ZNANSTVENO-STRUČNI SKUP

ODRŽIVI RAZVOJ I ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAV HRVATSKE

ZBORNIK RADOVA



ZADAR | 2017.

ZNANSTVENO-STRUČNI SKUP

ODRŽIVI RAZVOJ I ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAV HRVATSKE

ZBORNIK RADOVA

ODRŽIVI RAZVOJ I
ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAV HRVATSKE
Zbornik radova

NAKLADNICI
Sveučilište u Zadru
Dječji vrtić „Radost“, Zadar

ZA NAKLADNIKA
Dijana Vican, rektorica
Marijana Miočić, ravnateljica

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST SVEUČILIŠTA U ZADRU
Josip Faričić, predsjednik

GLAVNI UREDNIK
Igor Radeka

UREDNICE
Dijana Vican, Rozana Petani, Marijana Miočić

RECENZENTI
Neven Hrvatić, Branko Rafajac

LEKTORICA ZA HRVATSKI JEZIK
Ivana Petešić Šušak

LEKTORICA ZA ENGLESKI JEZIK
Andrea Bagović

GRAFIČKO OBLIKOVANJE, PRIJELOM I OBLIKOVANJE KORICA
Blanka Poljak Franjković

TISAK
Tiskara Zelina d. d.

NAKLADA
500 primjeraka

ISBN
978-953-331-154-8

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Znanstvene knjižnice u Zadru
pod brojem 150729026

SVEUČILIŠTE U ZADRU | DJEČJI VRTIĆ „RADOST“, ZADAR

ZNANSTVENO-STRUČNI SKUP

ODRŽIVI RAZVOJ I ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAV HRVATSKE

ZBORNIK RADOVA

ZADAR | 2017.

SADRŽAJ

PREDGOVOR

UVOD

PLENARNA IZLAGANJA

17... Vladimir Lay: JA I MOJE, VAŠE, NAŠE SUTRA: Kako danas artikulirati odgoj i obrazovanje za održivost i održivo življenje?

27... Vjeran Katunarić: ODRŽIVI RAZVOJ HRVATSKE: Odgovornost, ravnoteža, participacija, kurikulum

41... Diana Nenadić-Bilan: ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ: Prošlost, sadašnjost i budućnost

IZLAGANJA

ODRŽIVI RAZVOJ U SUVREMENOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

57... Saša Marinović: FILOZOFSKE PRETPOSTAVKE ODGOJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

65... Franka Krajnović: DOPRINOS TEORIJE KATEGORIJALNOG OBRAZOVANJA RAZUMIJEVANJU KONCEPTA ODRŽIVOG RAZVOJA

73... Stjepan Jagić, Matilda Karamatić Brčić, Višnja Perin: TEORIJA ODRŽIVOG RAZVOJA U KONTEKSTU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

83... Ana Marija Rogić: INFORMALNO UČENJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

93... Jelena Vlahović: CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA: Pretpostavka ostvarenja kvalitetnog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj

101... Melita Mokos, Dijana Vican: „ZNANJE O MORU“ I EDUKACIJA NASTAVNIKA ZA BUDUĆE ODRŽIVO KORIŠTENJE MORSKIH RESURSA

ODRŽIVI RAZVOJ U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

113... Majda Predovan: REFORME SUSTAVA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U REPUBLICI HRVATSKOJ KAO TEMELJ ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

123... Marijana Miočić: IMPLEMENTACIJA ODRŽIVOG RAZVOJA U KURIKULUM RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA

133... Rozana Petani: ULOGA OBITELJI U TRANZICIJI DJETETA IZ VRTIĆA U ŠKOLU U KONTEKSTU ODRŽIVOG RAZVOJA

141... Smiljana Zrilić, Tamara Blaslov: PARTICIPACIJA ODGOJITELJA PRIPRAVNIKA U INKLUZIVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

149... Esmeralda Sunko: NASILJE NAD DJECOM U MEDIJIMA

ODRŽIVI RAZVOJ U PRIMARNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

159... Igor Radeka: ODRŽIVI RAZVOJ U NASTAVNOM PLANU I PROGRAMU I REFORMSKIM KURIKULUMIMA ZA OSNOVNU ŠKOLU

Razredna nastava

169... Dragana Pavičić: POVRATAK OSNOVAMA

175... Vedrana Šuvar: IMPLEMENTACIJA ZAVIČAJNIH TEMA U RAZREDNOM KURIKULUMU NA TEMELJIMA ODRŽIVOG RAZVOJA

183... Štefanija Romštajn-Burchards, Irella Bogut, Željko Popović, Ivančica Jurčević Agić: USPOREDBA ISHODA UČENJA ZA NASTAVU PRIRODE I DRUŠTVA U NACIONALNIM KURIKULIMA REPUBLIKE HRVATSKE I SAVEZNE REPUBLIKE NJEMAČKE (POKRAJINE NORDRHEIN – WESTFALLEN)

193... Zdenko Braičić, Ivana Oreč: SADRŽAJI O PREHRANI I POLJOPRIVREDI U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA – MOGUĆNOSTI OSTVARIVANJA NA SELJAČKOM GOSPODARSTVU

Predmetna nastava

203... Mila Bulić, Ines Blažević: ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ U SUVREMENOM KURIKULUMU

211... Jasmina Vrkić Dimić, Gordana Juranko: PRIMJERI AKTIVNOG UČENJA I POUČAVANJA UNUTAR ŠKOLSKIH PROJEKATA I NJIHOVA USKLAĐENOST S NAČELIMA ODRŽIVOG RAZVOJA

223... Marija Buterin Mičić: ODNOSI U ŠKOLI I SOCIJALNA DIMENZIJA ODRŽIVOG RAZVOJA

233... Dinko Marin, Bernarda Palić: IMPLEMENTACIJA TEMA ODRŽIVOG RAZVOJA U NASTAVI GEOGRAFIJE

ODRŽIVI RAZVOJ U SEKUNDARNOM OBRAZOVANJU

245... Marjan Ninčević, Ivana Ćosić: LAICI I NELAICI: KAKO NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE DOPRINOSE BOGATIJEM ISKUSTVU UČENJA?

253... Denis Vidaković: KAKO UNAPRIJEDITI SREDNJOŠKOLSKO STRUKOVNO OBRAZOVANJE?

ODRŽIVI RAZVOJ U TERCIJARNOM OBRAZOVANJU

263... Ivanka Buzov, Nena Rončević: RAZUMIJEVANJE KONCEPTA ODRŽIVOG RAZVOJA STUDENATA SVEUČILIŠTA U SPLITU I RIJECI

273... Ivana Rubić: IMPLEMENTACIJA ODRŽIVOG RAZVOJA EKOLOŠKIM PRISTUPOM NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

285... Dunja Anđić, Antonija Ćurić: LTD METODA KAO ALAT ZA UČENJE U ODGOJU I OBRAZOVANJU ZA ODRŽIVI RAZVOJ U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI

299... Hazim Selimović, Zehrina Selimović, Ruža Tomić: STAVOVI STUDENATA O KOMPETENTNOSTI ODGAJATELJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

PRIMJERI DOBRE PRAKSE

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

309... Vesna Smojver: O VAŽNOSTI ODGOJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU

315... Barbara Drezga, Jelena Vukobratović: DJEČJI VRTIĆ KAO POKRETAČ PROMJENA U LOKALNOJ ZAJEDNICI

329... Ligija Krolo: ODRŽIVOST PROGRAMA I PROJEKATA TEMELJENOG NA ODRŽIVOM RAZVOJU NA PRIMJERU DJEČJEG VRTIĆA MONTESSORI DJEČJA KUĆA

337... Valentina Bel, Marijana Sklepić: PROJEKTNE AKTIVNOSTI U VRTIĆU – PRETPOSTAVKA POTICANJA RANE PISMENOSTI

341... Kornelija Govorčin, Ksenija Medini, Jelka s. Klara Puljić, Vanja Petrović, Jadranka Jurin, Paula Selihar, Irena Knez, Suana Medanić, Jelena Jelenić, Ana Zubčić Blažević, Mirjana Babić: POKRET ZA RADOST

349... Ljiljana Kresojević, Dalia Filipašić: PRIRODA NAS LIJEČI

355... Iva Baldo Karlić: ZAJEDNO ZA ZELENIJE SUTRA

363... Zvonimira Bralić, Franka Ercegović Kursan: OSMIJEH ZA OKOLIŠ: Odgoj za održivi razvoj u praksi

369... Dajana Jerčinović: ODRŽIVI RAZVOJ: Ja i moje sutra „Naša ekopriča“

379... Ivana Matijević, Snježana Dobrinić, Mirjana Šebalj: PROJEKT ODRŽIVOG RAZVOJA ČAROLIJA ZDRAVLJA DJEČJEG VRTIĆA „SISAK STARI“ U SISKU

387... Natalija Tomaš, Lara Grčić, Antonija Kapović, Aleksandra Cvitanović, Ina Radić Markotić, Tončica Rupčić: MALI EKOLOZI U AKCIJI

Primarni odgoj i obrazovanje

391... Nina Knežević: MJESTO HRVATSKE TRADICIJSKE KULTURE U ODGOJU I OBRAZOVANJU ZA ODRŽIVI RAZVOJ

401... Kristina Kostadinovska, Marica Rukljač: MALI URBANI VRTLARI

405... Josipa Gračanin, Koraljka Mahulja-Pejčić: U VRTU POD ZVIJEZDAMA: Primjer dobre prakse

411... Marta Pajdl, Sanja Pavić, Jasenka Veselski: ULOGA ŠUME U ŽIVOTU ČOVJEKA

417... Jasna Grubišić: VODA ŽIVOT ZNAČI

425... Jasminka Falamić, Ivana Feldi Drašinac: UČENIČKA ZADRUGA KAO NOSITELJ ODRŽIVOG RAZVOJA: Primjer dobre prakse

Sekundarno obrazovanje

433... Jadranka Brkić-Vejmelka, Ana Pejdo, Nensi Segarić: KAKO UČITI I PROMIŠLJATI ODRŽIVI RAZVOJ: Primjeri dobre prakse

441... Zvonimir Sabljo: ETIČKI PRISTUP ODGOJU I OBRAZOVANJU ZA ODRŽIVI RAZVOJ NA PRIMJERU DOBRE PRAKSE ZADARSKE PRIVATNE GIMNAZIJE S PRAVOM JAVNOSTI

449... Đana Baftiri, Ksenija Pinterić, Sanja Prah: ODGOJ ZA ODRŽIVI RAZVOJ I PODUZETNIŠTVO U RADU S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U SREDNJOJ ŠKOLI

453... Snježana Kučić-Mirković, Senka Tomljanović Manestar: ZBRINJAVANJE OTPADA U RADIONICAMA

Tercijarno obrazovanje

463... Martina Štrkalj: EKO-DOM VARAŽDIN: Selektivno odvajanje otpada u studentskom domu

PREDGOVOR

Znanstveni i stručni skupovi imaju svoju nit vodilju, a to je razborit i stvaralački iskaz *ne znam* koji pokreće logičnu rijeku želja: želim naučiti, razumjeti, želim razbistriti sumnju, želim provjeriti vlastito znanje i zapažanje. Područje održivog razvoja je zbog pojmovno-tematske širine gotovo nepregledno, pa su razmjene promišljanja i ideja, rezultati istraživanja, upoznavanje s novim pedagoškim konceptima i sadržajima različitim stručnjacima izazov i poticaj. Pedagozi su obično pozvani igrati trostruku ulogu: kad odgojno-obrazovna očekivanja idu neželjenim smjerom, pozvani su biti vatrogascima u kriznim društvenim stanjima i situacijama. Kada je društveno i s njim u vezi gospodarsko stanje evidentno loše, pedagoški pristupi postaju predmet javne kritike. Danas se pokazuje da praktični odraz suvremenih pedagoških koncepata, didaktičkih promišljanja i metodičkih umijeća treba postati dominantniji, odnosno da upravo ta uloga pedagogije i pedagoga treba postati prva. Problematika održivog razvoja na ovom pedagoškom skupu jest mogućnost ostvarenja pedagogije kroz povezivanje odgojno-obrazovnih područja i razmatranje problema održivog razvoja dvogledom: gledanjem u budućnost zajedničkim preispitivanjem sadašnjosti.

Područje održivog razvoja je odgojno-obrazovni fenomen koji je jednako relevantan na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj i globalnoj razini. Koncept održivog razvoja teoretski se (pre)oblikuje posljednjih desetljeća, premda su osnovne postavke bile prakticirane u različitim civilizacijama već stoljećima. Radi se o društveno-gospodarskom razvoju koji nastoji alimentirati potrebe suvremenog naraštaja ne iscrpljujući prirodne i druge resurse kako bi i budući naraštaji mogli zadovoljiti svoje potrebe i ispuniti svoja očekivanja. Suvremeni europski stratezi prepoznali su nužnost povezivanja načela održivosti s obvezom uključivanja različitih (su)dionika koji će kompetentno participirati u društvenim i gospodarskim procesima pa se sve više govori o tropletu održivog, uključivog i pametnog razvoja. S pedagoškog gledišta održivi razvoj je jedinstven odgojno-obrazovni cilj koji otvara mogućnosti preobražavanja umijeća poučavanja zbog čega je izazovan nositeljima odgojno-obrazovnog djelovanja – odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima i ravnateljima, a pedagozima poticajan. Povezuje ih znanstvena metodologija, vlastita akcijska istraživanja te zajedničko i stalno kreiranje odgojno-obrazovnih očekivanih postignuća djece i učenika, kako u području obrazovanja tako i u području odgoja, te načina i puteva k njihovu ostvarenju.

Rezultati ovog znanstveno-istraživačkog skupa, u organizaciji Odjela za pedagogiju Sveučilišta u Zadru i Dječjeg vrtića „Radost“ iz Zadra, izraz su iznimne brige za boljitak odgojno-obrazovnog sustava, posvećenosti pitanjima što se promijenilo oko nas, traganju za rješenjima i istinama s dubljim objašnjenjima odgojno-obrazovne djelatnosti – poučavanja, odgojno-obrazovnog procesa – učenja, te provjere svakodnevne odgojno-obrazovne prakse u promijenjenom i promjenjivom okruženju, kompleksnom, zahtjevnom i istodobno čarobnom svijetu oko nas.

Iako živimo s percepcijom da imamo svijet na dlanu, znanstveni i stručni rezultati najširih svjetskih razmjera imaju svoj učinak tek u pedagoškom kontekstu, kada su preneseni naraštajima kojima odgojno-obrazovnim djelovanjem povjeravamo budućnost. Zato je pedagoško gledište održivog razvoja okosnica formalnog i neformalnog odgoja i obrazovanja, kao i informalnog učenja. Podsjećanje da znanost i obrazovanje istinski služe prvenstveno tomu da svi budemo bolji ljudi je u području održivog razvoja cilj, načelo i zadaća. Taj pedagoški putokaz jest jednosmjeran, ali njegovo djelovanje nije jednocrtno jer budućnost nije iscrtana.

Posao pedagoga ne bi ispunjavao svoj smisao kada se ne bi oslanjao na zanimanja posebnog nacionalnog značenja i značaja – naše odgojitelje, učitelje i nastavnike, ostale stručne suradnike te ravnatelje, sedamdeset tisuća onih kojima smo povjerili preko pola milijuna djece u Hrvatskoj. Međutim, sugovornici u promišljanju odgojno-obrazovnog rada trebaju biti i oni kojima dajemo svoje odgojno-obrazovne uloge za budućnost, a to su naša djeca i učenici.

Kao što sam otvorenje konferencije podijelila s desetgodišnjim učenikom Šimom i njegovom učiteljicom Sandom Jović, koji simboliziraju sve naše učenike i odgojno-obrazovne praktičare, tako i ovom predgovoru dodajem Šiminu školsku zadaću kao prilog konferencijskom sadržaju koji sve nas poziva na intelektualnu i moralnu prosudbu, a u ruke odgojno-obrazovnih praktičara i teoretičara pridržava kompas kritičkog duha i odgojno-obrazovne refleksivnosti.

ŠIME FARIČIĆ 28.1.2015.

Moja oliteljica

mašte

Ovo je 3097.2097 su izumili lijek za besmrtnost.

Imam 102 kćeri i 204 sina. Polovica kćeri počinju slovom

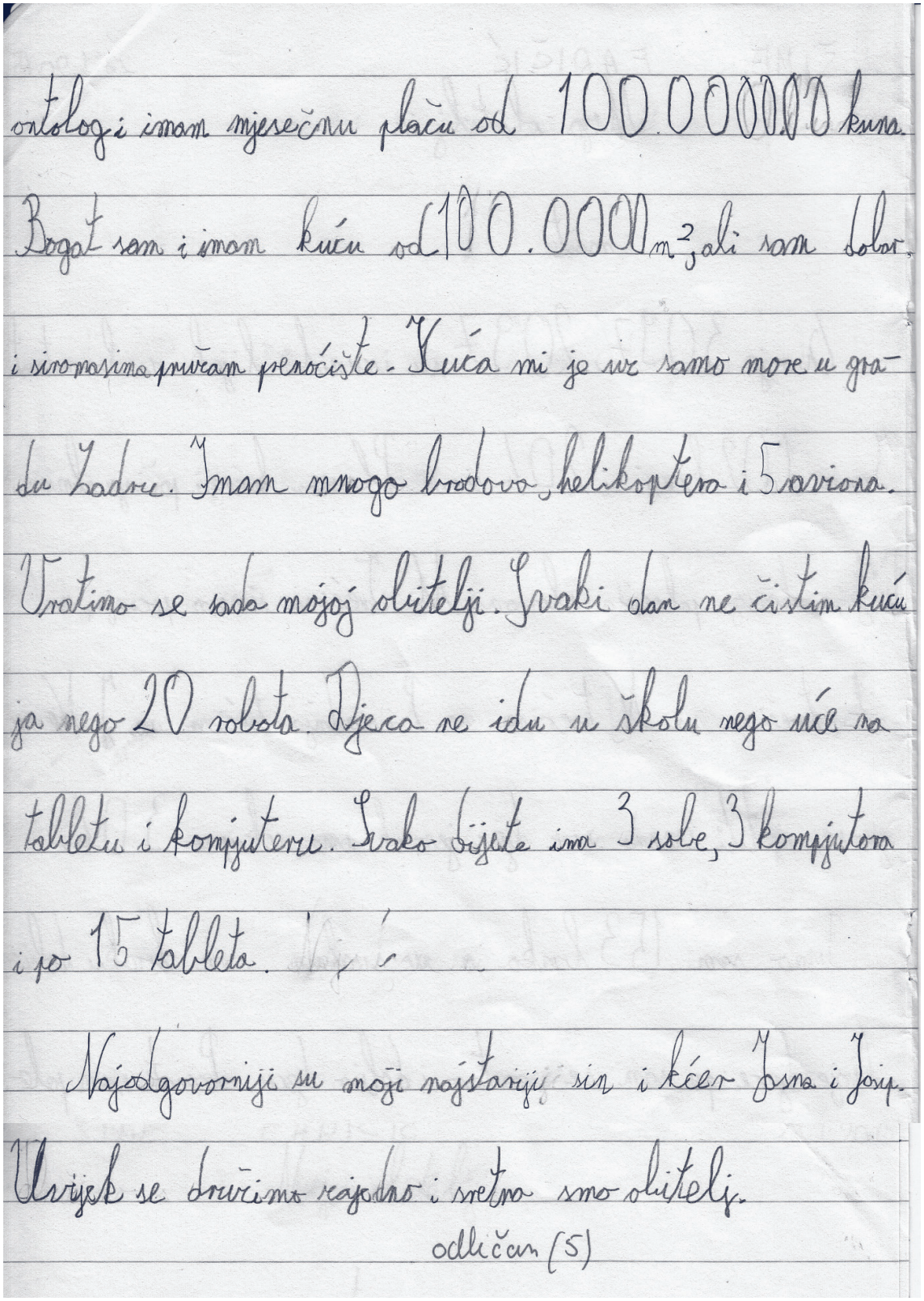
J, a druga polovica slovom M. Trećina sinova počinje na

A, trećina na N, trećina na P i zadnja trećina na J. Ne mo-

gu se sjetiti imena sve djece jer ih ima ukupno 306.

Imao sam 153 braka, a u svakom sam braku dobio

troje djece pa sam se rastao i dobio djecu. Ponosan sam pot-


ontolog i imam mjesečnu plaću od 100.000.000 kuna.
Bogat sam i imam kuću od 100.000 m^2, ali sam dobar.
i svojoj imanju prirčam prenoćište. Kuća mi je uz samo more u gra-
du Zadru. Imam mnogo brodova, helikoptera i 5 aviona.
Vratimo se sada mojoj obitelji. Svaki dan ne čistim kuću
ja nego 20 robota. Djeca ne idu u školu nego uče na
tabletu i komjuteru. Svako dijete ima 3 sobe, 3 komjutora
i po 15 tableta.

Najodgovorniji su moji najstariji sin i kćer Jasna i Josip.
Uvijek se družimo zajedno i sretna smo obitelj.

odličan (5)

Dijana Vican i Šime Faričić, učenik IV. razreda Osnovne škole „Stanovi“, Zadar

UVOD

Od svjetske energetske krize 70-ih godina 20. stoljeća sve su učestalije znanstvene i stručne rasprave, kao i konferencije, o zaštiti okoliša i održivom razvoju. Od tada se diljem svijeta sve snažnije upozorava na granice postojećeg gospodarskog i društvenog rasta te potrebu zaštite okoliša i uspostave dugoročno održivog modela proizvodnje i potrošnje na kojima se temelji suvremena civilizacija.

Prepoznajući nužnost uvođenja strukturnih mjera za ostvarenje koncepta održivog razvoja na globalnoj razini, Ujedinjeni Narodi proglasili su razdoblje od 2005. do 2014. godine desetljećem integriranja obrazovanja za održivo društvo u obrazovne sustave svih lokalnih zajednica, radnih mjesta i društava u cjelini. Ključne smjernice rada na tom planu bile su uvođenje principâ, vrijednosti i prakse održivog razvoja u sve aspekte formalnog i neformalnog odgoja i obrazovanja, kao i informalnog učenja. Time se željelo uvesti nužne pozitivne spoznajne i vrijednosne, tj. obrazovne i odgojne, društvene promjene za održivi razvoj u sve društvene slojeve, osobito među djecu i mlade koji su obuhvaćeni školovanjem i pred kojima je budućnost.

Odnos prema okolišu postupno se mijenja, ali puno sporije nego što bi trebalo. Različita zagađenja i sve drastičnije posljedice dugoročno neodrživog društvenog i gospodarskog rasta – koji dovode do klimatskih promjena koje se manifestiraju kroz sve češća i sve ekstremnija odstupanja od uobičajenih meteoroloških prilika – upozoravaju nas na potrebu intenzivnijih promjena. Zbog toga održivi razvoj u naše vrijeme, pedesetak godina nakon početka rasprava na tu temu, dramatično prerasta iz jednog od aktualnih problema u imperativ razvoja suvremene civilizacije.

Nakon završetka UN-ova desetljeća implementacije održivog razvoja u odgoj i obrazovanje u svijetu, Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru u suradnji s Dječjim vrtićem „Radost“ Zadar, kojem je osnivač Grad Zadar, odlučio se analizirati status održivog razvoja u hrvatskom sustavu formalnog odgoja i obrazovanja. Zbog toga je 12. i 13. svibnja 2016. godine održana znanstveno-stručna konferencija na temu „Održivi razvoj i odgojno-obrazovni sustav Hrvatske“ na Sveučilištu u Zadru i u Dječjem vrtiću „Radost“ u Zadru. Cilj konferencije bio je okupiti znanstvenike, odgojitelje, nastavnike različitih profila i stručne suradnike u odgojno-obrazovnim ustanovama na svim razinama koji su posvećeni ovoj temi kako bi analizirali aktualno stanje u hrvatskom sustavu školstva danas.

Na konferenciji se okupilo oko stotinu i pedeset stručnjaka iz svih krajeva Hrvatske i svih razina hrvatskog školstva: kako teoretičara odgoja i obrazovanja s hrvatskih sveučilišta, veleučilišta i visokih škola tako i praktičara – od odgojitelja predškolske djece, preko učitelja u osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju, nastavnika u srednjoškolskom obrazovanju i odgoju, do odgojitelja u učeničkim domovima i stručnih suradnika – kako bi sinergijskom suradnjom cjelovitije i kvalitetnije obradili temu.

Na početku konferencije održana su tri plenarna izlaganja posvećena fenomenu održivog razvoja u suvremenim hrvatskim i svjetskim prilikama, zatim održivom razvoju u aktualnim hrvatskim kulturnim zbivanjima te na kraju razvoju, recentnom stanju i perspektivama implementacije održivog razvoja u hrvatski sustav odgoja i obrazovanja.

Nakon toga je održano devet sekcija s po šest ili sedam tematski grupiranih radova. Osim toga, organizirana je i jedna poster sekcija s petnaest prezentacija, te zasebna sekcija s tri radionice. Na konferenciji su ukupno održana tri plenarna izlaganja, šezdeset priopćenja posvećenih održivom razvoju u hrvatskom sustavu odgoja i obrazovanja, izloženo je petnaest postera i održane su tri radionice.

Na završnom plenarnom dijelu konferencije predsjedavatelji sekcija iznijeli su ključne smjernice proizašle iz izlaganja i rasprava po sekcijama, na temelju kojih su doneseni plenarni zaključci konferencije. Zaključeno je da je sustav odgoja i obrazovanja presudan za ostvarenje održivog razvoja, kako u svijetu tako i u Hrvatskoj.

