čestim favoriziranjem pojedini učenika od strane odraslih.

Participacija djece u školi se očituje i kroz vijeće učenika koje djeca vide kao priliku za iskazivanje svojih prijedloga i projekata no smatraju da ipak navedeno vijeće ima nisku razinu utjecaja na odluke o promjenama unutar škole. Kao nedostatak navodi se sudjelovanje malog broja učenika pa je niska mogućnost uključivanja ostatka razreda u rad vijeća.

Djeca smatraju da učitelji ne potiču dovoljno sudjelovanje djece te da to moraju inicirati samostalno, pri tome smatraju i da su odrasli usmjereni isključivo na teme vezane za nastavu i ocjenjivanje. Djeca bi voljela imati veće razumijevanje za njihove prijedloge te podršku odraslih u školi (Borić i sur., 2019).

5.2.2. Rezultati istraživanja - odrasli

Odrasli sudionici istraživanja kroz fokusne grupe (nastavnici i stručni suradnici iz škola) ističu zadovoljstvo školama u kojima rade pri čemu je naglasak na zadovoljstvo odnosima i atmosferom u školi, a pri tome prvenstveno smatraju odnose među ostalim nastavnicima i suradnicima. Nezadovoljstvo odraslih je najviše zbog manjka prostora, opreme i nedovoljne uređenosti školskih prostora.

Kroz istraživanje pokazalo se da dio odraslih uopće ne razumije pojam dječjih prava. Ističu kako djeca vole osjećaj važnosti koji osjećaju kroz sudjelovanje u aktivnostima te dobivanje povratnih informacija. Odrasli su svjesni da veća razina sudjelovanja znači i više obaveza i ulaganja vremena što većina nastavnika ne prihvaća.

„Idealna slika koju imaju neki sudionici je ravnopravan položaj djeteta kao sudionika odgojno-obrazovnog procesa, sudjelovanje u odlukama i analizi plana i programa.“ (Borić i sur., 2019:79)

U školama u kojima odrasli (barem nekolicina) čvrsto vjeruju u značaj i smisao učeničkih predstavničkih tijela i dječju participaciju, vijeća učenika su aktivna i redovna te se kontinuirano susreću i potiču promjene u životu škole dok u školama gdje ni sami odrasli nisu uvjereni u smisao vijeća učenika, osim formalno propisanog, takva vijeća ne vrše svoju funkciju (Borić i sur., 2019).

6. ZAKLJUČAK

Socijalizacija je proces i kojem u kojem učimo kulturu vlastitog društva. Ona je cjeloživotni, složeni proces. Politički sustav je jedan od glavnih aspekta društvene strukture. Političku socijalizaciju možemo ukratko objasniti kao proces integriranja pojedinca u politiku.

Politička socijalizacija dobiva na važnosti tek sredinom dvadesetog stoljeća, nakon toga ponovno gubi na važnosti. Dvadeset prvo stoljeće donosi pozitivne promjene vezane uz političku socijalizaciju, i zanimanje društva za istu.

Promicanje aktivnog građanstva vežemo uz cjelokupni odgojno-obrazovni proces. Osjećaj pripadnosti, osjećaj važnosti, želja za govorom, za dijalogom, osjećaj cijjenjenosti, promicanje empatije, prijateljstvo, sve to škola bi trebala omogućavati učenicima.

Aktivni građani ne nasljeđuju i ne rađaju, aktivni građanin je onaj koji je stekao određene vještine i koji ima određena znanja.

Obrazovanje odgajatelja, učitelja, nastavnika, ključna je za učinkovitu primjenu metoda učenja i poučavanja kada je riječ o obrazovnoj politici i praksi. Dosezanje željenog obrazovnog postignuća djece i mladeži može se dostići ako učitelj ima potrebne kompetencije za primjenjivanje svih metoda poučavanja i učenja i građanskom odgoju i obrazovanju. No, naravno, učenici moraju biti aktivni u tom procesu.

7. LITERATURA

1. Almond, G. & Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton: Princeton University Press.
2. Baker, D. (1972). *Political Socialization: Parameters and disposition*. *Polity* 3(4), pp. 586-600.
3. Borić, I., Ćosić, A., Huić, A., Kranželić, V., Mirosavljević, A., Osmak Franjić, D., i Širanović, A. (2019). *Participacija djece u školi*. Zagreb: Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
4. Brooks, C., & Manza, J. (1994). *Do changing values explain the new politics?: A critical assessment of the postmaterialist thesis*. *Sociological Quarterly*, 35(4), pp. 541-571.
5. Butler, D., & Stokes, D. (1971). *Political Change in Britain: College Edition*. Palgrave Macmillan UK.
6. Crittenden, J., & Levine, P. (2007). *Civic education*. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University
7. Crotty, W.J. (1991): *Political Science: Comparative politics, policy, and international relations*. Evanston: Northwestern University Press.
8. Dawson, R. E. & Prewitt, K. S. (1969). *Political Socialization: An analytic study*. Boston: Little Brown and Company
9. Diković, M. (2013). *Značaj razrednoga ozračja u građanskom odgoju i obrazovanju*. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 327-339.
10. Diković, M. (2016). *Metode poučavanja i učenja u kurikulumskome pristupu građanskom odgoju i obrazovanju*. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(4), 539-557.
11. Dawson, R.E., et.al. (1977). *Political Socialization. (Second Edition)*. Boston: Little, Brown and Company
12. Easton, D. & Hess, R. (1962). *The child's political world*. *Midwest Journal of Political Science*, 6, 229-246.