Razvoj u budućnosti ne smije ugrožavati generacije koje dolaze iscrpljivanjem neobnovljivih izvora i dugoročnim devastiranjem i zagađivanjem okoliša. Osnovni je cilj osigurati održivo korištenje prirodnih resursa na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Za sve tri sastavnice održivog razvoja – društvo, okoliš i gospodarstvo – presudna je promjena čovjekova pristupa raspolaganju potencijalima planete Zemlje. Tih promjena ne može biti bez sustavnog odgoja i obrazovanja. Sudionici skupa zaključili su da je od presudnog značaja kvalitetan pristup održivom razvoju u sustavu odgoja i obrazovanja te da su potrebne strukturne promjene u tom pogledu, kao i dodatan angažman svih dionika sustava. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj treba pridonijeti tomu da ljudi postanu svjesni realnosti svijeta, potaknuti ih da daju doprinos postizanju veće pravednosti, jednakosti i poštivanja ljudskih prava za sve. Takav odgoj i obrazovanje treba osvijestiti činjenicu da svatko od nas ima snagu i odgovornost utjecajti na pozitivne promjene na lokalnoj i globalnoj razini, promicati vrijednosti, ponašanje i životne stilove potrebne za održivu budućnost te jačati kapacitete za promišljanje okrenuto budućnosti. Na kraju je zaključeno da se održivi razvoj treba promovirati kroz formalno i neformalno obrazovanje, kao i informalno učenje, te da odgojitelji, učitelji, nastavnici, stručni suradnici i profesori trebaju trajno razvijati vlastite kompetencije za održivi razvoj i kontinuirano ih koristiti u procesu poučavanja i učenja.

Pred Vama je zbornik radova sa zadarskog skupa o održivom razvoju. Na temelju provedenog dvostrukog recenzentskog postupka te uredničkih analiza napravljena je selekcija radova. Osim spomenutih triju plenarnih izlaganja u zborniku je objavljeno još i četrdeset i osam radova koji su izloženi na konferenciji, a posvećeni su različitim područjima implementacije održivog razvoja u sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Tematski su grupirani na teorijske analize u prvom dijelu i primjere dobre prakse u drugom dijelu zbornika. Grupirani su u više cjelina prema razinama odgoja i obrazovanja na koje se odnose tako da je svaki rad stanovito poglavlje u kojem se obrađuje određeni aspekt održivog razvoja u odgojno-obrazovnom sustavu Hrvatske. Zbornik je otisnut na recikliranom papiru.

Zbornik započinje s tri plenarna izlaganja, nakon kojih slijedi dvadeset i šest teorijskih analiza održivog razvoja u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. Prvih šest radova među njima posvećeno je nekim bitnim pitanjima održivog razvoja u suvremenom odgoju i obrazovanju u cjelini. Potom je pet radova usmjereno na različite aspekte održivog razvoja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Zatim slijede analize održivog razvoja u primarnom odgoju i obrazovanju kroz devet radova, od kojih je jedan posvećen osnovnom školstvu u cjelini, četiri razrednoj nastavi i četiri predmetnoj nastavi. Na kraju su dva rada posvećena održivom razvoju u sekundarnom obrazovanju te četiri rada tercijarnom obrazovanju.

U drugom dijelu zbornika su dvadeset i dva rada u kojima su prezentirani primjeri dobre prakse. I oni su tematski podijeljeni prema razinama hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava u kojem se primjenjuju: jedanaest radova je iz ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, šest iz primarnog odgoja i obrazovanja te na kraju pet iz sekundarnog obrazovanja.

Široki spektar raznolikih tema i primjera dobre prakse iz svih školskih razina i svih krajeva Hrvatske, koji su obrađeni u ovom zborniku radova, potvrđuju da odgojitelji, učitelji, nastavnici, stručni suradnici i profesori imaju iznimno veliki potencijal za kvalitetni odgoj i obrazovanje za primjenu koncepta održivog razvoja u hrvatskom sustavu školstva. Vjerujemo da će analize i iskustva ukoričena u ovom zborniku biti vrijedan poticaj ostalima koji teže našem zajedničkom cilju.

Taj naš zajednički cilj jednom je davno mudro izrekao poglavica Siouxa Tȟatȟáŋka Íyotake, poznatiji po imenu Bik Koji Sjedi: „Čuvajmo Zemlju i prirodu na njoj, jer ih nismo naslijedili od svojih djedova i očeva, nego smo ih posudili od svojih potomaka“. Da bismo to ostvarili, potrebno je držati se gnome iz globalnim konsenzusom usvojenog „Programa za 21. stoljeće“, popularno zvanog Agenda 21: „Globalno misli, lokalno djeluj i snosi osobnu odgovornost“.

Igor Radeka

PLENARNA IZLAGANJA

Vladimir Lay
Karlovac

JA I MOJE, VAŠE, NAŠE SUTRA

Kako danas artikulirati odgoj i obrazovanje za održivost i održivo življenje?

O održivom razvoju, održivosti, a odatle i odgoju i obrazovanju za održivi razvoj piše se i priča u znanstvenim, političkim, obrazovnim i inim krugovima sada već oko 20 – 30 godina. Kako i koliko se uspješno djeluje u smjeru očuvanja/povećanja održivosti? U tom razdoblju, prema našoj ocjeni utemeljenoj na analizama i stalnom praćenju podataka o nizu aspekata ekološke, ekonomske i sociokulturalne održivosti, ona u svijetu nije u porastu, upravo obrnuto – smanjuje se. Posebno u nekim dijelovima svijeta i u nekim specifičnim aspektima. Koncept održivog razvoja nije promašen. Naprosto, raznorodne pretpostavke za njegovo ispunjenje ne ostvaruju se, ne razvijaju se na dovoljno brz i adekvatan način. Jedna od tih pretpostavki koja još nije dovoljno razvijena je i učinkovit odgoj / gajenje vrjednota održivosti te širenje znanja i umijeća / obrazovanje za održivi razvoj. Tko ne bi prakticirao održivo življenje? No, kako u košmaru i brzim mijenama suvremenog, kompleksnog globaliziranog svijeta i života, razabrati smjer kretanja k održivosti? Kako steći znanja i umijeća za ostvarivanje praktične održivosti – to je već manje jasno. U prilogu smo razmotrili pojam odgoja i obrazovanja za održivo življenje. Držimo da je bliže životu i svakodnevnici opstanka i razvoja od pojma odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. „Razvoj" se kao pojam doima općenito i apstraktno. Pojam „življenja" može lakše animirati na sudjelovanje. Bez sudjelovanja, bez uključivanja nema dosezanja održivosti. Ponudili smo i mali, uvodni katalog tema za ovakav odgoj i obrazovanje za održivo življenje. Održivost je tema vezana za proizvodnju budućnosti Života i Svijeta i globalno i lokalno. Za aktualnost navedenih i drugih mogućih tema ne moramo brinuti. Svima su nam bliske i važne. Tu su, u žarištu življenja nas samih i društva u kojem živimo.

Ključne riječi: održivost, održivi razvoj, odgoj i obrazovanje za održivo življenje, proizvodnja budućnosti

UVOD: O ODRŽIVOSTI I ODRŽIVOM RAZVOJU

Koncept održivog razvoja sadrži ekološke, gospodarske (ekonomske) i sociokulturalne aspekte, teme i procese. Koncept održivog razvoja nije samo koncept ekološkog razvoja, skup pitanja o budućnosti okoliša i prirode, mada je ono dugoročno gledano nedvojbeno najvažnije. Bez zdravih i perspektivnih prirodnih osnova života neće biti ni opstanka, a kamoli kvalitete življenja ljudske rase.

Kako god sadržajno odredili pojam i koncept „održivog razvoja", sagledan kao kompleksnu i sustavnu aktivnost ljudske rase, on se ne može uspješno razvijati bez: a. gajenja vrjednota u duhu dugoročne održivosti i bez b. stalnog razvića znanja i umijeća o održivosti i za održivost, bez jasnog shvaćanja što je to održivo življenje sada i ovdje. Dakle, održivi razvoj je kompleksni i dugoročni općedruštveni i institucionalni projekt razvoja i posao kojem su neophodne prethodne/prateće aktivnosti odgoja i obrazovanja za održivost.

Pojasnimo odmah ovdje što mislimo pod pojmom „održivost". „Održivost je sposobnost nekog živog identiteta (biološkog ili socijalnog) ili procesa kojeg ovi identiteti su-proizvode – da se načinom djelovanja i življenja, kroz svoju reprodukciju (samo)održavaju, (samo)reproduciraju, (samo) obnavljaju.

Održavati nešto da teče, da se pogoni, držeći sebe, nešto ili nekoga živućim, u pokretu, s namjerom da tako bude dugoročno, teorijski gledano – vječno."[1] Održivost i održivi razvoj, tako razmišljamo, na dijelu su već tisuće i tisuće godina jer je ljudska civilizacija uz sve svoje promjene, uspjehe i padove uspjela opstati.

Ljudska rasa je i dalje, sada i ovdje, na ovoj planeti. Da su naši predci postupali neodrživo, nas osobno, odnosno života ljudi i/ili života živog svijeta u ukupnosti uopće danas na Zemlji više ne bi bilo. Vrjednote održivosti i znanja i umijeća stalno su razvijane, kroz same životne procese i borbu za opstanak, često i bez posebnih institucija društvene organizacije i bez organiziranih sustava odgoja i obrazovanja. Ljudi su kroz borbu za opstanak stalno učili kako preživjeti i što u funkciji održivosti Života mijenjati. Sve što je propalo, umrlo, nestalo nije u svome korijenu bilo održivo. Primjera ima mnogo, i to vrlo raznovrsnih. Iz edukacijskih razloga navodimo nekoliko.

Ptica zvana Dodo nije u kontekstu otoka Mauricijus i dolaska gladnih moreplovaca bila održiva. Nestala je do posljednjeg primjerka. Vrsta koje su izumrle do zadnjeg primjerka ima još mnogo. Suvremena pojava globalnog zagrijavanja planete, življenje na plus 2, 3, 4, 5 ili čak 6 stupnjeva Celzijusa iznad prosječnih planetarnih temperatura – hoće li to biti održivo?

Stav da žene nemaju na izborima pravo glasa nije bio održiv. U materijalno razvijenoj Švicarskoj žene su dobile pravo glasa na kantonalnoj razini tek 1958.! Nadalje, Rimsko Carstvo je na primjer u svom bijesnom širenju došlo do granica i raspalo se. Nestalo. Nije bilo održivo. Hitlerova Njemačka nije bila održiva kao ni njezine kvislinške tvorevine poput NDH. Crna rasa u SAD dovođena na silu kao robovska snaga nije u XIX. stoljeću imala nikakva prava, ali taj se sustav nije održao.

Što će se od današnjih suvremenih državnih i društvenih tvorevina i procesa za desetljeće ili dva može pokazati neodrživim, danas ne znamo. „Kapital-totalitarizam" po našem mišljenju nije održiv jer danas „napada život", uništava prirodne osnove života te bijedom i glađu i stradanjima u ratovima diljem svijeta ubija tisuće i tisuće ljudi svakodnevno. Možemo reći da je takva ocjena proizvoljna, više intuitivna, ali nikako joj se ne može odreći smisao.

Primjera „neodrživosti" prirodoslovne i ekološke, povijesne i ine naravi ima bezbroj, navedeni su ovdje tek neki da čitatelju probude sociološku imaginaciju kao pomoćni alat uz određenje pojma „održivosti".

OČUVANJE I OBNAVLJANJE ŽIVOTA – TEMELJNI KRITERIJ ODRŽIVOSTI I KONCEPTA ODRŽIVOG ŽIVLJENJA

Srž pojave i procesa održivosti je u obnavljanju života, kako pojedinačnog tako i šireg, društvenog. Život i njegovo očuvanje i obnavljanje temeljni je smisao, vrjednota i cilj svake teorije i prakse održivosti i održivog življenja. Život i njegova afirmacija je suštinski razvojni horizont i temeljni kriterij svih svakodnevnih i općih razvojnih odabira koji se žele nazvati održivima. Smrt i održivost nisu logički sukladan par pojmova. Bolesti zloćudnih tumora ne održavaju život. Ratovi i klanja također ne. Ljudske destrukcije spram drugih ljudi i sebe samih ne čuvaju i ne obnavljaju Život.

Ljudska rasa je svojim djelovanjem na planet Zemlju na kojem živimo u XX. stoljeću, svojim (ne) svjesnim razvojnim odabirima,[2] praksom ponašanja, dostignućima i pogrješkama počela zadirati na štetan i destruktivan način u prirodne osnove / pretpostavke života.

1 Ovu definiciju pojma održivosti kreirali smo u doktorskoj disertaciji na temu „Održivi razvoj i obrazovanje" (Filozofski fakultet, Odjel za sociologiju, Zagreb, 1999). I danas je doživljavamo valjanom za edukacijsko objašnjenje ovog pojma.

2 Kad su na primjer Zemljani otkrili fosilna goriva, tadašnje vodeće zemlje i ekonomije dobile su snažan poticaj za razvoj. No, tada nisu znali da će nekoliko stotina godina kasnije to imati za posljedicu vrlo opasno globalno zagrijavanje i klimatske promjene.

Tu se pojavila potreba za razumijevanjem i objašnjenjem – što se to događa i kako na te destruktivne procese svjesno utjecati da se smanje ili čak obustave.

Moderna znanost, u početku dominantno ona prirodnog profila, počela je tražiti odgovore. Tako moderni znanstveni um počinje promišljati održivost i održivi razvoj s globalne planetarne razine već skoro pa prije pola stoljeća.[3]

Suvremeni ustroj političkih upravljača svijetom se prije oko 30 godina „dosjetio" održivosti kao razvojnog horizonta i kriterija te koncepta „održivog razvoja" kao idejno-političkog konceptualnog odgovora na mnoge nedoumice rasta i uništavanja prirodne osnove života.[4]
Dakle, znanost je definirala što bi to teorijski u suvremenim, kompleksnim i globalnim okolnostima bio održivi razvoj danas i ovdje, a politički i poslovni (poduzetnički) upravitelji modernog svijeta artikulirali su Plan djelovanja na političkoj razini.[5]

Tek nastavno na ove znanstveno i politički artikulirane platforme spoznaje i djelovanja počeo se potom razvijati moderni sustav i procesi odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, za održivo življenje u suvremenosti. Pri tome mislimo na institucionalne i vaninstitucionalne oblike odgoja i obrazovanja. Ovo prvo odnosi se na institucije na svim razinama od dječjih vrtića do fakulteta, a ovo potonje, vaninstitucionalno na djelovanje udruga građana i organizacija civilnog društva u lokalnim i horizontalnim dimenzijama modernih društava.

Uzgred, UN su tek razdoblje od 2005. do 2014. proglasili Desetljećem obrazovanja za održivi razvoj. Ne prije. Edukacija je označena za jedan od glavnih motora razvoja, a provedbena agencija bio je UNESCO. Što se je u tom desetljeću stvarno napravilo drugo je pitanje.

Središnja ideja i okosnica pomišljanja održivog razvoja u posljednjem desetljeću XX. stoljeća, od 1987. do 1992. i dalje, bila je načelna i topla briga za generacije koje dolaze bez određenja obveza i ograničenja postojećim, „današnjim" generacijama. Dakako, to je bio „mind-set" koji nije sadržavao obvezivanje, uključujući obvezivanje na promjene postojećih negativnih trendova i njihovih uzroka. Ovaj koncept ustrajno se godinama i desetljećima zagovara i pokušava afirmirati i kod političkih upravljača i kod poduzetnika i kod stanovnika suvremenog svijeta. Pretežno bez značajnijih učinkovitih rezultata. Buduće generacije dočekat će posljedice naših današnjih djelovanja. Ni mi ni oni, uključivo oni još nerođeni, ne znamo kako će u budućnosti biti. Ljudska rasa nažalost, čini nam se, ne umije svjesno proizvoditi jasnu budućnost.

Jedna od mnogih definicija koja je krajem XX. stoljeća nastala u znanstvenim krugovima (IUCN & WWF) kaže kako je „održivi razvoj – razvoj kvalitete življenja do granica nosivih kapaciteta ekoloških sustava". Ova definicija ubraja se u one koje su logične i razumljive. Postavila je opću granicu razuzdanom rastu, razvoju materijalnih osnova kvalitete življenja. Održivost i granica/ograničenje su logički par pojmova. Nema održivosti bez ograničenja. Danas je spoznajna elita ljudske rase u promišljanjima održivosti i održivog razvoja, barem teorijski stigli do koncepta „de-growtha",

3 Barbara Ward (1914. – 1981.), britanska ekonomistica, bavila se zemljama u razvoju i među prvima je koristila pojam „održivi razvoj" već 1972 godine. Zajedno s autorom Reneom Duboisom objavila je te godine knjigu *Only One Earth: The Care and Maintenence of a Small Planet*. To je bilo uoči Prve UN konferencije o okolišu i razvoju koja je 1972. godine održana u Stockholmu u Švedskoj.

4 UN komisija za okoliš i razvoj (WCED) nakon dugih diskusija i kompromisnih usuglašavanja stavova artikulira „Our Commn future" – Bruntland Report . Ovo izvješće izašlo je 1987. godine kao knjiga u izdanju Oxford University Pressa (383 str.). Bila je to svojevrsna intelektualno-politička priprema za drugu konferenciju o okolišu i razvoju koja je 1992. održana u Brazilu u Rio de Janeiru, 20 godina nakon Stockholma!

5 Agenda 21 – Action Plan for Sustainable Development, dokument koji je bio glavni rezultat spomenute druge konferencije UN-a o okolišu i razvoju iz 1992. godine. Većina detaljno, jasno i pametno razrađenih ciljeva iz ovog akcijskog plana ni do danas nakon skoro četvrt stoljeća nije ostvarena u većoj mjeri. U tome smislu je i danas korisna i poučna literatura.

smanjenja rasta ili „odrasta“.[6] Planet Zemlja ima ograničene razvojne resurse. Današnji tip prosječnog i vladajućeg ljudskog uma to ne shvaća. „Kapital-totalitarizam“ i pohlepa kao njegova sociopsihološka praksa su društveni mehanizmi modernog čovječanstva koji se „pogone“ na ideji i vrjednoti rasta. Rast je dokaz uspjeha države i pojedinca. Ako BDP države pada – eto ti panike! Ako nismo nešto veće i vrijedno novo kupili zadnjih pola godine, mi smo što – jadnici!? Tko ne raste – taj je propalica!? No, rast kakav danas živimo, rast opsega i količina – nedvojbeno dugoročno razvojno vodi opstanak na makro planetarnoj razini u neodrživom smjeru, u jednu veliku, slijepu ulicu.

KAKAV JE UKUPNI REZULTAT RAZVOJA I PRIMJENE ZNANSTVENOG I POLITIČKOG KONCEPTA ODRŽIVOG RAZVOJA I PRATEĆIH AKTIVNOSTI ODGOJA I OBRAZOVANJA U PROTEKLIH ČETVRT STOLJEĆA NA GLOBALNOJ PLANETARNOJ RAZINI?

Prema našim sociološkim analizama i istraživanjima u proteklih četvrt stoljeća, tamo od 1992.[7] godine do danas – uspjeh ukupnog djelovanja u duhu održivosti i u pogledu rezultata održivog razvoja (uključivo i obrazovanje) i u ekološkoj, i u ekonomskoj, i u sociokulturalnoj sferi je na planetarnoj razini bio neučinkovit i vrlo slabašan. Ova ocjena može se učiniti odviše oštrom, ali praćenje dugoročnih socioekoloških i socioekonomskih trendova ne ostavlja nam drugačiju mogućnost. Najkraće, u ukupnosti gledano suvremeni svijet danas se ubrzano kreće stazom sporog, ali i sve bržeg, stalnog i sustavnog povećanja neodrživosti i u ekološkom, i u socijalnom, i u ekonomskom smislu. Ovo nije ideologijska tvrdnja, već rezultat raznovrsnih, interdisciplinarnih i metadisciplinarnih analiza i obrade dobivenih podataka kroz proces misaonog ovladavanja cjelinom Svijeta i Života, kroz vježbanje sintezne inteligencije.

Odgađane su nužne promjene u utrobi moderne, pretežno kapitalističke civilizacije[8] koja u svojim temeljnim mehanizmima profita pod svaku cijenu, u znaku pohlepe moćnih, već bogatih uskih grupa, ponekad i nasilnih, uništava prirodu i ljude, prirodne osnovne življenja i živote samih ljudi. Klimatske promjene „pužući“, ali uporno napreduju, broj bioloških vrsta se jako brzo nepovratno smanjuje, relativne zalihe pite vode na Zemlji se smanjuju. Socijalno gledano, razlike između bogatih i siromašnih sustavno se povećavaju, masovna glad i bijeda se šire i narastaju. Mnogi mali narodi i jezici nestaju, globalizacijska kultura utemeljena na modernim globalizirajućim tehnologijama osiromašuje kulturalnu raznolikost svijeta. Globalizirano organizirana ekonomija rasta pod svaku cijenu i pohlepno djelovanje i ponašanje moćnih uskih grupa ne brine i ne osigurava razvoj kvalitete življenja za sve ljude. Moderna ekonomija (od grč. riječi *oikonomia*) XXI. stoljeća nije više tek „gospodarenje domom“, nego mešetarsko i hazardersko kockanje s velikim financijskim ulozima u igrama profita i moći. Bila ova slika ocijenjena odviše crnom ili ne, svejedno je. Procesi neodrživosti bujaju, to je činjenica. Posla na radu za održivost ima preko glave. Uspjeha i proboja k višim razinama ekološke, ekonomske i socijalne održivosti bilo je tek na užim i nižim, manjim regionalnim i lokalnim razinama. Je li moguće izgrađivati elemente novog sustava održivog življenja unutar starog? Spomenuti autor Paul Mason i mnogi drugi smatraju da je moguće i da je to jedino realno.

6 *De-growth*, smanjenje rasta, odrast. Vidjeti na pr.: Urednici: D'Alisa, G., Demaria, F., Kallis, G. (2016). *Odrast – Pojmovnik za novu eru*. Zagreb: Institut za političku ekologiju i Fraktura.

7 Početak praćenja ovih procesa datira od vremena članka: Lay, V. (1992). Održivi razvitak i društvene promjene – Prilozi rekonceptualizaciji današnjeg tipa razvitka, *Socijalna ekologija* 1 (1): 1–18.
Godine 1998. izradili smo doktorsku disertaciju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, Odsjek za sociologiju, na temu „Održivi razvoj i obrazovanje“. Do danas pratimo kroz sociološki i politološki diskurs sva temeljna zbivanja glede planetarne održivosti i održivog razvoja. Naše analize i konzultirana opsežna literatura upućuju na ovakve zaključke.

8 Kapital i profit su temeljne pokretačke sile kapitalističke civilizacije. Profit ili dobit ne misli primarno na benefit, na dobrobit, pogotovo ne na dobrobit svih ljudi. Kritički umovi pišu o „kapital-totalitarizmu“. Paul Mason, engleski autor, piše u tome duhu knjigu *Postkapitalizam – vodič za našu budućnost* (2015). Zanimljivo je podsjetiti da još 2009. godine isti autor objavljuje knjigu pod naslovom koji u originalu glasi *Meltdown: The End of the Age of Greed*.

Sve promjene počele su lokalno i regionalno i eventualno se širile na šire razine. Prave promjene počinju u realnim, stvarnim horizontalnim, „donjim“ razinama društva – tamo gdje se realno življenje ljudi i događa. Pri tome je važno osvajati „pravo na sada“ i ne odgađati stalno iznova mijene k višim razinama održivosti za sutra, prekosutra, jednom tamo – na godinu ili za par godina ili – naprosto, nikada.

Što činiti u godinama i desetljećima koja dolaze? Praktično, valja se snažno, pametno i predano usmjeriti na borbu za održivo življenje u suvremenim tehnološkim, društvenim i globalizacijskim ekonomskim uvjetima. Ono što su tisućama godina radili naši predci, kako god, ali ipak uspješno, jer mi potomci smo evo tu. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj ima smisla ako je usmjeren na iznalaženje djelatnih i učinkovitih rješenja za održivo življenje.

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVOST I ODRŽIVO ŽIVLJENJE

Edukacija je riječ koja u svome etimološkom korijenu ima proces „vođenja“ (lat. dux, ducis, ducere = vođa, voditi). Uzgred, zanimljivo, isti je slučaj s riječi „produkcija“. Proces edukacije/obrazovanja za održivo življenje je dakle: a. vođenje/usmjeravanje ljudi na društvene vrjednote u znaku dugoročne održivosti Života; b. vođenje k razvijanju i širenju spoznaja o rješenjima koja mogu poduprijeti i razvijati održivo življenje; c. vođenje u nastajanju i širenju znanja i umijeća čijom se primjenom održivo življenje praktično osvaja i osigurava na duge staze. Ovo vođenje moraju kvalitetno, znalački i uporno (pred)voditi konkretni socijalni akteri upravljanja razvojem društva i konkretni akteri širenja vrjednota, spoznaja, znanja i praktičnih umijeća u znaku dugoročne održivosti Života i svakodnevnog življenja ljudske rase. No, održivost Života mora postati prva i najvažnija vrjednota i cilj ukupnog ljudskog djelovanja.

Je li to danas tako? Čini se da u mnogim djelatnostima mnogih aktera na mnogim dijelovima suvremenog svijeta to nije tako. Nešto drugo je važnije. Promislimo o svim oblicima suvremenih „napada na život“ na pojedinačnoj, društvenoj, državnoj i planetarnoj razini. Što vidimo? Državni terorizam, terorizam i nasilje raznih interesnih i svjetonazorskih skupina, nemogućnost zaposlenja i rada, beskućništvo i bijeda i glad, brojne saobraćajne nesreće, pojave ubojstava i zlostavljanja, ponižavanje i ugrožavanje manjina i manjinskih skupina po raznim osnovama, nasilje nad klimom i pitkim vodama te nad biološkom raznolikošću – sve su to tek neki oblici „napada na život“.

Koji su, s druge strane, oblici „obrane života“? Održivi razvoj i zalaganje za održivo življenje, odgoj i obrazovanje za održivo življenje to zasigurno jesu.

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj ima svoju evoluciju[9] koja je pratila razvoj koncepta održivog razvoja, njegove često apstraktne znanstvene artikulacije, političke razne deklaracije, stranputice i neodgovorna i prazna politička obećanja.

Prvi začetci odgoja i obrazovanja za održivi razvoj s naglaskom na ekološki režanj održivosti mogu se zamijetiti u obrazovanju za okoliš (engl. *environmental education*) u organizaciji UN-a, UNESCO-a, WWF-a i IUCN-a. Paralelno s time organizacije civilnih i humanitarnih udruga zagovaraju ljudska prava i borba protiv siromaštva i ukazuju se na potrebu *obrazovanja za razvoj.* Odvojena područja obrazovanja za okoliš i obrazovanja za razvoj ujedinjuju se tek 1992. godine na konferenciji UN-a u Rio de Janeiru i ispisana su u navedenoj Agendi 21. Obrazovne politike afirmirale su integraciju obrazovanja za održivi razvoj i tzv. *pridjevnih* obrazovanja: obrazovanje za klimatske promjene, zdravstveno obrazovanje, obrazovanje za mir, građansko obrazovanje. Držimo da je danas, nakon brojnih apstraktnih lutanja, paralelno sa sustavnim porastom ekološke, ekonomske i sociokulturalne neodrživosti na planetarnoj razini smisleno početi prakticirati pristup ***odgoja i obrazovanja za održivost i održivo življenje – sada i ovdje.***

9 Vidjeti iscrpan prilog u ovome Zborniku koji je napisala dr. sc. Diana Nenadić-Bilan, Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja pod naslovom „Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj – prošlost, sadašnjost i budućnost.“ Ovdje smo na narednoj stranici uklopili i naveli neke osnovne informacije iz tog rada.

Sterling (2004)[10] govori o modelu integracije održivosti u obrazovanju te razlikuje obrazovanje o održivosti (engl. *education about sustainabiliy*), obrazovanje za održivost (engl. *education for sustainabiliy*), obrazovanje kao održivost ili održivo obrazovanje (engl. *education as sustainability* ili *sustainable education*). Tek se obrazovanje za održivost odnosi na reformaciju sadržaja nastavnih predmeta, odnosno na integraciju koncepta održivog razvoja u postojeće predmete. Najzrelija razina, ona treća, je transformacija paradigme obrazovanja u duhu transformativnog učenja „za promjene" kao temelja održivog razvoja.

Jedan drugi autor dalekovidnog pristupa, Gadotti (2008),[11] zagovara ekonomiju solidarnosti zasnovanoj na načelima solidarnosti, održivosti, inkluzije (uključivanja) i društvene emancipacije. Pri svemu tome proces uključivanja (inkluzivnost) vrlo je značajan – on jača pojedince, društvene grupa i društva.

Povezivanje jača socijalne snage na raznim razinama. Isključivanje (ekskluzivnost) pojedinaca, grupa, društava, pa i država slabi te pojedince, te grupe, ta društva.[12]

Socijalno i ekonomski isključeni ljudi ne mogu ništa sami. Etnički, rasno, vjerski isključivani ljudi postaju ljudi drugog reda, poniženi i ugroženi sve do razine fizičkog i psihičkog opstanka. Postizanje održivosti na konkretnim primjerima na lokalnim razinama nije moguće bez procesa isključivanja ljudi, društvenih grupa. Za postizanje većine održivih solucija u lokalnoj ravni potrebna je suradnja i uključivanje. Isključivanje kao pojava su-proizvodi porast društvene, ekonomske i psihološke neodrživosti.

Suradnja u vrtićima, u školama, na fakultetima u procesu odgoja i obrazovanja za održivo življenje uvjet je bez kojeg se ne može odgajati i obrazovati za održivost. Uključivanje i suradnja, s jedne i održivost, s druge strane su organski povezani, umreženi, prožeti. Nema održivosti u samoći. Nema ničega produktivnog u prisilnoj samoći. Gomila usamljenika je gomila gubitnika. Literarno rečeno – „usamljenost je kontra-revolucionarna", ona ne dovodi do odnošenja, do novih misli, do novih i zajedničkih razvojnih rješenja.

Solidarnost, riječ i pojava koja izumire iz suvremenoga globaliziranog svijeta koji predvode bogate nacije i države, a koju Gadotti spominje kao pretpostavku spašavanja planete, također je oblik uključivanja. Edukatori suvremenog održivog življenja to ne smiju zaboraviti.

Gadotti uvodi naziv obrazovanje za održivi život, a kao osnovne obrazovne ciljeve navodi: globalno mišljenje, priznavanje našeg identiteta na Zemlji kao bitnog ljudskog uvjeta, planetarnu svijest, mir i slično.

„Održivi razvoj" i „održivi život" pojmovi su koji si odgovaraju po razini općosti. Općost ne obavezuje na konkretnost. U odgovoru na pitanje iz podnaslova „Kako danas artikulirati odgoj i obrazovanja za održivost i održivo življenje sutra?" držimo korisnim predložiti korištenje pojma „održivo življenje" (engl. *sustainable living*) te „menu" sadržaja za taj pojam. Život i življenje, isto je to po osnovnom smislu, no življenje je glagol, proces koji se zbiva svakodnevno. Odgoj i obrazovanje za održivost svoje „produkte" – svoje širenje vrjednota održivosti i znanja i umijeća (o) održivosti treba ugrađivati u svakodnevno življenje, u svakodnevne radne i „obitavalačke" prakse ljudi, u konkretne odluke

10 Sterling, S. (2004). An analysis of the development of sustainability education internationally: Evolution, interpretation and transformative potential. U: Blewitt, J., Cullingford, C. (ur.). *Sustainable development: A challenge for higher education* (43–62). London: Earthscan.

11 Gadotti, M. (2008). What We Need to Learn to Save the Planet, *International Journal of Education for Sustainable Development.* 2(1): 21–30.

12 Daren Acemoglu i James A. Robinson u svojoj knjizi *Zašto propadaju narodi* (original 2012). Vidi: prijevod na srpski, 2014 – Biblioteka „Opstanak", izdavač Clio, Beograd) idu toliko daleko da tvrde da u osnovi propadaju oni narodi (i države) koje zanemaruju ili čak nipodaštavaju uključivanje u raznim aktivnostima i na raznim razinama društva. Nacije koje gaje i dižu razine uključivanja – prosperiraju. Uzgred, gaji li Republika Hrvatska od 1991. do 2016. uključivanje ili je isključivanje više „u modi"?

političkih upravljača i poduzetničkih poslova i poduhvata, najkraće u svakodnevno tkivo života planete, država, vlasti, regija, naselja, društava, poduzeća, firmi i ustanova.

ODREĐENJE POJMA I MALI KATALOG SADRŽAJA POJMA „ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVO ŽIVLJENJE“

Sociologijska definicija društvenog razvoja kaže da je razvoj napredovanje kvalitete življenja, razvoj međuljudskih odnosa i napredovanje ljudskih prava i sloboda. Društvo koje ne osigurava napredak ovih aspekata Života na određeni način nije održivo, ono ne napreduje – ono nazaduje ili čak propada. Odgoj i obrazovanje za održivo življenje je proces organiziranog, institucionalnog i vaninstitucionalnog širenja vrjednota održivosti i znanja i umijeća (o) održivosti u svakodnevnoj ravni življenja i djelovanja pojedinaca, društvenih grupa, društava, regija, država, ustanova, firmi, civilnih udruga, crkava i drugih građanima važnih društvenih aktera.

Mali katalog sadržaja odgoja i obrazovanja za održivost i održivo življenje može se problemski, jednostavnim rječnikom rečeno, naznačiti pomoću sljedećih teza i pitanja. Odgojno-obrazovni proces treba odgovoriti na pitanja kako postići održivost u određenom od tri osnovna aspekta, odnosno pojedinom pokazatelju tog aspekta održivosti.

A. Ekološki aspekt održivosti:

- Treba nam svima pitka voda – Stanje pitkih voda, širenje mreže vodovoda do ljudi koji vodovodnu pitku vodu još nemaju i načini očuvanja planetarnih i lokalnih zaliha pitke vode. Socijalni akteri očuvanja.
- Treba nam svima postojeća planetarna i lokalna (tamo gdje je ima) biološka raznolikost – Stanje bioraznolikosti, tko i što je napada? Ubrzano odumiranje vrsta, načini i metode očuvanja biološke raznolikosti. Socijalni akteri očuvanja.
- Treba nam svima čisti zrak za disanje – Globalno i lokalno stanje onečišćenosti zraka, načini očuvanja čistog zraka. Socijalni akteri očuvanja.
- Treba nam uobičajena, dosadašnja klima – globalno zagrijavanje uzrokuje klimatske promjene koje izmiču kontroli; uzroci i posljedice klimatskih promjena; struktura i opseg ljudskim djelovanjem stvaranih stakleničkih plinova po djelatnostima; načini smanjenja antropoloških suvremenih onečišćenja atmosfere. Socijalni akteri očuvanja klime / borbe protiv uzroka globalnog zagrijavanja.
- Treba nam plodno tlo – Kako očuvati čisto tlo za uzgoj hrane / tlo za svakodnevno obitavanje i rekreaciju. Tko će to (u)raditi?
- Treba nam mir. Bez mira – ništa!

B. Ekonomski aspekt održivosti

- Trebaju nam sredstva za život. Kako se oboružati znanjem i vještinama od kojih ćemo moći raditi i imati kruh? Kakav sustav obrazovanja osmisliti i ostvariti kako bi se mladi ljudi zapošljavali u Hrvatskoj? Nezaposlenost, posebno nezaposlenost mladih opasnost je za socijalne i ekonomske ravnoteže u hrvatskom društvu.
- Treba nam aktivni sustav zapošljavanja i uključivanja ljudi u rad i akcije koje donose angažman i prihod. Ekonomija shvaćena kao „gospodarenje domom“ na razini države podrazumijeva da je održivost upravo u tome da svako radi neki posao, ima neki radno-financijski angažman i zarađuje za svoje potrebe, a dio svojih prihoda namjenjuje državnom proračunu za društvene potrebe svih u zdravstvu, obrazovanju, socijalnoj pomoći i tako dalje.
- Dugoročno održiva društvena zajednica i država mora odnos produkcije viška vrijednosti i potrošnje organizirati u ukupnosti tako da postoji ravnoteža. Sada to nije slučaj. Previsoko i neodrživo zaduživanje dovodi do ovisnosti, ovisnost vodi u neslobodu i na kraju u diktat svih važnih parametara života i organizacije društva od strane zajmodavaca nad nama.
- Treba nam produktivna ekonomija, gospodarstvo čija roba i usluga ima potražnju (vidi npr.

hrvatski turizam) u zemlji i inozemstvu i koje je orijentirano na ravnotežu izvoza i uvoza, na dobit. Istovremeno, ukupno gospodarstvo treba sadržavati i solidne dohotke zaposlenima kako bi se mogao sustavno podizati kvaliteta življenja.
- Treba nam ukupni prihod domaće ekonomije koji omogućava solidarno davanje za kvalitetan opstanak umirovljenika i građana koji bez pomoći ne mogu živjeti na elementarnoj civilizacijskoj razini (hrana, stanovanje, odjeća, zdravlje) kvalitete življenja.

C. Sociokulturalni aspekt

Ako je društveni razvoj definiran kao napredak kvalitete življenja, razvoj međuljudskih odnosa i porast ljudskih prava i sloboda u ovom aspektu postizanje sociokulturalne održivosti i odgojno-obrazovno bavljenje tim pitanjima sadržava sljedeće teme:

- Građansko društvo i građanski odgoj i obrazovanje – obrana ljudskih prava i slobode pojedinca / zaštita od „plemenskih modela" razmišljanja i djelovanja kakve umiju gajiti grupe i akteri koji zagovaraju zadiranje u slobodu neistomišljenika (jednoumlje, šovinistički oblik nacionalizma, fanatizam bilo koje vrste, diktat jedne crkve i vjere u društvu s više vjera i slično).
- Kulturalni, tradicionalni i moderni, društveni identitet hrvatskog društva – očuvanje i moderna reprodukcija.
- Socijalno i opće društveno uključivanje i sustavno smanjivanje isključivanja građana iz mogućnosti zaposlenja, zadovoljavanja osnovnih potreba, participacije u odlučivanju o uvjetima svakodnevnog života, participacije u političkom upravljanju državom i nižim teritorijalnim oblicima upravljanja. Socijalno uključivanje i solidarnost u praksi pospješuju procese socijalne integracije u društvu, a onemogućavaju dezintegraciju, „raspadanje" društva i opasne disolucije / gubitak rješenja problema koji vode u napetosti, sukobe, mržnju, a napokon i u razaranja društvenih odnosa do razine stalnog međusobnog mučnog trvenja njezinih aktera.

ZAKLJUČNA NAPOMENA

Ovaj mali katalog aspekata održivosti i pojedinih tema i sadržaja nije konačna lista tema za jedan hrvatskim uvjetima prikladan proces odgoja i obrazovanja za održivo življenje. To je tek jedan autorski pogled i prijedlog proizašao iz iskustva (neodrživih oblika) življenja u hrvatskom društvu posljednjih 20 godina. Odgoj i obrazovanje za održivo življenje podrazumijeva aktivno i participirajuće učenje. Ovo obrazovanje smjera na stalnu brigu za afirmaciju održivosti u svakodnevnom življenju ljudi. Ono također smjera na (pro)mijenu k višim razinama održivosti od postojećih. Tilbury (2011)[13] smatra kako ovakvo aktivno učenje koje gaji uključivanje i sudjelovanje, a ne puko učenje teorije održivog razvoja u samoći, nužno kod sudionika potiče: postavljanje kritičkih refleksivnih pitanja koje uključuje dubinsko propitivanje korijena uzroka neodrživosti, pročišćavanje sustava vrijednosti od neodrživih ili lažno održivih solucija, predviđanje pozitivne i održivije budućnosti, sustavno mišljenje i sinteznu inteligenciju te sklonost metadisciplinarnom mišljenju, odgovaranje putem primijenjenog učenja, a također i istraživanje dijalektike između tradicije i inovacije. Intelektualna i društvena proizvodnja održivosti i održivije budućnosti posao je koji nije uspješan ako gledamo unatrag, u prošlost. Budućnost je ispred nas, ne iza nas. Predviđanje pozitivne budućnosti važan je proces. Održivija budućnost neće doći sama od sebe. Nju proizvode ljudi, konkretni ljudi na nekom području, u nekom društvu, organizirani u nekoj državi. Odgoj i obrazovanje za održivost i održivo življenje u hrvatskom društvu u tome svemu ima vrlo veliku ulogu i mogući doprinos. Ovaj prilog i ovaj Zbornik u cjelini je u tome poslu ona mala kap koja pomaže tkati taj slap.

13 Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development, An Expert Review of Processes and Learning*. Paris: UNESCO.

LITERATURA

1. Acemoglu, D. i Robinson A., J. (2014). *Zašto propadaju narodi*. Beograd: Biblioteka „Opstanak“, izdavač Clio.
2. Gadotti, M. (2008). What We Need to Learn to Save the Planet, *International Journal of Education for Sustainable Development.* 2(1): 21-30.
3. D'Alisa, G., Demaria, F., Kallis, G. (ur.), (2016). *Odrast – Pojmovnik za novu eru*. Zagreb: Institut za političku ekologiju i Fraktura.
4. Lay, V. (2005). Integralna održivost i učenje, *Društvena istraživanja, časopis za opća društvena pitanja.* 14 (2005), 77: 353-377.
5. Sterling, S. (2004). An analysis of the development of sustainability education internationally: Evolution, interpretation and transformative potential. U: Blewitt, J., C. Cullingford (ur.). *Sustainable development: A challenge for higher education* (43-62). London: Earthscan.
6. Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development, An Expert Review of Processes and Learning*. Paris: UNESCO.

I AND MY, YOUR, OUR TOMORROW

How to articulate the education for sustainability and sustainable living today?

Scientific, political and various other circles have been talking and writing about *sustainable development, sustainability and, therefore, education for sustainable development* for about 20 to 30 years. What are the measures that have been taken for preserving / increasing sustainability and how successful have they been? According to our assessment based on analysing and continuous monitoring data on a number of aspects of environmental, economic and socio-cultural sustainability, it has not been rising in the world in that period, but just the opposite – it has been decreasing. Especially in some parts of the world and some specific aspects. The concept of sustainable development is not a failure. It is just that diverse prerequisites for its fulfilment are not being met, are not being developed in a sufficiently fast and adequate way. One of the prerequisites that are not yet sufficiently developed is efficient education / nurturing of the values of sustainability, and the dissemination of relevant knowledge and skills / of education for sustainable development. Who would abstain from practicing sustainable living? But, how can one discern the direction leading towards sustainability in the nightmare and rapid changes of modern, complex, globalized world and life? It is not so clear how to gain the knowledge and skills necessary for practicing sustainability. In this paper, we discuss the concept of education for sustainable living. We believe that this is closer to life, and everyday survival and development, than the concept of education for sustainable development. The term "development" sounds general and abstract. It is easier to be inspired to participate by the term "life". Sustainability cannot be achieved without participation, without involvement. We have also offered a small introductory catalogue of topics relevant for education for sustainable living. Sustainability in itself is a topic related to the production of the future of Life and of the World, both globally and locally. We do not have to worry about the topicality of these and other possible issues. All of them are familiar and important to us. They are here, in the focus of our life and our society.

Key words: sustainability, sustainable development, education for sustainable living, production of the future

Vjeran Katunarić
Sveučilište u Zadru
Odjel za sociologiju

ODRŽIVI RAZVOJ HRVATSKE
Odgovornost, ravnoteža, participacija, kurikulum

Suvremeni su ekološki problemi ponajviše uzrokovani načinom ekonomskog rasta koji predvode razvijene zemlje. Uz zagađenja prirodnog okoliša i klimatskih promjena, najteže se posljedice očituju u produbljivanju (posljedica) socioekonomskog jaza. Sve manji broj najbogatijih prisvaja sve veći dio društvenog bogatstva, iščezavaju srednje klase i poluperiferije, raste društvena i politička polarizacija, sužava se javni prostor uz uspon nedemokratskih i postdemokratskih režima. Koncept održivog razvoja ima mnogo inačica i sveukupno nije konzistentan. Praktično, održivi razvoj pokušaj je kontrapunktiranja mehaničkom rastu i stvaranja kompromisa, uslijed čega je održivost najčešće upitna. Međutim, to je neizbježna značajka svih dinamičnih sustava ili razvojnih procesa. Središnji problem uočen u inozemnim evaluacijama hrvatske razvojne politike jest nedostatak koordiniranog međusektorskog djelovanja. Taj nedostatak rasvjetljava čitav razvojni problem. Moguće je razlikovati tri etape međusektorskog djelovanja u Hrvatskoj: prva, gotovo savršena koordinacija među ministarstvima i subnacionalnim upravnim razinama u vrijeme Domovinskog rata; u drugoj etapi slijedi prekid koordinacije i izvjesna potraga za najboljim smjerom (politike) razvoja, ali u stilu „raštimanog" orkestra (nesuđena Strategija razvoja Hrvatske u 21. st.); napokon slijedi instalacija financijskog apsolutizma kao jedinog (kvazi)koordinatora u međusektorskoj politici, koji kao i drugdje u svijetu, modelira „vitke" ustanove i organizacije (najčešće bez srednjeg dijela upravnog aparata). Situacija s održivim razvitkom u Hrvatskoj prikazana je u sljedećim dimenzijama: ekološka odgovornost, ekonomska ravnoteža, građanska participacija i kurikulum. Ekološka održivost ilustrirana je s dvama referentnim okvirima: Ustav RH, članak 50, st. 2 uz (kritički) komentar, i točke izvještaja naručenog od Europske komisije, prema kojem je hrvatska ekološka situacija u svjetlu analize tekuće politike relativno dobra – uz (ohrabrujući) komentar. Ekonomska održivost promotrena je kroz rezultate analize koja pokazuje da za Hrvatsku ima još vremena i mogućnosti za ulaganje poreznog novca u ekosustave, uključujući privatne i komercijalne. S druge strane, neka istraživanja ukazuju na nedoumice oko „obalnog raskrižja" razvoja te dvojake, korisne i štetne, učinke porasta „planiranih naselja" na otocima. Što se tiče participacije u odlučivanju, u Hrvatskoj općenito prevladavaju „razočarani" i „šutljivi" uz relativno mali udio „participirajućih građana". Ipak slika je povoljnija kada se radi o rješavanju lokalnih ekoloških problema. Pitanje kurikuluma – odgoja i obrazovanja za održivi razvoj – promotreno je s aspekta iskustava nekih europskih projekata u tom području i s aspekta jedne komparativne studije (usporedba kurikuluma u Hrvatskoj i Sloveniji) u kojoj se ističe nedostatak kritičkog pristupa razvoju u hrvatskom kurikulumu i mogućim razlozima tog nedostatka. U završnom dijelu iznesena su tri zaključka. Prvo, održivi oblici razvoja ne isključuju slobodno poduzetništvo i stjecanje profita, ali u granicama određenim razvitkom drugih sektora. Drugo, kao i postojeći i održivi razvoj dinamičan je proces s pomičnim točkama ravnoteže ovaj put u visoko participirajućem i demokratskom ozračju. Za takav razvoj potreban je i visokoobrazovan upravljački i znanstveni, pa i umjetnički kadar (budući da zahtijeva iznimnu kreativnost, ali i kooperativnost, u ovladavanju vrlo složenim procesima), naravno i odgovarajući kurikulum. Alternativa tome, za Hrvatsku, ali i brojne druge zemlje u sličnoj situaciji, nije razvojna, nego znači potpadanje pod „prinudnu upravu" (što se kao mogućnost neuvijeno najavljuje u pripremama Transatlantskog trgovinskog sporazuma, koji korporacijama daje naddržavni autoritet i odriješene ruke). I treće, shodno tome, nužno je pored globalnog tržišta izgraditi i globalnu regulativu i upravljanje materijalnim i nematerijalnim dobrima čovječanstva. Po defaultu naše planete (doslovno, „lutalice" u svemiru) takva aktivnost nema drugog putokaza osim unutrašnjeg, u kulturnoj baštini čovječanstva, ponajprije u njezinim stvaralačkim i

mirotvornim elementima). Hrvatska ima takvu baštinu i dionik je iste cjeline, koji teži – ili bi trebao težiti – razvojnoj ravnoteži na svim razinama, od individualne i lokalne preko nacionalne do razine udjela u globalnoj politici razvoja.

Ključne riječi: Hrvatska, održivi razvoj, odgovornost, ravnoteža, participacija, kurikulum

UVOD: PROSTOR I VRIJEME (NE)ODRŽIVOG RAZVOJA

„Da bi se održalo današnje stanovništvo od sedam milijardi, trebali bismo još otprilike polovinu jedne dodatne planete; … ako bi svi građani Zemlje trošili resurse na razini SAD-a, trebalo bi još četiri ili pet planeta poput Zemlje. Uz predviđeni dodatak od 2,5 milijardi više ljudi u 2050., to bi ljudski napad na sustave potpore životu na Zemlji učinilo neusporedivo gorim stoga što su skoro svugdje ljudi suočeni sa sustavima nelinearnih reakcija… u kojima šteta po okoliš raste po stopi koja postaje brža sa svakom dodatnom osobom (Ehrlich and Ehrlich, 2013: 1-2) „Možemo ukazati na nekolicinu malih društava u okolnostima izoliranosti, domorodačke narode koji žive na lijep i miran način… U našim vrlo složenim društvima prepoznajemo /samo/ komadiće mira…" (Boulding, 1999).