13. Fielding, M. (2001.) *Beyond the Rhetoric of Student Voice: New Departures or New Constraints in Twenty-First Century Schooling? Forum For Promoting Comprehensive Education*, 43 (2), 3-19
14. German, D. B. (2011). *A History of the Classics of Political Socialization Research Theory in Western Civilization from Ancient Greece to the Twenty First Century. Politics, Culture and Socialization*, 2(3), pp. 309-313.
15. Greenstein, F. I. (1968). *Political Socialization. In International Encyclopedia of the Social Sciences*, D. L. Sills (ed.), pp.551-555. New York: Macmillan and Free Press.
16. Handel, G. (Ed.). (2011). *Childhood socialization*. Transaction Publishers.
17. Hyman, H. (1959). *Political socialization*. Glencoe: Free Press.
18. Inkeles, A. & Levinson, D. (1954). *National Character: The study of modal personality and socio-cultural systems. In G. Lindzey (Ed.), The Handbook Of Social Psychology* (Vol. 2, pp.977-1020). Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
19. Ishiyama, J. T. (2011) *Democracy and Democratization in Historical Perspective. In Comparative Politics: Principles of Democracy and Democratization*. Oxford: Wiley-Blackwell
20. Jeđud Borić, I., Miroslavljević, A., Šalinović, M. (2017). *Poštujmo, uključimo, uvažimo: Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku
21. Katunarić, V. (2009). *Državlanski odgoj u europskim zemljama*. Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi, 10(18), 39-50.
22. Langton, K. P. (1969). *Political Socialization*. Oxford: Oxford University Press.
23. Langton, K. P., and Karns, D. A. (1969). *Influence of Different Agencies in Political Socialization*. In K.P. Langton (Ed.) *Political Socialization* (pp.140-60). New York: Oxford University Press.
24. Lansdown, G. (2010): *The realisation of children's participation rights: critical reflections U PercySmith, B., Thomas, N. (ur.): A Handbook of*

Children and Young People's Participation – Perspectives from theory and practice. Routledge. 11-23

25. Lardner, C. (2001): *Youth Participation – A New Model. Youth Social Inclusion Partnership. Edinburgh*
26. Lundy, L. (2007): *Voice is not enough: Conceptualizing Article 12 of the UNCRC, British Educational Research Journal. 33 (6). 927-42.*
27. Magstadt, T. (2009). *Understanding Politics: Ideas Institutions and Issues. Indepence, Kentucy: Wadsworth Publishing.*
28. Ministarstvo socijalne politike i mladih (2014). *Nacionalna strategija za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2014. do 2020. godine. Zagreb*
29. Niemi, R. G. & Hepburn, M. A. (1995). *The rebirth of political socialization. Perspectives on Political Science, 24(1), pp. 7-16.*
30. Piršl, E., Marušić-Štimac, O., & Pokrajac-Bulian, A. (2007). *Stavovi učenika i nastavnika o građanskom odgoju i ljudskim pravima. Metodčki obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu, 2(4), 19-34.*
31. Reinharz, S. (1979). *On Becoming a Social Scientist. San Fransico: JosseyBass.*
32. Roots, J. (1999). *The Politics Of Visual Language: Deafness, language choice, and political socialization. Imprint: McGill-Queen's University Press.*
33. Rosema, M. (2007). *Low Turnout: Threat to Democracy or Blessing in Disguise? Consequences of Citizens' Varying Tendencies to Vote. Electoral Studies, 26(3), pp. 612-623*
34. Schwarzer, S. and Zeglovits, E. (2013). *The Role of Schools in Preparing 16- and 17-year-old Austrian First-Time Voters for the Election. In S. Abendschön (ed.) Growing into Politics: Contexts and Timing of Political Socialisation. ECPR Press, pp73-90.*
35. Spajić-Vrkaš, V. (2015). *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja: objedinjeni izvještaj o učincima eksperimentalne provedbe kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola (2012./2013.), Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja*

36. Stephenson, P., Gourley, S., Miles, G. (2004.): *Introduction to Child Participation U Blackman, R. (ur.): Child participation. ROOTS 7 Resocureces. Tearfund*
37. Verba, S. (1964). *The Comparative Study of Political Socialization. Paper presented at the American Political Science Association, Chicago.*