Suvremene klimatske promjene, izazvane neodgovornim politikama razvoja vodećih zemalja u svijetu, više su od protivnika takvih politika, od društvenih pokreta u sferi civilnog društva i „zelenih" stranaka u parlamentima, dovele u pitanje temeljne zasade suvremenog razvoja. Među njima visoko strši iracionalno uvjerenje o mogućnosti bezgraničnog rasta postojećega gospodarstva zasnovanog na profitima za ulagače i vrlo malim ili nikakvim prihodima za ostatak društva. Da bi se takav naum ostvario, potrebno je, također beskonačno, ubrzavati protok kapitala (prvenstveno robe i novca). Ta pogrješna uvjerenja ne spadaju u obične zablude jer se radi o pretpostavci kojom je obuhvaćena sudbina najvećeg dijela čovječanstva. Najimpresivniji paradoks takvog razvoja ipak je ontološki, a to je da se prostor uništava vremenom. Kako ističu Ehrlich i Ehrlich (u gornjem navodu), do sadašnje je krize došlo uslijed bezobzirnog nasrtaja na prirodu, teško usporedivim s ičim sličnim u realnoj povijesti jer su, dodajmo, ljudi ili samoproglašeni svjetski vođe očito ovladali vremenom na nedopustiv način. Izvor bolesnih težnji može se zarana prepoznati u mitologijama s likovima apsolutne moći koji, nalik sižeima iz suvremenih stripova i SF filmova, uništavaju sve što požele, na kraju i sami sebe. Suvremene ideje-vodilje vojnoindustrijskog kompleksa na obje strane crte razdvajanja između Zapada i Istoka blizu su ostvarenja takvog obujma moći (samo)uništenja. Naposljetku, kao i stara, i nova apsolutna moć traži i široko društveno priznanje i potvrdu timova stručnjaka (nekad klerikalnim, danas znanstvenim) da bi postala koliko-toliko legitimnom vlasti. Široko društveno priznanje stječe nova moć demokratskom metodom tako što uspijeva svoje planove ugraditi u strahove ljudi s pokušajem poticanja masovne želje za smrću (Freudov Thanatos), što je za sada polazilo za rukom samo nekim vjerskim sektama samoubojica (šintoističkim, kršćanskim i islamskim). Radi poticanja širenja nagona (samo)uništenja, današnjim (ovo)svjetskim vlastima na raspolaganju stoji medijska mašinerija s propagandnim klišejom koji sugerira da nipošto nije moguće promijeniti postojeći svijet.[1] Da bi takvo uvjerenje bilo široko prihvaćeno, ljudsku svijest nužno je reprogramirati (također po uzoru na vjerske sekte), prije svega otupiti osjećaje za patnje drugih ljudi. Takva crna rupa u kulturi, baš kao i u svemiru, upija sve apsurde, postojeće i nadolazeće, u kojima se mogu prepoznati i ostatci onog što je stvoreno racionalnim djelovanjem ljudi i onog što je stvorila priroda, uključujući uvjete za preživljavanje ljudske vrste. Kako bi inače, bez posvemašnje ravnodušnosti, bilo moguće beskrajno povećavati rast materijalnog bogatstva u posjedu sve manjeg broja ljudi[2] ili povjerovati u to da je takav nerazmjer, kao i opća gramzivost, motor razvoja koji će jednog dana usrećiti sve ljude?

1 Parola TINA („There Is No Alternative") predstavlja kombinaciju Leibnizove ideje o ovom kao „najboljem od svih mogućih svjetova" i tzv. „retorike reakcije", konzervativne ideologije, nastale u krugovima američkih republikanskih *think-tankova*, prema kojoj svaka promjena samo pogoršava postojeće stanje (Hirschman, 1999).

2 Prema novim istraživanjima u SAD-u, zemlji koja najviše diktira društvene izglede u zemljama širom svijeta, donedavni famozni 1 % najbogatijeg stanovništva, koje posjeduje oko 60 % nacionalnog bogatstva, pretvorio se u međuvremenu u 0.1 % koji posjeduje čak i više bogatstva od prije najbogatijih 1 % (ponavljaju se razlike u bogatstvu kao u godinama 1916. i 1929.)! (Grusky and MacLean, 2016: 36)

Na napad civilizacije, Priroda, koju kao i njezine prve zajednice Elise Boulding opisuje kao glavni izvor mira, reagirala je žestoko, poput Lovelockove Gaie.[3] Kao da se sada Majka-Zemlja želi riješiti djece koja se ponašaju kao njezini kolonizatori i egzekutori, podižući sve više temperaturu zraka s prijetnjom klimatske promjene koja čovječanstvo može izbaciti iz holocena, klimatskog razdoblja pogodnog za ljudski život na Zemlji. Ako se bolje pogleda ispada da je holocen pružio ambijent za jedini mogući zemaljski raj: ostalo je bilo na ljudskom potomstvu. Međutim, ne samo „ludi carevi" nego i najsavršeniji politički izum ljudskog Razuma, demokracija, bavili su se drugim stvarima, a najviše od svega borbom za vlast, ne pitajući se kako je moguće toliko krokodila smjestiti u rajski vrt. Zanimljivo je da i jedan od vodećih ekonomista (ne marksističkih, nego neoklasičnih, „buržujskih"!), nobelovac Paul Krugman, uviđa da je suvremena politika ekonomskog razvoja, koju predvode najrazvijenije zemlje, duboko besmislena[4] jer poziva na opću štednju ljude i zemlje gdje većina ljudi praktički nema čime kupovati niti što potrošiti (Krugman, 2016). Da se kapitalističko gospodarstvo ponaša iracionalno uvidio je već u 16. stoljeću Thomas More svojom žaokom koja približno glasi „ovce su pojele ljude".[5] Ta hiperbola ljudske gramzivosti podsjeća na antički mitologem o Kronu (personificirano Vrijeme) koji je progutao svoju djecu. Značenjski je slična misao Karla Marxa da je u kapitalizmu „prostor uništen vremenom" zbog imperativa obrtaja kapitala, koji mora biti sve brži i opsegom sve manji, na koncu sažeti u jednu točku (poput sadašnjeg virtualnog upravljanja financijama), što ironično naziva „slobodnim vremenom" (Marx, 1974: 232-233), vremenom koje se oslobodilo zakona fizike, ali i moralnih obzira. Tako ogroman ontološki minus, vrijeme koje usisava prostor, vodi u dvije globalne katastrofe. Prva se odnosi na oceanski jaz između bogatih oligarhija i bijede većine.[6] Druga se odnosi na ekološku katastrofu, bez presedana u globalnoj povijesti, jer je izazvana umjetnim putem. Rečeno jezikom (kritike) političke ekonomije: ako se obrtaj kapitala bude i dalje ubrzavao, nema tog prostora koji bi njegove proizvode, koji nagomilavaju sve veću količinu štetnog otpada, mogao apsorbirati. Tako se, poput brahmanske, i nova gornja kasta ponaša kao da nije od ovog svijeta i kao da joj nijedna katastrofa ne može naštetiti.

Na prvi pogled može se učiniti da takva sumorna opća razmišljanja i neuobičajena zabrinutost zbog iščezavanja normalnog odnosa između prostora i vremena nemaju veze s razvojem jedne male-i-lijepe, ali globalno neznatno utjecajne zemlje kao što je Hrvatska. Međutim, pomahnitalo Vrijeme, koje „sve što je čvrsto i postojano pretvara u dim" (alegorijska slika kapitalizma u *Komunističkom manifestu*[7]) nalazi svoju najomiljeniju „zabavu", sličnu nacističkoj,[8] baš nad slabima, zemljama osjetljive prirodne strukture i ljudima koji su spremni na patnju i uvelike se žrtvovati.

Pa ipak, održivi razvoj može se zamisliti, premda još uvijek apstraktno, konceptualnim jezikom, kao život koji teče i razvija se jer jedino tako i može, između pogibeljnih krajnosti, u mekom spajanju različitih vremena, ritmova, načina privređivanja i odnosa prema radu („živjeti da bi se radilo", kao u najrazvijenijim zemljama ili „raditi da bi se živjelo", kao u manje razvijenim zemljama?) i dvojakih

3 „Tko god je uspostavio pravila ovog svijeta posve izvjesno nije imao vremena za one koji neiskreno plaču. Pa ipak nagradu mogu dobiti samo domišljati, hrabri i odlučni sa smislom da iskoriste svaku šansu koja im se pruža." (Lovelock, 2000: 117).

4 Izraz *Unthinking* autor je preuzeo od Johna Maynarda Keynesa, koji je time označio ekonomiste koji su mu prigovarali da je „preglasan" (engl. *shrill*). Za pretpostaviti je da su to bili zagovornici nepogrešivosti samohodnog tržišta, kojima se (u vrijeme Velike krize) nedostajali argumenti pa su se poslužili poznatim retoričkim trikom, naime „zamjenom teza". Keynes im je odgovorio da „riječi moraju biti pomalo divlje, jer napadaju misli /koje proizlaze iz/ ne-mišljenja" (Krugman, 2015)

5 „Ovce koje nisu bile tako krotke i pitome, i tako skromni jelci, sada su, koliko čujem, postale tako veliki proždrljivice i tako divlje da su progutale i same ljude" (More, 1516/1996: 21)

6 Današnjih bi se globalnih razlika među ljudima, naime da sit gladnom ne vjeruje, moglo posramiti i Rimsko Carstvo. Na primjer, u današnjem globalnom mjerilu 1 : 100, 1 čovjek umire od gladi, 15 ih je pothranjeno, a 21 je pretilo. (http://www.100people.org/statistics_100stats.php?section=statistics)

7 „Sve što je čvrsto i postojano pretvara se u dim, sve što je sveto biva oskrnavljeno… Potreba za sve proširenijim tržištima na kojima će prodavati svoje proizvode tjera buržoaziju preko cijele zemljine kugle. Posvuda se ona mora ugnijezditi, posvuda naseliti, posvuda uspostaviti svoje veze" (Marx, Engels, 1848/2008: 569).

8 Neki autori dehumanizirajuće tvornice u konclogorima holokausta uspoređuju s bezdušnošću velikih korporacija prema radnicima – v. Halebsky, 2014: 248.

odnosa prema prirodnom okolišu (kao resursu za potrošnju i kao trajno uščuvanoj baštini). Georges Gurvitch, pomalo zaboravljeni francuski sociolog, tvorac je lucidne tipologije „mnogostrukosti društvenih vremena". On evoluciju ljudskog društva opisuje kao slijed različitih vremenskih ritmova. Od ukupno 11 tipova koje je opisao (Gurvitch, 1964), valja za ovu priliku izdvojiti dva nasuprotna. Jedno je *sporo / stalno / dugotrajno vrijeme*, tipično za plemenska i seljačka društva, najbliža pulsu prirode s mentalitetom okrenutim prošlosti. Možemo ga nazvati i kompleksom baštine jer u tekućim politikama širom svijeta baština figurira kao ono najbolje u prošlosti, neprolazno i stoga najvrjednije. Drugo je *vrijeme koje sebe pretječe*, *gura naprijed*, prema Gurvitchu tipično kako za konkurentski kapitalizam tako i buntovni proletarijat. U nekom trenutku obje sile, i kapital i proletarijat, sve stavljaju na kartu budućnosti. Prvi iščekuju ovjekovječenje svog materijalnog posjeda (poput starogrčkog boga Plutona, koji je isprva bio bog zagrobnog života Had), a drugi uzaludno čekajući (Brechtova) Godota. Taj zaplet obilježava i (prosvjetiteljski) kompleks progresa. Dakako, sve što nismo mogli riješiti u prošlosti ili sadašnjosti moramo riješiti u budućnosti. Ali, rješenje ne može biti bilo kakvo, pogotovo ne posvemašnja negacija prošlosti i sadašnjosti, nego njihov udruženi nastavak u budućoj kombinaciji (tradicije i modernosti) bez presedana u dosadašnjoj povijesti.

ŽARIŠTA CJELOVITE (POLITIKE) ODRŽIVOSTI

Pokušajmo sada sročiti definiciju održivog razvitka, pri čemu uzimamo u obzir njegovu stanovitu varijabilnost i relativnost – vezanost za specifični ekonomski, društveni i kulturni kontekst i različitost ljudskih vremena (prema Gurvitchevoj tipologiji, od sporih do ubrzavajućih, od ponavljajućih do stvaralački eksplozivnih ili prometejskih) te čisto prirodnih vremena potrebnih za obnavljanje prirodnih ciklusa, kao što su stupnjevi rasta organizama, klimatski ciklusi, posebno godišnjih doba, zatim periodični migracijski procesi različitih živih vrsta). To je dakle razvoj koji sve manje opterećuje kapacitete prirodnog i izgrađenog prostora, a sve više potiče privlačnost među ljudima, između ostalog i zahvaljujući užitku u tradicijskoj, visokoj i alternativnoj kulturi i međuvrstama koje nastaju njihovim spajanjima s popularnom kulturom.[9] Možda je već suvišno napominjati da održivi razvoj nije sektorska, nego prvenstveno međusektorska ili transsektorska politika čija je orijentacija holistička (što onemogućuje bezobzirno ponašanje bilo kojeg sektora prema prirodnim i javnim dobrima zemlje). Politike održivog razvoja također povezuju interese i ciljeve najužih lokaliteta, kao što su gradske i seoske lokalne zajednice, s globalnim društvom putem brojnih karika – subnacionalno regionalnih, nacionalnih, transnacionalno regionalnih, međunarodnih, kontinentalnih… – u kontekstu granica fizičkog rasta, ali i pluralizma društava, kultura i politika, odnosno društvenih vremena, koji su, načelno uzeto, beskrajni jer pluralizam nije prostor ili vrijeme u kojem se dionici međusobno isključuju. Dapače, rast jednih potiče rast drugih i u takvom ozračju nema mjesta za odnose tipa političkog ili ekonomskog rivalstva, igru nultog zbroja, u kojem, narodski rečeno, „jednome ne svane, dok drugom ne smrkne". Pored toga i održivi razvoj podrazumijeva poremećaje i krize, ali i brzo uspostavljanje ravnoteže, i to pomaganjem gubitnicima na načelu solidarnosti, spontane ili putem institucionalnog mehanizma, kao što su državni ili javni fondovi za tu namjenu.

Žarišta međuovisnih politika održivosti, o kojima će u nastavku biti više riječi na primjeru Hrvatske, odnose se na bioetičku odgovornost, ekonomsku ravnotežu, odgovarajuću političku kulturu u smislu sudjelovanja/suglasnosti građana u određivanju ključnih ciljeva i sredstava razvoja; najzad, najvažnije žarište izgradnje održivosti jest izgradnja svijesti informiranog, odgovornog i aktivnoga građanina, i to prvenstveno putem odgovarajućeg školskog kurikuluma. Kurikulum za održivi razvitak predstavlja obrazovni „softver" razvoja jedne zemlje, koji utječe na oblikovanje ljudskog kapitala za održivi razvitak. Potrebno je više znati o sve složenijim procesima razvoja i ključnoj kvaliteti građana i upravljača u zemlji kojoj je održivi razvitak imperativ i preživljavanja i daljnjeg razvoja. To znači da i ekološki osviješteni građanin i ekspert za specifična područja razvitka moraju imati ljudske kvalitete u punom smislu riječi. Prije svega moraju razumjeti kome treba pomoć da se oporavi od pada i uzdigne na razinu nužnu za opstanak u društvu slobodnih i jednakih ljudi, a kome savjet kako

9 Definicija kulturno usmjerenog održivog razvitka izrađena je u Hrvatskoj prije petnaestak godina za potrebe nesuđene Strategije razvitka Hrvatske (usp. Cvjetičanin, Katunarić, 2003.).

individualnu kreativnost (znanstvenu i umjetničku, na primjer), koja se, kao takva, suprotstavlja ustaljenim navikama i shvaćanjima, uklopiti u aktivnosti koje služe serijskoj proizvodnji (veći dio industrije) i ljudskoj reprodukciji, od demografske ravnoteže do odgoja i obrazovanja djece (za koje je potrebna ingeniozna vještina i pravodobna suradnja roditelja i nastavnika.

MEĐUSEKTORSKA KOORDINACIJA – NAJVEĆA SLABOST HRVATSKE POLITIKE RAZVOJA?

U jednom izvještaju UN-a o politici održivog razvoja u Hrvatskoj, rađenom za potrebe Europske komisije, istaknuto je da nedostaje koordinacija među različitim sektorima, dočim se drugi elementi te politike, od pravne regulative do Strategije održivog razvitka iz 1999., smatraju adekvatnima (Gospodarska komisija Ujedinjenih naroda za Europu, 2014).[10] Nedostatak o kojem je riječ zaslužuje poseban komentar jer dovodi u pitanje holističku orijentaciju tekućih politika, što može ukazivati na temeljni nedostatak vizije razvoja zemlje. Zanimljivo je spomenuti da je sličnu primjedbu na račun hrvatske kulturne politike svojedobno iznio ekspertni tim Vijeća Europe.[11] I doista, interes za kulturu nije bio prisutan u drugim vladinim ministarstvima. Zašto bi ga i bilo kada praktički nitko nije kulturu razumijevao kao razvojni kompas nacije. Takav je koncept razvijen u jednom dokumentu (Cvjetičanin, Katunarić, 2003) nešto kasnije (kulturno usmjereni održivi razvoj), ali svejedno nije uspio ostaviti trag izvan kulturnog resora. U međuvremenu je i u njemu zamro interes za održivi razvoj.

S druge strane, hrvatska ministarstva gotovo su savršeno koordinativno funkcionirala nekoliko godina prije, u jeku Domovinskog rata i opće mobilizacije.[12] Nakon toga, a osobito početkom 2000-ih, kada je hrvatska vlada naručila izradu cjelovitog dokumenta strategije razvitka Hrvatske u 21. stoljeću, međusektorska suradnja izgledala je kao raštimani orkestar. Ponajprije pojam razvitka bio je daleko od bilo kakve usklađenosti i predstavljao je prigodnu mješavinu koncepata, od neoliberalnih do velfarističkih, kao i nejasnih naznaka o tome čemu bi zemlja trebala težiti.[13]

Kada je spomenuti dokument (od nekih tisuću i pol stranica) došao na sjednicu vlade, bio je teorijski i praktički neupotrebljiv, iako se dojam pokušao ublažiti uzastopnim skraćivanjima teksta… Bitna činjenica da vladajući vrh, bez obzira trenutni politički predznak, nema vlastiti razvojni koncept, nego se tekuća politika svodi na vanjsku prilagodbu smjernicama Europske komisije i pritiscima najjačih igrača u ekonomskoj sferi (korporacija i banaka), usredotočenima na politiku štednje s jedne i privatizacije preostalih poduzeća i imovine u državnom vlasništvu ili većinskom udjelu, ukazuje na to da je financijski sektor postao apsolutni gospodar (naravno, ne samo u Hrvatskoj). Taj izraz nije nimalo pretjeran uzme li se u obzir da opstanak hrvatske ekonomije – u osnovi njezina kreditna sposobnost – ovisi isključivo o rejtingu međunarodnih kreditnih agencija, a politika štednje i rezanja sredstava za javne djelatnosti jedini je zajednički nazivnik svih sektora. To dovodi u pitanje i samu pomisao na održivi razvitak Hrvatske, osim u slučaju da neka politička ekipa u savezu s barem nekim od većih ekonomskih igrača u skoroj budućnosti zaigra na kartu selektivnih ulaganja i kontrole ekonomske i društvene ravnoteže u Hrvatskoj. Na idućim stranicama pokušat ću ocrtati glavne unutrašnje i vanjske prepreke koje dovode do sadašnjeg stanja.

10 U istom se izvještaju preporučuje da Ministarstvo za zaštitu okoliša i prirode bude i koordinirajuće tijelo „za okolišna pitanja između relevantnih sektorskih ministarstava“ (Gospodarska komisija Ujedinjenih naroda za Europu, 2014: 30). Slično se preporučuje i za unapređenje koordinacije između hrvatskih županijskih ureda.

11 Zapažanja iznosim na temelju vlastitih iskustava u razgovorima s članovima tog tima, kao koordinator izvještaja za kulturnu politiku Republike Hrvatske. Ista se zapažanja u nastavku odnose na rad domaćih stručnjaka na Strategiji razvitka Republike Hrvatske.

12 Neprijateljska prijetnja, kao i svugdje drugdje, ujedinjuje napadnutu zajednicu, ali čini se da nakon prestanka međusobnih neprijateljstava ista zajednica gubi orijentaciju s obzirom na daljnji razvoj.

13 S jedne strane, isticano je da bi brod, odnosno brodogradnja trebala postati fokusom razvoja Hrvatske. S druge strane, prevladao je „gotovanski“ klišej po kojem je „cilj Hrvatske ulazak u Europsku uniju“. Poštapalica je, naravno, nestala odmah po ulasku u Uniju, ali s njom i bilo kakvo autonomno poimanje razvoja. Umjesto toga, Hrvatska „meandrira“ od jednog do drugog inozemnog zajma.

LOŠE POSLJEDICE POKUŠAJA KOMERCIJALIZACIJE EKOLOŠKIH I TURISTIČKIH PROSTORA

„Hrvatska je raj za strance, ali pakao za domaće" glasila je poruka na jednom blogu povodom nedavne vijesti o izboru Zadra za prvu turističku destinaciju u Europi. Iako aforistička, ta izjava ilustrira poznati učinak svake komercijalizacije, a to je brzo bogaćenje manjine uz siromašenje većine jer je ekonomija, kao i sve opipljivo na svijetu – za razliku od ljudske komunikacije i igre – rezultat nekog nultog zbroja. Bez obzira na to koliko se brojni ekonomisti trudili, osobiti pobornici konkurentskog tržišta kao tobože jedinog pravog djelitelja pravde ili zasluga, činjenica je da se veća zarada u konačnici ostvaruje na račun manjih zarada ili pak neimaštine i da takvu nepravilnost može jedino ispraviti država u ulozi nositelja preraspodjele. No, preraspodjela nipošto ne smije prerasti u uravnilovku (u kojoj su gotovo svi gubitnici i koja ne potiče razvoj, nego dapače nezainteresiranost za razvoj). Jednakost je mnogo suptilnije načelo, u biti pretpostavlja raspodjelu prema dvostrukim zaslugama, na tržištu, ali i u društvu, tj. u sferi moralnih obzira i ugleda koji iz toga proizlazi.

Komercijalizacija i brza zarada proizvode još više štete, ali ovaj put teško nadoknadive, kada je riječ o učincima na prirodni okoliš i potencijalnih koristi i šteta. Komercijalna eksploatacija ekoloških resursa normalna je aktivnost, najviše u turizmu, u svim zemljama na svijetu, najčešće u kategorijama nacionalnih parkova i parkova prirode. Hrvatska u tome nije iznimka, kao ni po rizicima koje iz toga proizlazi. Možda su Kornati za sada pošteđeni opasnosti hipereksploatacije, ali to nije slučaj s najatraktivnijim kontinentalnim parkom, Nacionalnim parkom Krka. On lako dosiže razinu zasićenja koja srozava kvalitetu prostora. Na primjer, u kolovozu 2013. odnos posjeta bio je 98 % na Skradinskom bukom u odnosu na 2 % posjeta svim ostalim mjestima (Zmijanović, 2014: 82) To je jedan dokaz o tome da su mogućnosti kompromisa između dvije paradigme razvoja, održivosti i komercijalizacije, vrlo ograničene. Što se tiče Hrvatske, to nije prvi takav sudar perspektiva.

PRVI SUDARI IZMEĐU OPREČNIH PARADIGMI RAZVOJA

Sredinom 1980-ih u Hrvatskoj su počele nicati prve nevladine udruge za zaštitu prirodnog okoliša. Održavani su skupovi u prilog održivom razvoju zemlje uz sudjelovanje predstavnika velikih državnih poduzeća na polju energetike. To iskustvo govori, ukratko rečeno, da etatizam može biti štetan kao i deregulirano, stihijsko tržište.[14] Naprečac donesena odluka proizvodi niz dugoročnih reperkusija, kao na primjer u slučajevima Kaštelanskog zaljeva i Bakarskog zaljeva. I tržište i preraspodjele poželjni su kao sustavi alokacije dobara (tržište više u privatnoj, a preraspodjela u državnoj sferi) ako se njihovi utjecaji ograniče (npr. ekonomija u javnoj sferi, iako relativno mala, mora biti autonomna u odnosu na privatnu i državnu sferu. Isto tako (razvojne) odluke moraju se temeljito razmotriti među stručnjacima raznih profila i u civilnom društvu (oblici neposredne demokracije) i široj javnosti više medijski povezanoj, ali i među susjednim državama i narodima, ovisno o radijusu rizika po okoliš prilikom odobravanja novih projekata ulaganja u industriju ili infrastrukturu.

DRAGULJI BAŠTINE I RAZVOJNE DILEME I OPASNOSTI

Hrvatska je prirodna ljepotica s ogrlicom kulturno-povijesnih dragulja, ali zatečena proturječnostima razvoja i različitim opasnostima koje dolaze izvana i iznutra. Neka bitna proturječja razvoja i njihova ukrštanja u Hrvatskoj ocrtali smo maloprije. Kao i proturječja, i opasnosti se ne nalaze točno s ove ili one strane hrvatskih granica, nego su najčešće povezane. Za sada pobjedonosna paradigma

14 Ovaj primjer također iznosim na osnovi vlastitog iskustva. U poznatoj „sedmici", amfiteatarskoj dvorani Filozofskog fakulteta u Zagrebu, održan je (1987.?) veliki skup na ekološkoj tribini (pod vodstvom prof. Franje Grčevića), čiji je gost predavač bio jedan od direktora tadašnje Elektroprivrede. Nakon predavanja prof. Rudi Supek, intelektualni začetnik socijalne ekologije i tog područja aktivizma u nas (usp. Supek, 1989), inzistirao je nekoliko puta uzastopce, ali bez uspjeha, da predavač informira auditorij o tome imaju li njegova kompanija i/ili Grad Zagreb plan evakuacije stanovništva u slučaju nesreće na nuklearnoj elektrani Krško.

liberalnotržišne ekonomije ima bez sumnje svoje lokalne ili nacionalne saveznike, bez obzira na njihovu nepopularnost: zbog naglih zatvaranja poduzeća i brojnih novih nezaposlenih, često u najkritičnijoj dobi, navlače na sebe bijes, što opet s priličnim uspjehom, kao i 1990-ih, preusmjeravaju na druge mete.

Jedna nova velika opasnost i po održivost termina *održivi razvoj* i one koji su još prije, kao „puna zaposlenost", nadolazi pod pritiskom novih viših sila. To već dugo pripreman sporazum, pod službenim nazivom Transatlantski sporazum o trgovinskom i investicijskom partnerstvu između Sjedinjenih Država i Europske Unije, prijeti ničim manjim nego ukidanjem zaštite radnika, potrošača i okoliša, pod izgovorom da bi „regulativna predostrožnost" (engl. *precautionary principle*), pod izgovor uklanjanja rizika za okoliš, zdravlje potrošača i prava radnika, ugušila inicijativu poduzetnika i općenito trgovinsku korist od novog ugovora (usp. Pica, 2013; Wallach, 2013; Fung, 2014). Povodom te prijetnje u zapadnoeuropskim gradovima zaredale su masovne demonstracije, dočim se u Hrvatskoj o tome jedva javno govori (kao da ključni lokalni / nacionalni igrači, i poduzetnici i uortačeni političari, očekuju velike beneficije od tog posla, dok je domaća politička scena toliko uzburkana posve drugim i za razvoj sporednim pitanjima da izgleda kao paravan za nadolazeći dnevni red). U našim prilikama očito je percepcija vanjske opasnosti još uvijek ukotvljena u ideološkom registru iz 1990-ih. Tim produljenjem aktualnosti povijesnog rascjepa između Hrvatske i Srbije vidno opada otpornost na prodor dosad najopasnijih promjena u fizičkom i institucionalnom prostoru Hrvatske.

EKOLOŠKA ODGOVORNOST

Predstavlja li Ustav Republike Hrvatske, sa stajališta ljudskih prava, napose prava na zdrav okoliš, čvrstu branu za tako opasan prodor u našu zemlju? Neke indicije izazivaju sumnju u to. Na primjer, iako članak 3. Ustava Republike Hrvatske svrstava „očuvanje prirode i čovjekova okoliša" među „najviše vrednote ustavnog poretka – čl. 50, st. 2 sadrži jednu nelogičnost koja zaslužuje problematizaciju: „Poduzetnička se sloboda i vlasnička prava mogu iznimno (sic!) ograničiti zakonom radi zaštite interesa i sigurnosti Republike Hrvatske, prirode, ljudskog okoliša i zdravlja ljudi." (Ustav RH, 2014). Zbog čega „iznimno"? I je li taj izraz uopće potreban na tom mjestu ili se njime želi steći dopadljiv dojam liberalnosti na potencijalne (vanjske) ulagače? Da je posrijedi izvjesna nesigurnost (je li i namjeravana proturječnost i neodređenost) posredno ukazuje slučaj (ukidanja) Zakona o igralištima za golf (2010. – 2011.) (vidjeti opširnije u Staničić, 2013; 2011)

Umjesto opširnijeg komentara (za što bi bila potrebna i pomoć stručnjaka za ustavno pravo), valja naglasiti da Hrvatska povijesno i zemljopisno pripada području koje nije bilo objektom kapitalističke kolonizacije klasičnog tipa niti je prošla tipično kolonijalno iskustvo kao, recimo, mnoge azijske, afričke i latinskoameričke zemlje. Ovdje nije ni mjesto raspravi o tome predstavlja li integracija Hrvatske u Europsku uniju slučaj novog vala kolonijalizma sa zapada i sjevera Europe s obzirom na očigledno inferiornu ulogu domaćih političara i poduzetnika.

S druge strane, zapadni ulagački kapital mnogo je izbirljiviji u odabiru lokacije od kapitala iz Rusije ili Kine, na primjer, ne ulazi olako u poslovno partnerstvo u zemlji gdje su pravni uvjeti nedovoljno određeni, a mogućnost koruptivnog djelovanja dosta velika. Pored toga, što se tiče zaštite prirodnog okoliša i zdravlja, EU nalaže stroge uvjete i to po svoj prilici ima udjela u trenutnom zastoju oko Transatlantskog sporazuma jer ne popušta pritiscima korporacija (uglavnom američkih) za snižavanjem ili čak eliminacijom standarda koji se odnose na zaštitu okoliša, a također i prava zaposlenih. Stoga je odgovornost mnogo veća na domaćim političarima i institucijama, uključujući pravnu i ekonomsku znanost i zdravstvo, kao i domaćoj sceni civilnog društva, domaćih „zelenih", u odabiru ponuda ulagača kada je riječ o uvođenju potencijalno rizičnih industrija i izgradnji infrastrukture (poput one za golf-terene). Naravno, velike rizike u razvojne izglede zemlje proizvode, možda najviše, oni dijelovi uprave koji su skloni mitu i korupciji, čime domaća sredina dolazi na zao glas u svijetu kao sredina koja je sklona i obespraviti svoje radnike i građane da bi relativno malen broj igrača stekao brzu zaradu odobravanjem „prljavih poslova".

EKONOMSKA ODRŽIVOST

Prema dosadašnjim studijama, razina javnog duga i proračunskog deficita u Hrvatskoj onemogućuje kratkoročne investicijske projekte u OR-u i korištenje privatnih sredstva (Matutinović, 2014.). Možda kratkoročni poslovi nisu ni pogodni za ekološku, koliko za ekonomsku održivost zemlje (ali opet na kratko vrijeme – kako dalje?). Ali, postojeći model (dugoročnijeg) rasta, poručuje druga studija, ne nudi rješenja za ekološke probleme, čak i pod pretpostavkom daljnjeg ekonomskog rasta i širenja društva znanja (u smislu porasta uloge primijenjene znanosti u donošenju važnih odluka) jer takav model ne propituje utjecaj neograničenog rasta na okoliš (Brajdić Vuković, 2014.). Ipak i u tom se (neoliberalnom) okviru dade manevrirati u korist bolje ekološke zaštite.[15] Razvojne smjernice i tekuća politika EU-a tako omogućuju ulaganje poreznog novca u male sustave navodnjavanja, pametne električne mreže (*smart grids*), solarne ploče, organski uzgoj hrane koja je (u EU postala) komercijalno isplativa u privatnom sektoru (Matutinović, 2014.). Najzad, premda je *litoralizacija* donijela prekretnicu u razvoju obalnih zemalja (Šimunović, 2014), iskrsavaju dileme oko utjecaja „planiranih naselja" (Mandre i Gajac na otoku Pagu) s obzirom na društvenu napetost između „vikendaša" i domaćih stanovnika, koja je opet riješena na štetu prirode: obje ručke su prihvaćeni lukrativni učinci, ponajprije izgradnjom apartmanskih naselja koja je, uslijed izgradnje nove infrastrukturne mreže, dovela do povećanje zagađenja prirodnog okoliša (Štambuk, Kranjčević, Marinović Golubić, 2013).

POLITIČKE SUPKULTURE I EKOLOŠKA OSJETLJIVOST

Ipak, više nego tehnokratsko upravljanje i djelomična privatizacija prirodnih resursa, za održivi razvitak – ne samo u području zaštite okoliša i zdravlja nego i izgradnji političke demokracije – važna je, možda i najvažnija „varijabla", politička kultura građana, uključujući njihove stavove prema zaštiti okoliša. Među građanima Republike Hrvatske, prema rezultatima jednog međunarodnog istraživanja na nacionalnom uzorku, brojčano prevladavaju „razočarani" (35 %) i „povučeni" */stealth/*" (45 %), a slijede „kritički" (20.5 %) i „participirajući građani" 9 % (Denk, Christensen, Bergh, 2015). Prema rezultatima jednog domaćeg istraživanja, više od polovine građana Splita, Šibenika i Zadra sudjeluje u javnim raspravama o prostornim planovima (Radman, 2014). Istodobno međutim, prema rezultatima jednog drugog domaćeg istraživanja na nacionalnom uzorku studenata samo njih 7 % volontira u organizacijama za zaštitu okoliša (Gvozdanović, 2014), dok je 3.4 % u članstvu tih organizacija (Ilišin, 2014). Uzme li se u obzir da i na Zapadu relativno mali broj ljudi reagira na opasnost od klimatskih promjena (Brajdić, 2014), podatci za Hrvatsku uklapaju se u općenitiju sliku stanja koju obilježava pretežna neaktivnost ili nezainteresiranost za pitanja zaštite okoliša osim kada je u pitanju zaštita prirode u lokalnoj sredini.[16] Najvjerojatnije je da za povećanje broja ekološki osjetljivijih građana, barem onih budućih, potrebne i odgovarajuće promjene u odgoju i obrazovanju.

USPOREDBA KURIKULUMÂ U HRVATSKOJ I SLOVENIJI

Prema rezultatima usporednog istraživanja kurikuluma za održivi razvoj u Hrvatskoj i Sloveniji (Domazet i Ančić, 2014.), postoje neke bitne razlike u sljedećem: (1) U Hrvatskoj se općenito (prema podatcima iz istraživanjima na nacionalnim uzorcima ispitanika) više nego u Sloveniji smatra da znanost može riješiti probleme okoliša, što ostavlja trag i na školskom kurikulumu. (2) U hrvatskom kurikulumu prevladavaju sociokulturne teme (u odnosu na ekološke i ekonomske). Nadalje, biosferi se više pridaju estetske kvalitete, dok se u slovenskom kurikulumu ističe holistička dimenzija, povezanost različitih sustava uz kritički pristup postojećem obliku razvoja (kao rasta). Shodno

15 *Zavisno-pridruženi razvoj* noviji je koncept, primjenjivan najviše u Latinskoj Americi, koji pokazuje da postoji izvjesna autonomija u (političkom) izboru razvojnih putova manje razvijenih zemalja (Harris, 2009).

16 Premda je i takav stav ambivalentan i nedosljedan, kao što se pokazalo na primjeru preizgrađenosti apartmanskih naselja na otoku Pagu, a dosta je slična situacija i na otoku Viru.

tome, tehnokratsko-scijentistički optimizam mnogo je manji u Sloveniji (za pretpostaviti je da je to zbog većeg *ekootiska* ili industrijaliziranosti zemlje na relativno manjem prostoru od Hrvatske, što proizvodi i veće zagađenje okoliša). (3) Najzad, razlika se između dvaju kurikuluma može označiti kao bioetička. U slovenskom kurikulumu naglasak je na „ljudskim bićima kao živim organizmima", a u hrvatskom na proizvodnji „energije".

Dakle, hrvatski kurikulum izbjegava otvoreno vrijednosno opredjeljivanje s obzirom na „svjetonazorski" pristup, što odražava opću političku i razvojnopolitičku klimu u zemlji koja još u fazi ranog kapitalizma. To nije nužno kronološka faza jer su Hrvatska i Slovenija, krenule u (novi) kapitalizam otprilike u isto vrijeme, početkom 1990-ih. Pitanje daljnjeg razvitka stvar je političkog i društvenog izbora te ritma ili brzine promjena. Možda zemlja koja manje razvijena, suprotno na primjer Marxovu evolucionističkom predviđanju (o tome da razvijena zemlja predstavlja sliku budućnosti manje razvijene zemlje), ne mora slijediti isti put kao razvijenija zemlja, a možda to ni ne može (zbog centralno-perifernog strukturiranja kapitalizma). Međutim, teško je, barem u ovom trenutku, reći je li hrvatsko „usporavanje" rezultat političkog i ekonomskog i oportunizma ili da svjesnim ili nesvjesnim potezima u upravljanju razvojem eventualno može sačuvati svoje prirodne i ljudske potencijale za neki, dijelom ili u potpunosti, drugačiji put razvoja.

ZAKLJUČCI

Nedostatak međusektorske povezanosti u politici održivog razvoja u Hrvatskoj odražava nepostojanje koncepta održivog razvitka koji bi političkim konsenzusom valjalo primijeniti na sve ili većinu sektora (na nacionalnoj, županijskoj razini). Zbog istog razloga izbjegava se dugoročno i strategijsko planiranje i razvoj prepušta trenutačnoj prilagodbi na uglavnom vanjske pritiske, prije svega što se tiče financijski restriktivne politike. Isto tako, umjesto vlastitog i jasnog razvojnog opredjeljenja, pribjegava se zaduživanju države kod banaka i rasprodaji najvrjednije državne imovine u cilju smanjivanja proračunskih rashoda, dok su razvojne ideje prebačene na akademsku razinu ili razinu civilnog društva bez bitnog utjecaja na političku sferu koju obilježava *ad hoc* odlučivanje bez sagledavanja širih implikacija. Praktično, održivi razvoj je, poput donedavnog „društva znanja", ostao još uvijek retoričkom figurom politički neobvezujućega govora. Jedna od posljedica takvog stanja ogleda se u pokušajima komercijalne eksploatacije ekoloških resursa Hrvatske (nacionalni parkovi), koji ponegdje imaju loše učinke po prirodni okoliš. To je dokaz da su mogućnosti kompromisa između dvije paradigme razvoja, održivosti i komercijalizacije, vrlo ograničene.

Hrvatski Ustav ne pruža čvrsta jamstva s obzirom na zaštitu okoliša i zdravlja, kao ni prateće zakonodavstvo, najvjerojatnije zbog straha od odvraćanja vanjskih ulagača u razvoj zemlje. To je, između ostalog, posljedica raširenog uvjerenja da Hrvatska još nije dosegla prag ekonomskog rasta, odnosno viši iznos od sadašnjeg kada je riječ o nacionalnom dohotku i dohotku po glavi stanovnika. Budući da nije poznato koja bi to visina dohotka bila dovoljna da se prijeđe na kvalitativnu preobrazbu razvoja u smislu održivog razvitka, ostaje dojam da se u politički odgovornim strukturama o tome još ni ne razmišlja. Iako takvo stanje duha, kao i razina javnog duga, onemogućuju dugoročna ulaganja i propitivanje njihovih učinaka. Uza sve to, još ima mjesta za ulaganja poreznog novca u manje projekte ekološke zaštite, pa i komercijalni uzgoj zdrave hrane.

Među hrvatskim građanima postoji izvjesna ekološka osjetljivost, premda više na lokalnoj razini (gradova), no s malim postotkom angažiranosti u organizacijama za zaštitu okoliša. U Hrvatskoj, za razliku od zapadnih EU zemalja, još nije šire informirana niti je reagirala na opasnosti od najavljenog Transatlantskog sporazuma (između SAD-a i EU). S druge strane, isto kao u zapadnim zemljama ni u Hrvatskoj klimatske promjene ne izazivaju veću zabrinutost (vjerojatno pretpostavljajući da se radi o opasnosti u dalekoj budućnosti.

Hrvatski kurikulum sa sadržajima održivog razvoja izbjegava „svjetonazorski" pristup, što odražava opću političku i razvojnopolitičku klimu u zemlji koja još u fazi ranog kapitalizma. Međutim, i takvo zaostajanje pruža šansu za odabirom barem djelomično drukčijeg razvojnog puta i možda održivost postane prva točka političkog dnevnog reda.

S obzirom na prethodni zaključak, održivost općenito ne isključuje privatno poduzetništvo ni dinamičan razvoj – pod uvjetom očuvanja društvenog i prirodnog sklada; prelaskom *augustovskog praga* (simbolika raka i leptira na zlatnom novčiću, *festina lente;* σπεῦδε βραδέως – *speûde bradéōs*); danas, ne isključivo zbog klimatskih promjena, nego u interesu poticanja stvaralačkih potencijala i sklonosti društvenoj solidarnosti među ljudima, valja usporiti rast i ograničiti kratkoročne komercijalne projekte.

Smjernice održivosti upisane su i u povijesnoj i kulturnoj baštini mnogih naroda. One mogu biti inspirativne, na primjer, u cilju usporavanja ritma proizvodnje i cirkulacije nekvalitetne robe nauštrb slobodnog kretanja ili sastajanja ljudi. Simboličke uzore za usklađenost razvoja ljudskog društva i prirodnih ciklusa tako nalazimo u *sumak kawsay* (izraz latinoameričkih indijanskih plemena, u prijevodu *dobar život*, slogan je istoimenog socijalno-ekološkog pokreta *ben viver*), kao i u hrvatskom renesansnom humanizmu i umjetničkoj avangardi (o čemu više u Epilogu ovog teksta).

EPILOG: UZVOJNICA ODRŽIVOG RAZVOJA

„Različitost kulturnih izraza ne ukazuje samo na identitet pojedinog naroda, nego također omogućuje kreativnim ljudima da pridonose svojoj zemlji … a ponekad postaju korisni u promicanju promjena u društvu.“ (Irawan Karseno, Vijeće za kulturu Džakarte)

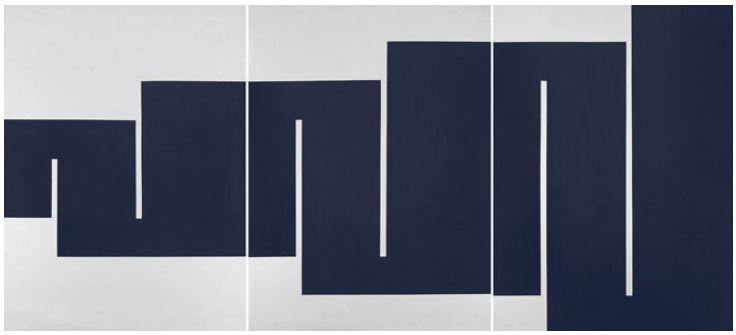


Slika 1. Indonezija

Gornja slika i rečenica dolaze iz Indonezije, zemlje trećeg svijeta koja se, unatoč svojoj, zamalo bezizglednoj ekonomskoj situaciji, trudi vlastitim umjetničkim izrazima pridonijeti nužnim promjenama u društvu. O promjenama koje su nužne hrvatskom društvu u cilju uspostave održivog razvoja bilo je riječi u ovom prilogu. Međutim, njih su na jedinstveni način ocrtali neki povjesničari umjetnosti i umjetnici.

Spomenimo najprije povjesničara umjetnosti Radovana Ivančevića, angažiranog podjednako u obnovi u ratu oštećene hrvatske kulturne baštine (u prvom redu katedrale sv. Jakova u Šibeniku) i u zagovaranju sklada između izgrađenog i prirodnog prostora zemlje. U tom smislu njegovi argumenti ukrštaju se s težnjama k smirivanju ubrzanog tempa rada, proizvodnje i života radi usuglašenosti biokulturnog ritma koji je, prema Ivančeviću, svoj zvjezdani trenutak doživio dosta davno, u humanizmu hrvatske renesanse, epohi koja prethodi industrijskoj ekspanziji koja je narušila osnovni ritam života (Ivančević, 1999). Iako je od tada prošlo mnogo vremena i napravljene štete su velike, neke i nepopravljive (na primjer, neki izgrađeni prostori, poput apartmanskih naselja na jadranskoj obali s poraznim ambijentalnim obilježjima: ne preostaje drugo nego da se, u jednom drugačijem kontekstu, „muzealiziraju“), budućnost koja je pred nama mora biti drugačija od sadašnjosti, pa i tako divne prošlosti. Ona mora biti plod naše preobrazbe, ali ne u smislu radikalne negacije sadašnjosti i prošlosti, ponovnog vraćanja na fiktivni početka, nulu: danas znamo da su mnogi narodi sa svim takvim „usrećiteljima“ imali grdnih problema, da se radilo o „strahotama

zabluda“ podjednako svojstvenima komunističkoj diktaturi ranog socijalizma, kolonijalizmu Zapada, „pustinjskim religijama“ i neoliberalnoj preinaci „stvaralačkog razaranja“ (plemenita ideja Josepha Schumpetera) u „šok terapiju“ (čikaške ekonomske škole) koja razara ekonomiju i ljude baca u očaj, bezizglednu neimaštinu. Prikladan oblik budućnosti mogao bi se simbolički označiti augustovskom kovanicom s likovima leptira i raka, brzog i sporog bića, u zagrljaju – ili suvremenijim izrazom, razvojnom spiralom, uzvojnicom, nacrtom za proces koji napreduje polako, ali ipak (na vrijeme) dolazi do (idućeg) cilja i pri tom ne oštećuje prostor i pripadajući svijet života. Takvu je mudrost moguće razaznati u Kniferovu meandru.



Slika 2. Kniferov meandar

Meandar ima dva razmaka unutar cijelog lika, stanovite prekide toka kretanja. Podsjeća nas na spomenute zastoje na crti održivog razvitka, koji su nužni da se konsolidiraju snage za novi uzlet, novu uzvojnicu, pod uvjetom da u novi život krenu ljudi kojima je stalo do očuvanja okoliša i drugih ljudi i kojima je glavno načelo solidarnost, a ne eliminacija na konkurentskom tržištu ili vojnom bojištu. U potonjem slučaju bjelina (smrti) zamijenila bi crnu boju, u ovom slučaju boju velike potencije (koja slikarski sjedinjuje crvenu, plavu i žutu).

Iskorak je hrvatske avangarde i univerzalan po svom značenju. Mnogo više ljudi od nas i drugih inteligentnih bića koje je Tin Ujević, čuvši poziv iz dubine svemira, nazvao „pobratimima“ strpljivo iščekuje viši stadij (sociokulturne) evolucije našega globalnog društva, u prvom redu njegovih vodstava. I Hrvatska, kao i cijela planeta po svom konstitutivnom značenju, još uvijek luta (*planasthai*, lutati; *planetes*, lutalice) svemirskim prostranstvima brzinom od 390 kilometara u sekundi (ususret jako udaljenom sazviježđu Lava). Čak je i to presporo da mlađi od nas za života možda susretnu „pobratime“? No, nije isključeno da bi se, prije ili kasnije, ljudski rod ili njegovi predstavnici mogli susresti, poput Kolumba, s bićima svakako dobroćudnijima od sebe, premda će i naši potomci u dalekoj budućnosti morati „mutirati“, to jest promijeniti svoj društveni karakter tako bi mogli dostojanstveno preživljavati, a nikako jedni drugima na štetu. U tom će velikom susretu s Drugim(a) morati ponovo – odgovorno, uravnoteženo, sudjelujući u odlučivanju i sastavljanju novih poglavlja kurikulumâ o prirodi i društvu, o (novim) drugima i sebi – odlučivati o tome što dalje. I vjerojatno više nećemo biti planeta-lutalica, nego autentična „zelena planeta“, starosjedilačka i gostoljubiva.

LITERATURA

1. Brajdić Vuković, M. (2014). The sustainability potential of the knowledge society. Empirical study. U: Domazet, M., D. Marinović Jerolimov, (ur.), *Sustainability Perspectives from the European Semiperiphery.* Zagreb: Institute for Social Research in Zagreb, Heinrich Böll Stiftung Hrvatska.
2. Cvjetičanin, B., Katunarić, V. (2003). *Hrvatska u 21. stoljeću – strategija kulturnog razvitka*. Zagreb: Ministarstvo kulture Republike Hrvatske.
3. Denk, T., Christensen, H. S., Bergh, D. (2015). The Composition of Political Culture – A Study of 25 European Democracies. *Studies in Comparative Internationsl Development* 50: 358-377.
4. Domazet, M., Ančić, B. (2014). Environmental sustainabilizy and education: The case of Croatia and Slovenia. U: Domazet, M., D. Marinović Jerolimov, (ur.), *Sustainability Perspectives from the European Semiperiphery.*

5. Gospodarska komisija Ujedinjenih naroda za Europu. (2014). *Ocjene provedbe zaštite okoliša – Hrvatska.* Druga ocjena. New York i Ženeva: Ujedinjeni narodi. ECE/CEP/172.
6. Grusky, D. B., MacLean, A. (2016). The Social Fallout of a High-Inequality Regime. *The Annals of American Academy. AAPSS,* 663, January: 33-52.
7. Gurvitch, G. (1964): *The Spectrum of Social Time*. Dodrecht-Holland: D. Reidl.
8. Gvozdanović, A. (2015). Izvori socijalnog povjerenja studenata u Hrvatskoj. U: Ilišin, V., A. Gvozdanović, D. Potočnik (ur.). *Demokratski potencijali mladih u Hrvatskoj.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Centra za demokraciju i pravo Miko Tripalo.
9. Halebsky, S. (2014). Corporate Practices and Harmful Consequences: Learning from the Holocoust, *Humanity & Society*, 38 (3): 237-267.
10. Harris, J. (2009). How Much Space is there for Political Agency in Dependent Economies? Reflections on Papers on Contemporary Development Inspired by Cardoso and Faletto's Dependencia y Desarrollo en America Latina. *Studies in Comparative International Development*, 44: 435-440.
11. Hayward, J. and Wurzel, R. (2012). *European Disunion Between Sovereignty and Solidarity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
12. Hirschman, A. O. (1999). *Retorika reakcije.* Zagreb: Politička kultura.
13. Ilišin, V. (2015). Paradoksi demokratskog potencijala suvremene generacije mladih. U: Ilišin, V., A. Gvozdanović, D. Potočnik, D. (ur.), *Demokratski potencijali mladih u Hrvatskoj.*
14. Ivančević, R. (1990). Messages and Lessons of Humanism of the Sixteenth Century for the Twenty-First Century, *Culturelink*: 15-20. Zagreb: Institute for International Relations.
15. Lovelock, J. (2000). *Gaia. A new look at life on Earth.* Oxford University Press.
16. Matutinović, I. (2014.). Industrial policy for sustainability. U: Domazet, M., D. Marinović Jerolimov, (ur.), *Sustainability Perspectives from the European Semiperiphery.*
17. Marx, K. (1974). *Temelji slobode.* Zagreb: Školska knjiga.
18. More, T. (1516/ 1996). Utopia. U: Bruce, S. (ur.), *Three Early Modern Utopias*.. Oxford University Press.
19. Radman, Z. (2014). Prirodna i kulturna baština u prostornim planovima i sudjelovanje građana u javnopolitičkom procesu. U: Buzov, I., Š. Pilić, *Zbornik Baština i razvoj* (1-636). Split: Godišnjak Titius, god. 6-7, siječanj-prosinac 2013. i 2014. .
20. Staničić, F. (2011). *O (ne)ustavnosti Zakona o uređivanju imovinskopravnih odnosa u svrhu izgradnje infrastrukturnih građevina*. Zagreb: Informator.
21. Staničić, F. (2013). Odstupanja u zakonodavstvu glede provođenja izvlaštenja u Republici Hrvatskoj. *Pravni vjesnik*, god. 29, br. 3-4: 95-118.
22. Supek, R. (1989). *Ova jedina Zemlja*. Zagreb: Globus.
23. Šimunović, I. (2014). Obalna ekonomija kao znanstveno i političko pitanje. U: Buzov, I., Š. Pilić (ur.), *Zbornik Baština i razvoj.*
24. Štambuk, M., Kranjčević, J., Marinović Golubić, M. (2013). Utjecaj planiranih obalnih naselja sekundarnog stanovanja na socijalni i prirodni okoliš – primjeri s otoka Paga. U: Galić, B., K. Žažar (ur.) *Razvoj i okoliš,*. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
25. Zmijanović, Lj. (2014). Održivi razvoj i upravljanje baštinom zaštićenih područja na primjeru Pokrčja. U: Buzov, I., Š. Pilić, *Zbornik Baština i razvoj.*
26. URL1: Boulding, E. (1999). "Peace Culture. Living with Difference". Keynote Panel Address. Cultures of Peace Conference. http://www.ikedacenter.org/thinkers/boulding_ keynote.htm; Posjećeno
27. URL2: Ehrlich, P. R., Ehrlich, A. H. (2013). Can a Collapse of Civilization be Avoided? Department of Biology, Stanford University http://simplicityinstitute.org/wp-content/uploads/2011/04/EhrlichPaper.pdf; Posjećeno
28. URL3: Fung, S. T. (2014). Negotiating Regulatory Coherence: The Costs and Consequences of in the Transatlantic Trade and Investment Partnership Agreement Between the United States and the European Union. *Cornell International Law Journal* 445 (2014) www.lawschool.cornell.edu/research/ILJ/…/Fung-note-final.pdfhttp://www.100people.org/statistics_100stats.php?section=statistics
29. URL4: Krugman, P. (2016). The Triumph of the Unthinking, *New York Times*, May 8. http://www.nytimes.com/2015/05/08/opinion/paul-krugman-triumph-of-the-unthinking.html?_r=0; Posjećeno
30. URL5: Krugman, P. (2008). The Conscience of a Liberal. http://krugman.blogs.nytimes.com/2008/10/18/great-keynes-quote/; Posjećeno

31. URL6: Marx, K., Friedrich Engels, F. (1848/2008). *Manifest Komunističke partije*. *Ekonomija / Economics*, 15 (3): 565-596. www.rifin.com; Posjećeno
32. URL7: Pica, E. (2013). Transatlantic Trade Agreement Threatens Environment and Health in U.S. and Europe. *HufhngtonPost.com* (Dec. 24) http://www.huffingtonpost.com/erich-pica/transatlantic-trade-agree_b_4468877.html; Posjećeno
33. URL8: Ujević, T. (1932.). *Pobratimstvo lica u svemiru*. http://cuspajz.com/tekstovi-pjesama/pjesma/tin-ujevic/pobratimstvo-lica-u-svemiru.html; Posjećeno
34. URL9: *Ustav Republike Hrvatske* (pročišćeni tekst, Ustavni sud Republike Hrvatske, 15. siječnja 2014.) http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_85_2422.html; Posjećeno
35. URL10: Wallach. L. (2013). Veliko podčinjavanje. *Le Monde Diplomatic* (hrvatsko izdanje) .Studeni 26, 2013. http://lemondediplomatique.hr/veliko-podcinjavanje/; Posjećeno

SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF CROATIA
Responsibility, Balance, Participation and Curricula

Modern ecological problems are mainly caused by economic growth, led by the developed countries. In addition to the pollution of the environment and climate changes, the most serious consequences are reflected in the deepening of the (consequences of the) socio-economic gap. The decreasing number of the richest people appropriates an increasing part of social wealth, the middle classes and the semi-periphery are disappearing, social and political polarization is growing, and the public space is narrowing with the rise of non-democratic and post-democratic regimes. The concept of sustainable development has many versions and, altogether, is not consistent. In practical terms, sustainable development is an attempt to counterbalance the mechanical growth and to create a compromise, and it is frequently bringing sustainability into question. However, this is an inevitable feature of all dynamic systems or development processes. The central problem that has been observed by foreign evaluations of the Croatian development policy is the lack of a coordinated cross-sectoral action. This lack illuminates the whole development problem. It is possible to distinguish three stages of inter-sectoral action in Croatia: firstly, an almost perfect coordination between ministries and sub-national administrative levels at the time of the Homeland War; in the second stage, this was followed by the termination of the coordination and by a certain search for the best direction of (the policy of) development, but quite in the manner of a "cranky" orchestra (the hapless Croatian Development Strategy in the 21 century); and, finally, by the installation of financial absolutism as the only (quasi) coordinator of inter-sectoral policy, modelling, here as well as elsewhere in the world, "lean" institutions and organizations (usually without the middle part of the management structure). The situation with sustainable development in Croatia is presented in the following dimensions: environmental sustainability, economic balance, civic participation and curricula. Environmental sustainability is illustrated by two reference frames: the Croatian Constitution, Article 50, paragraph 2 – with a (critical) comment, and the point of the report commissioned by the European Commission, according to which the Croatian environmental situation, in the light of an analysis of the current policy, is relatively good – with a (reassuring) comment. Economic sustainability is observed through the results of an analysis showing that Croatia still has some time and chance to invest tax money in eco-systems, including the private and commercial ones. On the other hand, some studies point to the dilemmas concerning the development of the "coastal intersection", and to two-sided, beneficial and harmful effects of the increase in "planned settlements" on the islands. Regarding participation in the decision-making process, the "disappointed" and the "silent" generally prevail in Croatia, with a relatively small share of "participating citizens". However, this picture looks better when it comes to dealing with local environmental problems. The issue of curriculum – of education for sustainable development – is considered from the angle of the experiences of some European projects in this area, and from the angle of a comparative study (a comparison of the Croatian and the Slovenian curricula) that highlights the lack of a critical approach to development in the Croatian curriculum, and gives

possible reasons for this lack. The final part brings three conclusions. Firstly, sustainable forms of development do not exclude free enterprise and gaining profits, but within the limits defined by the development of other sectors. Secondly, just like the existing development, the sustainable one is a dynamic process with shifting points of balance, this time in a highly participatory and democratic atmosphere. Such a development needs highly educated managerial, scientific, and even artistic stuff (as it requires exceptional creativity, but also cooperation, in mastering highly complex processes) and, naturally, a corresponding curriculum. The alternative for Croatia, but also for many other countries in a similar situation, is not development, but rather going into "receivership" (this option is bluntly announced in the preparation of the Transatlantic Trade and Investment Partnership, which gives corporations supranational authority and a free hand). Thirdly, in addition to the global market, it is therefore necessary to build global regulations for and management of tangible and intangible goods of humanity. By default, on our planet (literally, "wanderer" in space) there is no clue for such an activity other than an internal one, coming from the cultural heritage of mankind, and primarily from its creative and peace-building elements. Croatia has such a heritage and is part of the same whole, a part that strives for – or should strive for – a developmental balance at all levels, from the individual and the local through the national to the level of participation in the global development policy.

Key words: sustainable development, Croatia, responsibility, balance, participation and curricula

Diana Nenadić-Bilan
Sveučilište u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ
Prošlost, sadašnjost i budućnost

Cilj je ovog rada ukazati na prošle, sadašnje i buduće procese integracije održivog razvoja u sve razine formalnog odgojno-obrazovnog sustava, kao i u informalne i neformalne odgojno-obrazovne situacije. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj pojavljuje se kao ujedinjavajuća tema za brojne odgojno-obrazovne aktivnosti usmjerene prema različitim aspektima održivosti (klimatske promjene, zdravlje i stanovništvo, znanost, održivi gradovi i naselja itd.). Uočava se rastući interes prema održivom razvoju kao temeljnom elementu kvalitetnog obrazovanja. Kako je odgoj i obrazovanje za održivi razvoj prepoznat kao katalizator razvoja, nacionalne vlade mnogih zemalja sve više pozornosti posvećuju potpori odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Globalni cilj usmjeren je prema osmišljavanju aktivnosti na svim razinama i područjima odgoja i obrazovanja kako bi se ubrzalo napredovanje prema održivom razvoju. Desetljeće odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (2005. – 2014.) Ujedinjenih naroda trasirao je Globalni akcijski plan u kojemu je naznačeno pet prioritetnih područja kako bi se unaprijedio odgoj i obrazovanje za održivi razvoj: politička potpora, cjeloviti institucijski pristup, edukatori, mladi i lokalne zajednice. U godinama koje dolaze od odgojno-obrazovnih autoriteta očekuje se potvrda njihove posvećenosti i odgovornosti prema odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Potrebno je također više istraživanja i dokumentiranja kvalitete odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Ključne riječi: odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, kvalitetno obrazovanje, sudionici odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, budućnost odgoja i obrazovanja za održivi razvoj

POIMANJE ODRŽIVOG RAZVOJA

U posljednjih nekoliko desetljeća društveni i tehnološki napredak polučio je brojnim posljedicama po biološke i društvene sustave. Suvremena civilizacija je u značajnoj mjeri obilježena krizom vrijednosti i morala, kao i razaranjem života (Novalić, 2003). Stoga se kao logično postavlja pitanje održivosti razvoja i vođenja brige o budućim naraštajima. Pristup razmatranju održivog razvoja ovisi o vrijednosnom sustavu, kao i o početnim polazištima i interesima istraživača. Kako je riječ o složenom fenomenu, ne postoji općeprihvaćena i zajednička definicija održivog razvoja. Neke definicije usmjerile su se prema održivosti okoliša zanemarujući socijalne aspekte održivosti i njihovu međuovisnost. Navedeno ukazuje na složeni koncept koji izmiče detaljnim i dovršenim definicijama. Pitanje Što je održivi *razvoj* ostaje otvoreno te se može uvijek iznova postavljati, dopunjavati i redefinirati.

O mnogobrojnim definicijama pojma održivog razvoja govori istraživanje Pezzy (1997, prema Rogers i sur., 2008)) koji navedeni pojam prati u literaturi od 1972. godine te ukazuje na 72 različite definicije održivog razvoja. Autor uspoređuje pojam održivosti (engl. *sustainability*) s pojmom opstanak, opstojnost, preživljavanje (engl. *survivability*) upozoravajući na temeljnu razliku u njihovim značenjima.

Razmatrajući različite definicije održivog razvoja, Lozano (2008) navodi pet kategorija: *konvencionalna ekonomska perspektiva* (održivost se zamjenjuje s ekonomskom vitalnošću/održivošću te se tako prirodni i socijalni fenomeni pojednostavljeno promatraju kroz prizmu ekonomske održivosti);

ne-okolišna degradacijska perspektiva (razmatra negativne učinke industrijalizacije po okoliš); *integracijska perspektiva* (integrira ekonomske, socijalne i okolišne aspekte, kao i odnose među njima); *intergeneracijska perspektiva* (fokusirana je na vremensku perspektivu te vodi računa o dugoročnim učincima trenutnih odluka) i *holistička perspektiva* (kombinira integracijsku i intergeneracijsku perspektive te predlaže dva dinamična i simultana ekvilibrija kojima se proučavaju odnosi između ekonomskih, ekoloških i socijalnih aspekata, kao i vremenske dimenzije). S obzirom na pristupe određenju koncepta *održivosti*, među brojnim definicijama moguće je pratiti dva smjera. Najčešće se navodi definicija Komisije Ujedinjenih naroda: „Održivi razvoj jest razvoj koji izlazi u susret potrebama današnjih generacija pri čemu se vodi računa da zadovoljavanje potreba današnjih generacija ne dovede u pitanje mogućnost budućih potreba da zadovolje svoje potrebe“ (WCED, 1987: 46). U drugim pristupima definiranju napušta se međugeneracijska solidarnost te se naglašava potreba unaprjeđivanja kvalitete života. Bez obzira za koju se definiciju održivog razvoja odlučili, svaka od njih vrjednuje ljudski život, ljudske potrebe i kvalitetu življenja. „Ekološka kriza i sve ono što u pitanje stavlja civilizacija brzog rasta jest test lojalnosti ljudske rase za dublju naklonost životu“ (Lay, 1998: 66).

Propitivanje održivog razvoja moguće je slijediti i s teološkog aspekta. Čovjek kao stvorenje u neraskidivoj je zajednici sa svim živim bićima. Etička svijest o povezanosti svih živih bića zajednička je židovsko-kršćanska, a dijelom i islamska baština, te se u temeljnim osnovama nalaze i u drugim svjetskim religijama. Življenje vjere ima praktična i obrazovno-socijalna značenja pa „onaj tko vjerodostojno naviješta Božju ljubav prema svim stvorenjima, mora biti spreman, štititi dobra stvorenoga svijeta, njegovati ih i pravedno dijeliti“ (Vogt i Ostheimer, 2006: 325).

POVIJESNI PREGLED – MILJOKAZI RAZVOJA

U kratkom povijesnom pregledu ukazat će se na neke ključne točke razvoja koncepta održivosti. Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve usvojena je 1990. godine na Svjetskoj konferenciji o općem obrazovanju u Jomtienu u Tajlandu. Predstavnici 155 zemalja, kao i predstavnici 150 vladinih i nevladinih organizacija su, polazeći od obrazovanja kao temeljnog ljudskog prava, donijeli odluku o potrebi dostupnosti osnovnog obrazovanja svoj djeci kako bi se reducirala nepismenost do kraja desetljeća. Ciljevi koji su postavljeno fokusirani su na jednakost, ishode učenja, proširenje sredstava i sadržaja bazičnog obrazovanja, osnaživanje okoline za učenje te jačanje partnerstva.

Na konferenciji Ujedinjenih naroda o okolišu i razvoju (United Nations Conference on Environment and Development – UNCED), održanoj u Rio de Janeiru 1992. godine, donesen je Akcijski program za 21. stoljeće (Agenda 21), a u poglavlju 36 (paragraf 3) ističe se kako je obrazovanje kritični čimbenik u promoviranju održivog razvoja, kao i unaprjeđivanju kapaciteta ljudi u suočavanju s problemima okoliša i razvoja. Naglašava se kako odgoj i obrazovanje za održivi razvoj treba biti inkorporiran kao esencijalni dio učenja.

Deset godina poslije konferencije u Jomtienu, na konferenciji „2000 Svjetski obrazovni forum» održanoj u mjestu Dakar u Senegalu donesen je Okvir za akciju iz Dakra: Obrazovanje za sve – ispunjavanje naših zajedničkih obveza, u kojemu se vlade zemalja članica obvezuju na potpuni obuhvat osnovnim obrazovanjem za sve do 2015. godine. Ističe se kako neobrazovanost koči sve oblike razvoja (socijalni, ekonomski i kulturni), doprinosi sve jačem zaostajanju za svjetskim tokovima i reduciranju ljudskih kapaciteta.

Usvajanjem Rezolucije 57/254 2005. godine Opća skupština Ujedinjenih naroda proglasila je Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj za razdoblje od 2005. do 2014. Inauguracijom deklaracije započelo je desetogodišnje razdoblje reorijentacije odgojno-obrazovnog sustava prema održivom razvoju nastavljajući se na načela donesena u Agendi 21. Temeljni cilj deklaracije usmjeren je prema integraciji načela i prakse održivog razvoja u svim aspektima obrazovanja i učenja, potičući promjene u znanjima, vrijednostima i stavovima. Šefovi država i vlada sastaju se u Rio de Janeiru 2012. godine te donose deklaraciju pod nazivom Budućnost kakvu želimo te ukazuju na potrebu daljnje integracije održivog razvoja na svim razinama, uz uključivanje ekonomskih, društvenih i ekoloških aspekata.

Iznovice se reafirmira značaj odgoja i obrazovanja kako bi se osnažila međunarodna suradnja u svrhu opće dostupnosti osnovnog obrazovanja svima, osobito u nerazvijenim zemljama. Također se naglašava važnost potpunijeg pristupa kvalitetnom obrazovanju kao bitnog uvjeta postizanja održivog razvoja, borbe protiv siromaštva, spolne jednakosti i osnaživanja žena, kao i ljudskog razvoja. Deklaracija Budućnost kakvu želimo ističe i potrebu jednake dostupnosti kvalitetnog obrazovanju ne samo na osnovnoj nego i na višoj razini, i to osobama s teškoćama u razvoju, pripadnicima manjina, kao i osobama koje žive u ruralnim sredinama.

Ususret konferenciji *Rio+20* osnovana je Inicijativa za održivost visokog obrazovanja (HESI – The Higher Education Sustainability Initiative), čiji su partneri brojna tijela Ujedinjenih naroda (UNESCO, UN-DESA, UNEP, Global Compact i UNU). Inicijativa danas broji gotovo 300 sveučilišta iz cijelog svijeta.

Na Globalnom sastanku Obrazovanja za sve u Muskatu (Oman) 2014. godine donesen je Muskatski sporazum kojim je obrazovanje postavljeno kao temeljni cilj globalnog razvoja za razdoblje od 2015. do 2030. godine. Nakon 2015. godine treba težiti osiguranju pravednog i inkluzivnog kvalitetnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja za sve do 2030. godine. Iste godine održana je UNESCO-va konferencija o Obrazovanju za održivi razvoj u Aichi-Nagoya u Japanu. Na konferenciji su postavljena četiri zadatka: Što je napravljeno u UN-ovu desetljeću obrazovanja za održivi razvoj? Kako reorijentirati obrazovanje za održivi razvoj u svrhu izgradnje bolje budućnosti za sve? Kako ubrzati aktivnosti za održivi razvoj? Koje su strategije za obrazovanje za održivi razvoj kako bi se dostigla bolja budućnost za sve? Donesen je i Globalni akcijski plan za razdoblje poslije 2015. godine koji se odnosi na razvojne i obrazovne agende.

Inicijativa za održivost visokog obrazovanja (HESI) postaje partnerom Globalnog akcijskog plana u ciljnom području transformiranja okruženja za učenje i podučavanje. HESI pruža potporu institucijama u izradi planova održivosti, i to u partnerstvu sa širom zajednicom. HESI također pomaže sveučilištima u inkorporaciji održivosti u održavanju kampusa, uprave, politike i administracije.

Incheon deklaracija usvojena je na sastanku Svjetskog obrazovnog foruma (World Education Forum – WEF) koji se održao u Incheonu u Republici Koreji 2015. godine. Deklaracija ima za cilj promovirati mogućnosti obrazovanja za sve do 2030. godine. 2030 Agenda: Sustainable Development Goal 4 proglašava potrebu osiguranja inkluzivnog i jednako dostupnog kvalitetnog obrazovanja na svim razinama – od ranog i predškolskog do visokoškolskog obrazovanja. Svi ljudi, bez obzira na spol, dob, rasu, nacionalnost i druge posebnosti, trebaju imati pristup cjeloživotnom učenju.

U Načelima razvitka Republike Hrvatske, usvojenima 2001. godine, Vlada Republike Hrvatske donijela je odluku će se razvoj Hrvatske u 21. stoljeću temeljiti na konceptu održivosti. U našoj zemlji Zakonom o zaštiti okoliša iz 2007. definirana je Strategija održivog razvoja Republike Hrvatske kojom se određuje gospodarski i socijalni razvoj te zaštita okoliša prema održivom razvoju, a usvojena je 2009. godine. U svrhu poticanja gospodarskog oporavka Vlada Republike Hrvatske donijela je Program gospodarskog oporavka u kojem je označena važnost provedbe Strategije održivog razvitka RH. Hrvatska je također u dokumentu Strateški okvir za razvitak 2006. – 2013. uvrstila održivi razvitak kao jedno od deset strateških područja. I u nekim drugim strategijama i dokumentima navedena je važnost odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Unatoč kontinuiranim, ustrajnim i kompleksnim aktivnostima u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, kao i u drugim područjima, brojni globalni problemi kao da su se zaoštrili – od gospodarstvenih do ekoloških. Jednu od prepreka uspješnijem i kvalitetnijem ostvarivanju koncepta održivog razvoja može predstavljati dominantni model društvenog i gospodarstvenog razvoja koji počiva na neoliberalizmu. Stoga Gadotti (2009) zagovara ekonomiju koja nije usmjerena na slobodno tržište, profit i kontinuirani rast. Umjesto toga predlaže *ekonomiju solidarnosti* koja počiva na načelu inkluzije i društvene emancipacije. Valja propitati i ulogu znanosti i njezine odgovornosti. Vrček (2006: 417) upozorava: „Opreznost je ekološko načelo, ekološka korekcija znanosti, koja se primjenjuje u situacijama kada je znanstveni uvid u potencijalnu opasnost nekog proizvoda ili tehnologije nepotpun i nedorečen."

U suvremenoj civilizaciji, zatrpanoj proizvodima upitne kvalitete, uporaba načela opreznosti postaje nezaobilazna smjernica. Upravo zbog navedenoga neki autori ukazuju na potrebu bioetičkog obrazovanja. Orijentacijsko znanje koje se razvija u bioetici, nasuprot znanstvenom znanju, usmjerava čovjeka „ na način i granice primjene znanstvenog znanja i tako omogućava stvaranje etičkih kriterija za primjenu znanstvenog znanja“ (Cifrić, 2006: 298).

SADRŽAJNE DIMENZIJE ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Prvi začetci odgoja i obrazovanja za održivi razvoj mogu se zamijetiti u *obrazovanju za okoliš* (engl. *environmental education*), a za čije su utemeljenje zaslužne organizacije poput UN-a, UNESCO-a, WWF-a i IUCN-a. Prema Rončević i Rafajac (2012: 22), „počeci *obrazovanja za okoliš* vezani su uz nekoliko događanja: pojavu knjiga *Tiho proljeće* (Carson, 1962.) i *Granice rasta*, Izvještaj istraživačke skupine Massachusetts Institute of Tehnology za nacrt Rimskog kluba o dilemama čovječanstva (Meadows i sur.1972); UN konferencija o ljudskom okolišu održana u Stockholmu 1972. te Naessov (1973) rad na dubokoj i plitkoj ekologiji (engl. *deep and shallow ecology*) (Calder, Clugston, 2002, Sterling, 2004)“. Istovremeno se razvijaju organizacije civilnih i humanitarnih udruga u čijem su fokusu ljudska prava i borba protiv siromaštva. Ukazuje se na potrebu *obrazovanja za razvoj* te se poduzimaju brojne društvene akcije u svrhu veće demokratizacije i mijenjanja postojećeg stanja.

Odvojena područja *obrazovanja za okoliš* i *obrazovanja za razvoj* ujedinjuju se 1992. godine na konferenciji Ujedinjenih naroda u Rio de Janeiru. Sterling (2004) navodi kako se u razmatranjima navedenih problema od 1972. do 2002. godine dogodio pomak od uskog razumijevanja obrazovanja za okoliš, preko zajedništva s pokretom obrazovanja za promjene do preorijentacije obrazovanja *prema* i *u* potrazi za održivim razvojem.

Moguće je uočiti međuovisnost *obrazovanja za okoliš* i *odgoja i obrazovanja za održivi razvoj*, odnosno supostojanje jednog i drugog koncepta. Štoviše, u nekim zemljama uočava se izvjesna zbrka ne samo oko uporabe pojmova nego i u razlikovanju navedenih koncepata. Wals i Kieft (2010) zaključuju kako u zemljama s izraženom i dužom tradicijom obrazovanja za okoliš obrazovanje za održivi razvoj izgrađuje se na postojećoj strukturi i politici obrazovanja za okoliš. Riječ je prije svega o zemljama koje imaju tradiciju obrazovanja o čuvanju prirode preko stotinu godina, a što je utrlo put utemeljenju obrazovanja za okoliš tijekom šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog stoljeća. U zemljama koje nemaju ovakvu tradiciju, ili je pak slabije prisutna, obrazovanje za održivi razvoj ima mogućnost novog razvitka. Autori uočavaju tri različita pristupa o odnosu između ovih koncepata: obrazovanje za okoliš jednako je obrazovanju za održivi razvoj; obrazovanje za okoliš dio je obrazovanja za održivi razvoj; obrazovanje za okoliš i obrazovanje za održivi razvoj imaju zajedničke elemente, ali se razlikuju.

U prvom pristupu, u kojem se *obrazovanje za okoliš izjednačuje s obrazovanjem za održivi razvoj*, obrazovanju za okoliš pristupa se vrlo široko te se uključuju teme siromaštva, nejednakosti, etike i vrijednosti. Pojava koncepta obrazovanja za održivi razvoj nema za cilj reformirati obrazovanje za okoliš, nego graditi na njegovim pozitivnim rezultatima. Moguće je pratiti dva različita pravca ovakvog odnosa. U nekim zemljama obrazovanje za okoliš ostaje i dalje aktualno jer su građani senzibilizirani s navedenim konceptom. Ovo se prvenstveno odnosi na SAD. U drugim zemljama, koje su se pridružile međunarodnim organizacijama koje zagovaraju obrazovanje za održivi razvoj, prihvaćen je koncept obrazovanja za održivi razvoj kako bi se ispunili uvjeti za financiranje i vladinu potporu. Neke zemlje pri tome nisu mijenjali praksu obrazovanja za okoliš. Dapače, uočeno je okretanje obrazovanja za okoliš prema održivom razvoju, kao što je to bio slučaj u Tajvanu, ili prema održivim društvima kao što je to slučaj u Brazilu. Predvodnici obrazovanja za okoliš tako postaju i zagovornicima obrazovanja za održivi razvoj pa je obrazovanje za održivi razvoj u značajnoj mjeri oblikovano obrazovanjem za okoliš (npr. azijsko-pacifičke zemlje). U zemljama sa snažnom tradicijom obrazovanja za okoliš (npr. neke afričke i latinoameričke zemlje) uočen je širi pristup obrazovanju za okoliš koji uključuje i socioekonomske i političke aspekte, pa obrazovanje za okoliš i obrazovanje za održivi razvoj postaju gotovo sinonimima. U zemljama Sjeverne Amerike istraživanja prirode snažno su utjecala na obrazovanje za okoliš pa je potrebno više „istezanja“ kako bi se dohvatilo obrazovanje

za održivi razvoj. U Velikoj Britaniji i Irskoj obrazovanje za održivi razvoj više je organizirano oko građanskog obrazovanja. Wals i Kieft (2010) smatraju kako bi se pretvaranjem obrazovanja za okoliš u obrazovanje za održivi razvoj izgubilo ponešto od njegove jedinstvenosti. Održivi razvoj je u potrazi za uravnoteženim pristupom prema okolišnim, društvenim i ekonomskim interesima. McKeown i suradnici (2007) stoga upozoravaju kako bi bilo šteta izgubiti iz vida navedene aspekte, što bi moglo osiromašiti koncept obrazovanja za održivi razvoj.

U drugom pristupu *obrazovanje za okoliš postaje dijelom obrazovanja za održivi razvoj*. Neke zemlje smatraju kako je koncepcija obrazovanja za okoliš zastarjela te se treba nadograditi i zamijeniti konceptom obrazovanja za održivi razvoj usmjeravajući se ne samo prema prirodi nego i ljudima i napretku . U zemljama gdje obrazovanje za okoliš nije imalo tradiciju ili gdje je bio marginalizirano, utemeljeno je obrazovanje za održivi razvoj (npr. Vijetnam, mnoge arapske zemlje).

U trećem pristupu *obrazovanje za okoliš i obrazovanje za održivi razvoj imaju zajedničke elemente, ali se razlikuju*. Riječ je o dva različita koncepta koja su, unatoč nekim preklapanjima, legitimna i potrebna. Stara infrastruktura i postojeći programi obrazovanja za okoliš i dalje se prihvaćaju, a vladina potpora obrazovanju za održivi razvoj nije na štetu obrazovanju za okoliš. Izlazi se ususret potrebama obrazovanja za održivi razvoj s obzirom na to da su oni usmjereni i prema socioekonomskoj i kulturnoj dimenziji, a što nedostaje u aktivnostima obrazovanja za okoliš. Rezultat su paralelne političke aktivnosti i mehanizmi potpore – jedni se fokusiraju na obrazovanje za okoliš, a drugi na obrazovanje za održivi razvoj (kao npr. Nizozemska, Kanada, Grčka).

Osim navedenih pojmova, susrećemo se i s pojmom *ekopedagogija*. Na institutu Paulo Freire u Sao Paolo prihvaćena je Povelja o zemlji kao transverzalna, interdisciplinarna i generativna tema za sve projekte instituta. Kako bi se navedeno postiglo, utemeljena je *ekopedagogija* koja se naziva i *pedagogijom Zemlje,* a uključuje obrazovanje za okoliš i obrazovanje za održivi razvoj. Ekopedagogija je u uskoj vezi s obrazovanjem za održivi razvoj, a fokusirana je na sav živi svijet uključujući i kulture, životne stilove te poštovanje identiteta i različitosti.

Kada govorimo o različitim pedagogijama, Gadotti (2008) je zagovornik nove i radikalno demokratske pedagogije, a ekonomiju solidarnosti (zasnovanoj na načelima solidarnosti, održivosti, inkluzije i društvene emancipacije) suprotstavlja ekonomskoj globalizaciji. Gadotti uvodi naziv *obrazovanje za održivi život*, što zahtijeva temeljitu promjenu sustava vrijednosti i načela kojima se rukovodimo prigodom određenja održivosti. Autor navodi osnovne obrazovne ciljeve: globalno mišljenje, priznavanje našeg identiteta na Zemlji kao bitnog ljudskog uvjeta, planetarna svijest, dragovoljna jednostavnost i mir.

Obrazovne politike brojnih zemalja poticale su integraciju obrazovanja za održivi razvoj i tzv. *pridjevnih* obrazovanja: obrazovanje za klimatske promjene, zdravstveno obrazovanje, obrazovanje za mir, građansko obrazovanje, i to kako u formalnim kontekstu tako i neformalnom (Wals i Kieft, 2010). U širem smislu obrazovanje za održivi razvoj obuhvaća navedene koncepte, oni su komplementarni, međuovisni i uzajamno se rasvjetljavaju. Tamo gdje se obrazovanje za okoliš usko definira baveći se samo zaštitom prirode i okoliša, snažnije se razvija koncept obrazovanja za održivi razvoj. Unatoč mnogim tumačenjima obrazovanja za održivi razvoj, postoji konsenzus o njegovim sržnim sastavnicama. Međuovisan i komplementaran suodnos obrazovanja za održivi razvoj i tzv. „pridjevnih" obrazovanja detaljno ilustriraju Wals i Kieft (2010: 21) ukazujući na potrebu njihova „finog podešavanja koje će polučiti uzajamnim osnaživanjem, a ne natjecanjem". U tom smislu obrazovanje za održivi razvoj sadrži obrazovanje za razvoj, obrazovanje za ljudska prava, obrazovanje za okoliš i obrazovanje za mir.

PEDAGOŠKA DIMENZIJA ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

U početcima razvoja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj više se pozornosti posvećivalo značenju i sadržaju *održivog razvoja* u *odgoju i obrazovanju za održivi razvoj*. Noviji izvori ukazuju na veću pozornost prema odgoju i obrazovanju, odnosno prema procesu učenja.

Uočava se „pomak od *obuke i instrukcije* (jednostavno rečeno: pričanje i obučavanje ljudi kako živjeti) prema *učenju i razvijanju sposobnosti* za održivi razvoj (osposobljavanje ljudi kako doprinijeti na smislen i kontekstualno relevantan način) (Wals i Kieft, 2010: 17).

Sterling (2004) nudi *model integracije održivosti u obrazovanju* u kojemu se naglašava cjelovit pristup obrazovanju. Autor razlikuje obrazovanje o održivosti (engl. *education about sustainabiliy*), obrazovanje za održivost (engl. *education for sustainabiliy*), obrazovanje kao održivost ili održivo obrazovanje (engl. *education as sustainability* ili *sustainable education*). Na prvoj razini integracije (obrazovanju o održivosti) koncept održivosti dodaje se u postojeće sadržaje obrazovanja, što ne pridonosi bitnoj promjeni stavova i vrijednosti. Nešto ozbiljnija razina integracije (obrazovanje za održivost) odnosi se na reformaciju sadržaja nastavnih predmeta, odnosno na integraciju koncepta održivog razvoja u postojeće predmete, kao i u djelovanje cjelokupne ustanove. Na trećoj razini integracije događa se transformacija paradigme obrazovanja, pa se govori o transformativnom učenju kao temelju održivog razvoja.

S obzirom na različite pristupe u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, moguće je uočiti dva suprotstavljena pogleda. Na razini epistemologije, „postoji tenzija na relaciji dihotomije: realizam – idealizam; ovisno o teoriji učenja/poučavanja postoji tenzija između biheviorizma i konstruktivizma, ovisno o metodologiji postoji tenzija između sadržaja – procesa i transmisije – transformacije„ (Rončević i Rafajac, 2012: 30).

Proces učenja smatra se temeljnom komponentom inovacije koja vodi do društvenih promjena. Almlöv i Moberg (2008: 174) ističu kako se središnji aspekt obrazovanja za održivi razvoj odnosi na to da „učenici razviju sposobnost procjene globalnih i intergeneracijskih pitanja te formuliraju strategije za rješavanje problema koji nastaju iz navedenih pitanja.“ Wals i Kieft (2010: 18) postavljaju pitanje: „Je li odgoj u službi društvene reprodukcije ili osposobljavanja za socijalne transformacije?“. Odgovori na postavljeno pitanje imaju značajne implikacije po interpretaciju i implementaciju obrazovanja za održivi razvoj. Jickling i Wals (2008) konstruirali su jednostavno obrazloženje koristeći dvije složene koncepcije obrazovanja (transmisijska i transakcijska) i dvije odgovarajuće slike o društvenoj ulozi građanina (pasivno i aktivno građanstvo). Autori smatraju kako prigodom dizajniranja programa za obrazovanje za održivi razvoj valja voditi računa o ponuđenom obliku participacije kako bi se izbjegla manipulacija i/ili lažno sudjelovanje. U obrazovanju za održivi razvoj može se pristupiti na različite načine polazeći od različitog prostora za sudjelovanjem, samoopredjeljenjem i autonomnim mišljenjem. Ako je prostor ograničen, onda je vjerojatnija primjena transmisijske verzije, a što će se u praski očitovati instrukcijskim oblicima podučavanja i prijenosom znanja. U suprotnom, uz primjenu alternativnih strategija podučavanja i učenja, omogućit će se sudionicima više razine sudjelovanja, sukonstrukcije znanja i autonomije mišljenja.

Govoreći o ključnim procesima koji podupiru obrazovanje za održivi razvoj, Tilbury (2011) navodi: procese suradnje i dijaloga; procese koji uključuju cijeli sustav; procese koji inoviraju kurikulum, kao i podučavanje i učenje; procese aktivnog i sudjelujućeg učenja. Posebice se ukazuje na međuovisnost *procesa suradnje i dijaloga* kako bi se osnažile sposobnosti i povećao angažman u učenju usmjerenom prema održivom razvoju. Navedeni procesi smatraju se vitalnima kako bi se dogovarala održivija budućnost, a pomažu u fokusiranju na marginalizirana gledišta i poglede manjina (Tilbury, 2011). Ovi procesi ohrabruju interkulturalne dijaloge te ujedinjuju u zajedničke akcije mnoge sudionike kroz organizaciju radionica, *web* stranica i sl. *Procesi koji podupiru cijeli sustav* počivaju na holističkom pristupu, a što znači da je obrazovanje za održivi razvoj oživotvoreno ne samo u kurikulumu nego i na razini institucija i organizacija. Razvijanje sinergije kroz djelovanje odgojno-obrazovnih institucija i organizacija i ustanova u zajednici, kao i vladinih tijela i nevladinih udruga, predstavlja ključni čimbenik u razvoju učenja za održivi razvoj. *Procesi inovacije* povezani su s transformativnim pogledom na odgoj i obrazovanje („drugačiji pogled pedagogije“, Sterling, 2004: 50) te zahtijevaju promjenu razmišljanja i aktivno sudjelovanje u aktivnostima održivog razvoja. *Procesi aktivnog i sudjelujućeg učenja* iznjedrili su brojne oblike odgojno-obrazovnih strategija i s njima povezanih procesa učenja. Analizirajući rezultate istraživanja o uporabi odgojno-obrazovnih strategija u obrazovanju za održivi razvoj, Cotton i Winter (2010) zaključuju kako procese aktivnog učenja podupiru brojne strategije: simulacije i igranje uloga, grupna diskusija, stimulirajuće aktivnosti, debate, kritični slučaj, studije

slučaja, refleksivna izvješća, kritičko čitanje i pisanje, rješavanje problema, terenski rad i učenje u vanjskom okruženju, modeliranje dobre prakse, pričanje priča, lutkarske igre i druge umjetničke forme. S druge strane, moguće je aktivno uključivanje i učenje na virtualan način, putem interaktivnih tehnologija, društvenih mreža i interneta.

Tilbury (2011) se suprotstavlja uskom shvaćanju učenja kao stjecanja znanja te izgradnje sustava vrijednosti koji se odnose na održivi razvoj. Umjesto toga, naglašava kako *aktivno i participirajuće učenje* predstavlja sržni proces u obrazovanju za održivi razvoj te središnji pojam u podučavanju i strategijama učenja za održivi razvoj. Autorica smatra kako proces aktivnog i sudjelujućeg učenja ohrabruje sudionike na:

- „postavljanje kritičkih refleksivnih pitanja,
- pročišćavanje sustava vrijednosti,
- predviđanje pozitivne i održivije budućnost,
- sustavno mišljenje,
- odgovaranje putem primijenjenog učenja,
- istraživanje dijalektike između tradicije i inovacije „ (Tilbury, 2011: 29)

KRITIČKO REFLEKSIVNO MIŠLJENJE

Prema UNESCO-u (2002: 12), „obrazovanje za održivi razvoj treba istraživati ekonomske, političke i socijalne implikacije za održivost ohrabrivanjem učenika na kritičku refleksiju svojih vlastitih područja svijeta, kao i uočavanje neodrživih elemenata u njihovim osobnim životima te istraživanje napetosti između sukobljenih ciljeva“. Kritičko refleksivno mišljenje uključuje dubinsko propitivanje korijena uzroka neodrživosti, kao i poticanje učenika na prepoznavanje pristranosti i pretpostavki koje su u temeljima njihova vlastitog znanja i stavova.

UČENJE ZA PROČIŠĆAVANJE VRIJEDNOSTI

Prema UNECE-u (2010), ovi procesi su sredstvo pomoći učenicima kako bi dekonstruirali socijalizirane vrijednosti motivirajući ih na aktivniju svjesnost o naslijeđenim vrijednostima, odabranim ili/i socijalno ugrađenim. Osobe i skupine prepoznaju pristranosti te razvijaju sposobnost razumijevanja djelovanja interakcije podrijetla, kulture i sustava vrijednosti na oblikovanje znanja i percepcije drugih. Sposobnost pročišćavanja vrijednosti, u sprezi s kritičkim refleksivnim mišljenjem, postaje moćno sredstvo donošenja odluka o osobnim i profesionalnim odgovorima na održivost te pomaže uspostaviti veze između životnih stilova, potrošnje i održivosti (Balzaretti-Hyem, 2002). Pročišćavanje vrijednosti također pomaže u razumijevanju vrijednosti i kulture drugih, što je temelj za istraživanje socijalnih identiteta i kulturalne različitosti. Pomaže identificirati nesvjesne ili neartikulirane vrijednosti koje mogu poticati ili priječiti dijalog ili angažman prema održivom razvoju (Tilbury i Wortman, 2004).

UČENJE ZA PREDVIĐANJE POZITIVNE BUDUĆNOSTI

Predviđanje pozitivne budućnosti je proces koji transformira način kako se odnosimo prema budućnosti. Pomaže njegovati snove, inspirira nadu i aktivnosti za održiviju budućnost, upreže aspiraciju i motivaciju te nudi putokaz. Ovaj proces pomaže otkrivati moguću i poželjnu budućnost, ali razotkriva i stavove i pretpostavke koji su u podlozi njihovih vizija i izbora. Predviđanje osposobljava za uočavanje situacija, problema i prepreka, kao i promišljanje boljih načina njihova uočavanja. Ovi procesi pomažu donositi odluke u svezi sa sljedećim korakom, pomažu razumijevanju pozitivnih ili negativnih učinaka njihovih današnjih akcija u sutrašnjici te osnažuju odgovornost.

UČENJE ZA SUSTAVNO MIŠLJENJE

Sustavno mišljenje pomaže pristupiti problemu iz drugačijeg kuta. Ovo je izazov često dominirajućem fragmentarnom pristupu u kojemu se analiziraju odvojeni dijelovi stvarnosti. Sustavno mišljenje pomaže razumjeti i upravljati situacijama s aspekta složenosti, podupire integrativni pristup

te povezuje različite discipline i sektore, kao i različite socijalne, okolišne, ekonomske i odgojno-obrazovne sustave. Ono pomaže razumijevanju povezanosti i uočavanju cjeline i nuspojava poduzetih aktivnosti. Sustavno mišljenje omogućuje donošenje odluka koje su komplementarne, a ne u sukobu s odlukama drugih, kao i razmišljanje i djelovanje koji reflektira složenost i međupovezanost svijeta.

ODGOVARANJE PUTEM PRIMIJENJENOG UČENJA

Primijenjeno učenje motivira na sudjelovanje u održivom razvoju i uključivanje u stvarni životni kontekst. Ono potiče razumijevanje problema održivog razvoja, kao i razvoj svjesnosti što se može učiniti za sebe i za druge u izgradnji održivije budućnosti (Barrat Hacking i sur., 2010). Ovim procesima izgrađuje se povjerenje i samopoštovanje jer se obogaćuju edukacijska iskustva učenika (Gayford, 2009). Pristup primijenjenog učenja koristi se zbog njegove sposobnosti poticanja kolektivne kreativnosti i inovacija neophodnih za promjenu (Waldron i Leung, 2009). Prema Jickling (2006), demokratsko i sudjelujuće učenje je važno jer se obrazovanjem za održivi razvoj može manipulirati u svrhu ograničavanja sloboda.

ISTRAŽIVANJE DIJALEKTIKE IZMEĐU TRADICIJE I INOVACIJE

Istraživanje kulturnih vrijednosti i tradicije valja organizirati u ozračju poštovanja različitosti i zaštite tradicionalnog znanja. Značajni su procesi interkulturalnog dijaloga te istraživanje vrijednosti kao što su: štedljivost; harmonija; međupovezanost s prirodom, obitelji, zajednicom, nacijom i šire; samoodgoj za poboljšanje društva; poštovanje različitosti i pluralnosti; smisao za duhovno bogatstvo kao protuteža materijalnom bogatstvu; čuvanje i zaštita prijašnjih oblika života. Anderberg i suradnici (2008) navode koncept Globalno Učenje za Održivi Razvoj (GLSD), a definiraju ga kao razvojno učenje o neizvjesnosti znanja u procesu uspostavljanja veza između svakodnevnih problema, globalnih procesa i crta sukoba. Wals i Kieft (2010) ukazuju na nedostatak empirijskih istraživanja o globalnom učenju za održivi razvoj, kao i potrebu osmišljavanja kurikuluma za globalno učenje o održivom razvoju na sveučilišnoj razini.

ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAV I ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Održivi razvoj promiče se putem formalnog, neformalnog i informalnog odgoja i obrazovanja, a u središtu pozornosti su izgradnja sposobnosti, participacija i samoopredjeljenje za održivi razvoj. Prema Wals i Kieft (2010), većinu aktivnosti u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj ne poduzimaju formalne vladine organizacije, nego nevladine, i to često u suradnji s formalnim odgojno-obrazovnim sustavom. Informalno i neformalno obrazovanje su dobrovoljni a čine važan dio koncepta cjeloživotnog učenja.

Informalno obrazovanje u Hrvatskoj još uvijek je neprepoznato i slabo korišteno kao način promocije i obrazovanja za održivi razvitak (Akcijski plan za obrazovanje za održivi razvitak, 2011). U istom dokumentu ukazuje se na nepovezanost među područjima obrazovanja te na izostanak interdisciplinarnog pristupa. U neformalnom obrazovanju prisutne su organizacije civilnog društva kojih je djelatnost usmjerena prema zaštiti okoliša, ljudskih prava, kulture, zdravlja i socijalne skrbi. U ovu skupinu pripadaju i udruge mladih i udruge za mlade, ustanove u kulturi, ustanove za obrazovanje odraslih i sl. U području formalnog obrazovanja, osim Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta te Agencije za odgoj i obrazovanje, značajnu zadaću realiziraju odgojitelji, učitelji te profesori u osnovnim, srednjim i visokoškolskim institucijama. Prijedlog Nacionalnog kurikuluma međupredmetne teme *Održivi razvoj* određuje svrhu, ciljeve, strukturu, odgojno-obrazovna očekivanja, učenje i poučavanje te vrjednovanje (Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Održivi razvoj, 2016).

Osobito je važna uloga visokoškolskih institucija jer obrazuju stručnjake koji će u budućnosti donositi nove razvojne odluke, sudjelovati u realizaciji koncepta održivog razvoja te obrazovati nove generacije za održivu budućnost.

Europska komisija je unutar Programa cjeloživotnog učenja Akademske mreže Erasmus (2013. – 2016.) financirala projekt Sveučilišni nastavnici za održivi razvoj (UE4SD) u kojem je sudjelovalo 53 suradnika iz 33 europske zemlje grupirane u četiri skupine (Leading Practice Publication, 2015). U izvješću su predstavljeni rezultati analize 13 najboljih primjera profesionalnog razvoja sveučilišnih nastavnika u području obrazovanja za održivi razvoj iz 10 europskih zemalja. Kriteriji odabira dobre prakse temelje se na sljedećim pitanjima:

- Kakav je pristup obrazovanju za održivi razvoj i koji se modeli koriste? Je li posve jasno da je riječ o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, a ne o održivom razvoju?
- Postoji li jasan proces profesionalnog razvoja? Je li već polučio nekim ishodima?
- Koliko je praktičan? Može li se navedeni pristup primijeniti na drugim sveučilištima ili mrežama?

Unatoč trenutno ograničenim mogućnostima profesionalnog razvoja sveučilišnih nastavnika u obrazovanju za održivi razvoj, ohrabruju mnoge inicijative koje su zaživjele na sveučilištima diljem Europe. Tijekom odvijanja projekta oformljene su rukovodeće ekspertne skupine za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj na visokoškolskim institucijama. Projekt UE4SD je podržao Copernicus Alliance, europska mreža sveučilišta posvećenih unapređenju održivog razvoja u odgoju i obrazovanju, istraživanju i praksi.

Projekt UE4SD smjerao je prema utvrđivanju pristupa i mogućnosti profesionalnog razvoja koji bi omogućio sveučilišnim nastavnicima u pripremi studenata, bez obzira na njihova specijaliziranja usmjerenja, na razumijevanje i primjenu njihove stručne i globalne odgovornosti u području održivosti. Projekt je proveden u tri etape: pregled stanja i identifikacija vodeće prakse (2014.); razvijanje resursa (2015. – 2016.) i osposobljavanje *online* platforme kako bi se pomoglo sveučilišnim nastavnicima u njihovu profesionalnom razvoju; razvoj Akademije za obrazovanje za održivi razvoj u visokom obrazovanju (2016.). Na temelju resursa iz prvih dviju etapa osniva se Akademija za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u visokom obrazovanju. Namjera je usmjeriti visokoškolske institucije prema održivosti te potaknuti na akciju uprave sveučilišta, nastavno osoblje i ostale odgovorne za profesionalni razvoj.

Zaključci ovog opsežnog istraživanja otkrivaju kako se najučestaliji primjeri dobre prakse u profesionalnom razvoju odnose na uspostavu mrežne strukture koja uključuje i informalnu institucijsku mrežu, mrežu na nacionalnoj razini, kao i međunarodne mreže. U odabranim primjerima dobre prakse uočena je uporaba širokog spektra pedagoških pristupa – suradnički, participativni i interaktivni pristupi, problemsko i projektno učenje, timsko učenje, zajednice koje uče, mentoriranje i sl. Svi primjeri dobre prakse rezultirali su povećanjem kompetencija za obrazovanje za održivi razvoj u sveučilišnih nastavnika, kao i materijalima slobodno dostupnim za širu uporabu. Rezultati istraživanja također ukazuju na potrebu osmišljavanja mogućnosti za profesionalnim razvojem sveučilišnih nastavnika u obrazovanju za održivi razvoj diljem Europe. Na brojnim europskim sveučilištima još uvijek nema mogućnosti profesionalnog razvoja sveučilišnih djelatnika za obrazovanje za održivi razvoj. Stoga se pozivaju sveučilišta da razmijene svoja iskustava u ovom području. U zaključcima se također ukazuje na važnost kompetencija sveučilišnih nastavnika kao ključnog čimbenika u implementaciji obrazovanja za održivi razvoj u kurikulumu. Istraživanje pokazuje kako uspješni primjeri profesionalnog razvoja u obrazovanju za održivi razvoj počivaju na aktivnim i sudjelujućim pristupima te projektnom učenju, a u uskoj su vezi s edukacijskom okolinom (cjeloviti institucijski pristup). Apelira se također na odgovorne u ministarstvima, vladi i upravama sveučilišta da prepoznaju potrebu profesionalnog razvoja sveučilišnih nastavnika u obrazovanju za održivi razvoj, kao i pozitivnu ulogu obrazovanja za održivi razvoj u funkciji poboljšanja kvalitete nastave.

Implementacija aktivnosti iz obrazovanja za održivi razvoj na visokoškolskoj razini još je daleko od željene razine. Ferrer-Balas i suradnici (2008) navode neke prepreke u transformaciji održivosti na sveučilištima: nedostatak društvenog pritiska, akademske slobode, struktura poticaja za promociju promjena na individualnoj razini (plaća, unapređenje, dodjeljivanje mandata), konzervativna administracija. Na visokoškolskoj razini valja unijeti promjene u metodama i pristupima podučavanja

koje bi odgovarale holističkoj perspektivi implementacije održivog razvoja. Prema Lozano i suradnici (2014), održivost je još uvijek razdijeljena pa se interdisciplinarni, multidisciplinarni ili radije transdisciplinarni dijalog ne može postići. Uska disciplinarna orijentiranost ne odgovara u dovoljnoj mjeri na zahtjeve društva o održivosti.

Kako bi se poduprla tranzicija prema održivom razvoju, valja promišljati o obrazovanju nastavnika koji rade na visokoškolskim ustanovama, odnosno o unaprjeđivanju njihovih kompetencija za održivi razvoj. O kompetencijama koje su potrebne pedagoškim djelatnicima, a koje predstavljaju tzv. minimum standarda i okvir za njihov profesionalni razvoj, raspravljao je UNECE-ov Komitet za obrazovanje za održivi razvoj te je 2009. osnovana Ekspertna skupina za kompetencije u obrazovanju za održivi razvoj. Godine 2011. donesen je okvir za kompetencije u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj koji je izrastao iz temeljnih značajki obrazovanja za održivi razvoj: holistički pristup (integracija mišljenja i prakse), promišljanje promjena (istraživanje alternativne budućnosti, učenje od prošlosti i angažman u sadašnjosti) te postizanje transformacija (koje će promijeniti načine učenja i sustave potpore učenju). Četiri su temeljne kompetencije (UNECE, 2012): učiti znati (razumijevanja izazova s kojima se susreće suvremeno društvo, lokalno i globalno, kao i potencijalne uloge edukatora); učiti živjeti zajedno (razvoj partnerstva i uvažavanje međuovisnosti, pluralizma, uzajamnog razumijevanja i mira); učiti činiti (razvijanje praktičnih vještina i akcijskih kompetencija); učiti biti (djelovati s većom razinom autonomije, prosuđivanja i osobne odgovornosti).

Integracija održivog razvoja na sveučilištima važna za je nastavnu i znanstveno-istraživačku djelatnost, kao i za upravljanje institucijom i aktivno djelovanje u društvenoj zajednici. Kad je riječ o održivom razvoju/održivosti, svako bi sveučilište sebi trebalo postaviti tri temeljna pitanja: *Zašto bismo se trebali uključiti*?, Što možemo napraviti? i *Kako to organizirati*? (Rončević i Rafajac, 2012).

IZAZOVI I BUDUĆNOST

Wals i Kieft (2010) smatraju kako je teško osmisliti globalne smjernice za obrazovanje za održivi razvoj jer su vezane uz kulturni kontekst. Prvotno je životni stil (i sve što s njim ide) Zapadne Europe i SAD-a proglašavan primarnim i superiornim, a drugačiji se smatrao zaostalim i nerazvijenijim (Wals i Kieft, 2010). Postupno se počela dolična pozornost poklanjati lokalnim i tradicionalnim vrijednostima. S obzirom na moguće napetosti između globalnog i lokalnog konteksta, odnosno zbog stalnog sukoba lokalnih i globalnih gibanja, u UNESCO-vom Izvješću o obrazovanju (UNESCO, 2007) postavljaju se dva pitanja: *Kako možemo sačuvati kulturalnu različitost u doba globalizacije?* i *Kako podupirati manjinske kulture u doba dominacije zapadne kulture*? McKenzie (2008) uočava kako u području obrazovanja za održivi razvoj UNESCO podržava lokalne ciljeve, ali proklamira i globalne ciljeve za sve članice. Autor ukazuje na potrebu postizanja određene razine hibridnosti lokalnog i globalnog, odnosno na refokusiranje lokalnog unutar globalnih utjecaja i mogućnosti, što naziva *glokalnim*.

Eksponencijalni rast komunikacijskih mogućnosti i informatičke tehnologije i njihova dostupnost i u najudaljenijim i najsiromašnijim zemljama doprinijela je često apsurdnim životnim prilikama. Ljudi posjeduju mobitele i računala, a žive u siromaštvu, nemaju pitku vodu ili adekvatnu zdravstvenu skrb. Rastući konzumerizam uništava brojne resurse, a homogenizirajući učinak ekonomske liberalizacije u globalnim okvira dovodi do anomalija. Raven i Stephenson (2001) analiziraju glorifikaciju znanja društva, odnosno prilagođavanje srednjeg i visokoškolskog odgojno-obrazovnog sustava potrebama tržišta globalne ekonomije kako bi se obrazovala mobilna, prilagodljiva radna snaga koja će cjeloživotno učiti te preuzimati ulogu marljivih potrošača univerzalnih proizvoda na račun lokalnog identiteta, kritičkog mišljenja i vrijednosti suprotnih materijalnim.

Na konferenciji vjerskih organizacija održanoj u Barceloni 2007. godine o održivom razvoju (UNESCO-CAT, 2007) upozorava se na 20 % bogatih koji žive „previše razvijenim" životnim stilom, a koji bi se trebali naučiti „ne-razvijati" (engl. *overdevelop/undevelop*), odnosno razvijati se u alternativnim pravcima. Cilj je smanjiti njihovu pretjeranu potrošnju te graditi životni stil na umjerenoj uporabi prirodnih izvora. S konferencije je poslana poruka i onima koji još nisu „prerazvijeni" da svoje

potrebe ispunjavaju na održivi način. Kako bi izbjegli tihi ulazak u kolonijalizam i konzumerizam, potiče ih se na stvaranje alternativnih modela razvoja.

Barrat i suradnici (2010) ukazuju kako obrazovanje za održivi razvoj ima utjecaj na unaprjeđivanje rada škola i podizanje standarda i blagostanja onih koji su uključeni u školu, potiče angažiranje učenika u procese učenja, podiže motivaciju i sposobnosti učenja, osnažuje koheziju u zajednici. Kako bi se uskladio odgojno-obrazovni sustav i praksa s održivim razvojem, valja promišljati o sljedećim akcijama: usvajanju novih načina pristupa učenju i podučavanju; aktivnom angažmanu učenika u procesima istraživačkog učenja; promjeni odgojno-obrazovne politike i kurikuluma; promjeni profesionalnog razvoja i obrazovanja učitelja; izgradnji kulture organizacijskog učenja i promjena prema održivom razvoju; izgradnji kulture socijalnog učenja koji osigurava i informalno učenje; osiguravanju prilika za proširivanje razumijevanja koncepta održivog razvoja te uključivanja u održivi razvoj (UNESCO, 2005).

Pregledom aktivnosti programa obrazovanja za održivi razvoj, Tilbury (2010) zaključuje kako mali broj programa počiva na holističkom pristupu. Autorica traži promjenu odgojno-obrazovnog sustava koji ne bi trebao počivati na tradicionalnim oblicima akademskog učenja te ukazuje na potrebu socijalnog učenja kao važnog procesa u razvoju refleksije i događanju promjena. Autorica apelira na izgradnju zajednica socijalnog učenja, što zahtijeva promjenu pedagogijskih pristupa i stvaranje partnerstva u učenju.

LITERATURA

1. Almlöv, M., Moberg, E. (2008). Students in Possession of the Issues of Tomorrow. An Innovative Student-led Course Project, *Journal of Education for Sustainable Development.* 2(2): 173-179.
2. Anderberg, E., Nordén, B., Hansson, B. (2008). Global Learning for Sustainable Development in higher education: recent trends and a critique, *International Journal of Sustainability in Higher Education.* 10(4): 368–378.
3. Balzaretti-Hyem, K. (2002). *Women's Actions Towards Responsible Consumerism; Guadalajar's experience*. Guadalajara: Institute for the Environment and Human Communities.
4. Barratt Hacking, E., Scott, W. A. H., Lee, E. (2010). *Evidence of the Impact of Sustainable Schools*. Nottingham: DCSF.
5. Cifrić, I. (2006). Bioetička ekumena: potreba za orijentacijskim znanjem, *Socijalna ekologija*. 15(4): 283-310.
6. Cotton, D. R. E., Winter, J. (2010). It's not just Bits of Paper and Light Bulbs: A review of Sustainability Pedagogies and their Potential for use in Higher Education. U: Jones, P., D. Selby, S. Sterling, S. (ur.). *Sustainability Bibliography Education: Perspectives and Practice Across Higher Education*, London: Earthscan.
7. Ferrer-Balas, D., Adachi, J., Banas, S., Davidson, C.I., Hoshikoshi, A., Mishra, A., Motodoa, Y., Onga, M., Ostwald, M. (2008). An international comparative analysis of sustainability transformation across seven universities, *International Journal of Sustainability in Higher Education.* 9(3): 295-316.
8. Gadotti, M. (2008). What We Need to Learn to Save the Planet, *International Journal of Education for Sustainable Development.* 2(1): 21-30.
9. Gayford, C. (2009). *Learning for Sustainability: from the pupil's perspective*. Surrey: Godalming.
10. Jickling, B. (2006). The Decade of Education for Sustainable Development: A useful platform? Or an annoying distraction?, *Australian Journal of Environmental Education. 22*(1): 99-104.
11. Jickling, B., Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development, *Journal for Curriculum Studies.* 40(1): 8-11.
12. *Leading practice Publication, Professional development of iniversity educators on Education for Sustainable Development in Eurpean Countries*. (2015). UE4SD.
13. Lozano, R. (2008). Envisioning sustainability three-dimensionally, *Journal of Cleaner Production*. 16: 1838-1846.
14. Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R., Hugé, J. (2014). A review of commitment and implementation of sustainable

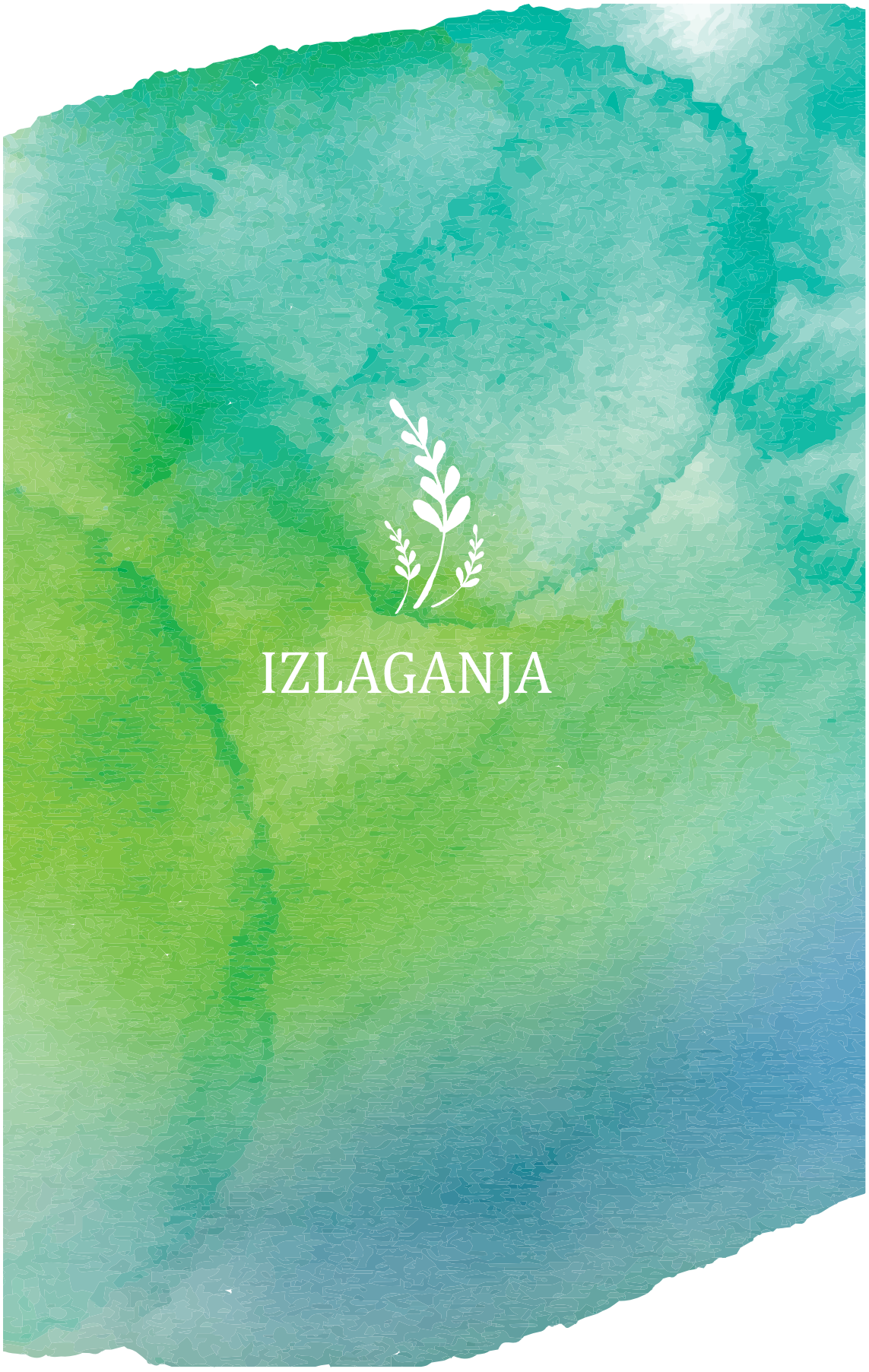
development in higher education: results from a worldwide survey, *Journal of Cleaner Production*. 108: 1-18.
15. McKenzie, M. (2008). *Education for Sustainable (Post) Development? Knowledge, Innovation, and the Glocal.* RCE ESD Conference paper.
16. McKeown, R., Hopkins, C. (2007). Moving Beyond the EE and ESD Disciplinary Debate in Formal Education, *Journal of Education for Sustainable Development.* 1(1): 17-26.
17. Novalić, F. (2003). *Rasipanje budućnosti*. Zagreb; Alinea.
18. Raven, J., Stephenson, J. (2001). *Competence in the learning society*. New York: Peter Lang.
19. Rogers, P. P., Jalal, K. F., Boyd, J. A,. (2008). *An Introduction to Sustainable Development*. Glendale: Glen Educational Foundation Inc.
20. Rončević, N., Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj izazov za sveučilište?* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
21. Sterling, S. (2004). An analysis of the development of sustainability education internationally: Evolution, interpretation and transformative potential. U: Blewitt, J., C. Cullingford (ur.). *Sustainable development: A challenge for higher education* (43–62). London: Earthscan.
22. Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development, An Expert Review of Processes and Learning*. Paris: UNESCO.
23. Tilbury, D., Wortman, D. (2004). *Engaging People in Sustainability*. Gland, Switzerland and Cambridge, UK: Commission on Education and Communication, IUCN.
24. UN Economic Commission for Europe (UNECE). (2010). *UNECE ESD Competencies for Educators: First Draft for Consulttation*. Geneva: UN Economic and Social Council.
25. UN Economic Commission for Europe (UNECE). (2012). *Leraning for the Future, Competences in Education for Sustainable Development*. Geneva: UNECE.
26. UNESCO (2002). *Education for Sustainability, From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a Decade of Commitment.* Paris: UNESCO.
27. UNESCO (2007). *Good Practices in Teacher Education Institutions.* Paris: UNESCO.
28. UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
29. Vogt, M., Ostheimer, J. (2006). Održivi razvoj kao tema sadašnjega i budućeg salezijanskog djelovanja, *Kateheza*. 28(4): 317-366.
30. Vrček, V. (2006). Čuvanje i razvoj stvorenoga: načelo opreznosti – znanstvena korekcija pohlepe, *Bogoslovska smotra*. 76(2): 417-427.
31. Waldron, D. and Leung, P. (2009). Strategic Leadership towards Sustainability: a Masters Programme on Sustainability, *Progress in Industrial Ecology*. 6(3): 307-313.
32. Wals, A. E. J., Kieft, G. (2010). *Education for Sustainable Development, Research Review*. Stockholm: Sida.
33. URL1: Akcijski plan za obrazovanje za održivi razvitak. (2011). http://mzoip.hr/doc/akcijski_plan_za_oor_.pdf; Posjećeno 12. siječnja 2016.
34. URL2: Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Održivi razvoj (2016). www.kurikulum.hr; Posjećeno 18. siječnja 2016.
35. URL3: UNESCO-CAT (2007). Report of the International Experts' workshop, 22. – 24. 3. 2007., Barcelona. http://www.arcworld.org/downloads/Barcelona%; Posjećeno 15. siječnja 2016.
36. URL4: World Commission on Environment and Development (1987), Our Common Future, Oxford. http://www.dadalos.org/nachhaltigkeit_hr/grundkurs_1.htm#gk1; Posjećeno 15. siječnja 2016.

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Past, Present and Future

The aim of this paper is to point at past, present and future processes of integration of sustainable development into formal education at all levels, as well as into informal and non-formal education situations. Education for sustainable development is emerging as a unifying theme in many educational activities involving different aspects of sustainability (climate change, health and population, science, sustainable cities and human settlements, etc.). There is a growing interest in education for sustainable development as a basic element of quality education. As education for sustainable development has been recognized as a fundamental catalyst for development, many national governments have been paying ever more attention to supporting it. The overall aim is to design activities at all levels and areas of education, which would accelerate the progress towards sustainable development. The United Nations Decade of ESD (2005-2014) has outlined the Global Action Programme (GAP) on ESD, identifying five priority areas for advancing the ESD agenda: political support, integrated institutional approach, educators, youth, and local communities. In the coming years, educational authorities are expected to affirm their commitment to and responsibility for the education for sustainable development and the quality of the education for sustainable development needs to be more researched and documented.

Key words: education for sustainable development, quality education, stakeholders in education for sustainable development, future of education for sustainable development



IZLAGANJA

Saša Marinović
Srednja škola Josipa Kozarca, Đurđenovac

FILOZOFSKE PRETPOSTAVKE ODGOJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Rad predstavlja pokušaj eksponiranja etike kao čimbenika stvaranja novog *dostatnog razloga* forme morala. Pojavom problema ekološke krize javlja se novi odnos čovjeka spram njegova *eethosa* (obitavališta), a time posljedično i potreba za novim oblikom *ethosa* (karaktera i navike). Krećući od postavke da je etika „racionalizacija" moralne činjenice koja se ogleda u potrebi za moralnim postupanjem, tada ona još jače priliježe uz filozofiju i postaje integralnim dijelom njezina elementarnog korpusa, ako je to do sad dovedeno u pitanje. Ekološka kriza moralna je činjenica naspram koje etika i filozofija stoje kao „epistemički imperativ", odnosno moć i sposobnost prispijeća u diskurs, raspravu, dijalog ili područje intersubjektivnosti. Odgoj bi tako trebao ponuditi „materijalnu" bazu za mogućnost ozbiljenja činjeničnosti morala stvaranjem pretpostavki za disponiranost individuuma, odnosno mogućnost realizacije osobe kao bića koje slobodno odabire predmet etičkog formiranja. U tom kontekstu odgoj i obrazovanje uvijek stoje pod svodom svrhovitosti – jer produciraju mogućnost moralne zbilje – tako i etika tek tada postaje etika kada kao predmet svog istraživanja ima svrhovito ljudsko djelovanje. Time odgoj ne postaje samo predmet etike već i predmet filozofije, a s tim u okvire filozofske rasprave legitimaciju dobivaju i pitanja vrijednosti organske i anorganske prirode, odnosno okoliša.

Ključne riječi: moral, etika, odgoj, vrijednosti, priroda

UVOD U EGZISTENCIJSKO, EGZISTENCIJALNO I EGZEMPLARNO SEBSTVO

Biti u svijetu, a ne biti remetilačkim faktorom tog svijeta značilo bi za čovjeka ne biti u svijetu. Ne biti u svijetu čovjek može tako što će potpuno inhibirati svoje potrebe kao čovjek pa se prepustiti neaktivnom otuđenju ili on može ne biti na način da potpuno nestane s lica zemlje. Ne biti na način neaktivnog otuđenja znači ne doista biti, odnosno biti na surogatan način, što zapravo znači biti na nepravi način. Ne biti na način potpunog iščeznuća, s druge strane, značilo bi ne biti na autentičan način, odnosno ne biti na pravi način. Znači, ako čovjek želi biti u svijetu, on nužno postaje remetilačkim faktorom tog svijeta i to sve pod pretpostavkom da ne želi autentično ne biti u svijetu. Znači li to da prihvaćanjem sebe kao remetilačkog faktora čovjek prihvaća i sebe kao aktivno otuđenog? Možda! Možda je to upravo jedini preduvjet da čovjek doista bude ili da bude na autentičan način. Nije razum, nije jezik, nije samosvijest ili sposobnost shvaćanja i osjećanja budućeg i prošlog ona kvaliteta koja razdvaja čovjeka od njegova neizostavnog svijeta, već sposobnost aktivnog otuđenja. Aktivno otuđenje dolazi kao onaj istinski gotovo solipsistički moment pravog pitanja – jesam li ja doista ja ako mislim, a ne, gotovo bismo mogli reći, pukog konstatiranja – mislim, dakle jesam. Inauguraciju pravog pitanja o autentičnoj vlastitosti u filozofiji možemo zahvaliti Descartesovu uvidu u specifikum ljudskog postojanja. On je istaknuo ono po čemu se možemo smatrati različitima od cijenjenog nam susvijeta, dakle – misao i njezinu sposobnost produkcije i reprodukcije, ali sve pozitivno glede toga, i to pozitivno u moralnom i etičkom smislu tu i prestaje. No, tijek razvoja autentične vlastitosti čovjeka započeo je puno prije Descartesa.

Već su sofisti, unijevši razložnost kao korekciju vladajućem moralu – *patrios nomos* (Perović, 2013), utrli put nečemu što će se kasnije nazvati etika, a Sokrat je taj isti put nastavio dajući mu svrhu time što ga je oplemenio sintezom – onog praktičnog i onog teorijskog.

Dobivamo tako prototip mišljenja (protoetiku) (Perović, 2013) koje kao glavni element ima svrhu u tome što želi činiti na način da zna što treba činiti, znači teorijsku pažnju plijeni svrhovito djelovanje koje zna i umije. Kasnije varijacije na temu ne poznaju bitnih formalnih, već samo sadržajnih pomaka sve do upravo Descartesa koji pronalazi ono što krasi čovjeka, a to je da on, kako kaže Husserl, istinski solipsistički promišlja, odnosno pronalazi nukleus čovjeka u egu koji istinski filozofira (Husserl, 1975). Od tog trenutka sve što se kao pozitivno i plemenito može uzeti važećim samo je to da čovjek ima sposobnost mišljenja i da se u filozofiju kao vještinu poimanja ukotvilala disciplina formalne mogućnosti refleksije naspram vlastitog djelovanja kao individuuma. Samo po sebi to nije ništa prijezira vrijedno, ali je ipak samo formalna konstatacija čovjekove mogućnosti koja je njegov ego učinila još više egomaničnim. Jednako kao što su i sofisti vrijedeći *nomos* odlučili podvrgnuti kritici, a nisu znali što treba istisnuti – ono kritizirano ili one kritizirane – i postaviti se kao regulacijsko, tako je i Descartesovo otkriće zastalo na inertnom formalnom stavu da jesmo jer mislimo. Ta nova etapa koja se ogleda u formalnoj promjeni etike svoju kulminaciju završava Kantovim transcendentalnim konstituiranjem subjekta u kojemu se na jednoj višoj razini ogleda ona ista sinteza koju je davno prije njega utemeljio Sokrat. Ego koji istinski filozofira u Kantovoj misli postaje ego koji istinski etički djeluje, odnosno ego koji istinski praktički umuje. Istinski praktički umovati značilo bi, prema Kantu, djelovati kako samo čovjek može, a to je prema načelima uma, te se formalni zakon kao norma uma javlja kroz kategorički imperativ u kojemu je naglasak upravo na djelovanju iz moranja, odnosno iz suštine čovjeka jer nelogično bi bilo drugačije postupati. Forma djelovanja svoje uporište ima u umu, a načelo svoju potvrdu treba dobiti kroz praktičko postupanje. Ono što ostaje kao problem i kao teret jest upravo spominjani Husserlov ego koji istinski filozofira, a koji je kod Kanta po dosegu samo više formalni i diferenciraniji oblik. Čovjek nije samo ono što misli, već i ono što misli na određen način i prema određenom cilju, naime prema samome sebi kao svrsi. Ego je postao još više egocentričniji.

Utvrdivši formalne okvire etike na racionalističkom tragu Descartesa i transcendentalnom tragu Kanta, problem koji preostaje riješiti jest problem sadržaja. Sofisti i Descartes sadržaju pristupaju na način pukog racionaliziranja subjekta nad objektom, rezonirajućih kritičara nad normama svoje zajednice i rezoniranja *res cogitansa* nad *res extensom*, no on ujedno predstavlja začetak vrhunca, a ne i vrhunac – kako bi to konstatirao Vittorio Hösle – bića koja se protive svojoj podlozi (Hösle, 1996: 61-86). Krećući od postavke objektivnog idealizma, Hösle će i prirodu ontološki smatrati objektom ćudoredne dužnosti jer su i priroda i ćudoredni zakon dio objektivnog idealnog bitka. Na tom tragu, u ovisnosti o savršenosti duha, odvijat će se i veća netrpeljivost između različitih gradacija duha. Kulminacija tog sukoba nije dakle u Descartesovoj filozofiji, već u Kantovoj jer je upravo etički sud koji iznosi Kant pokušaj potpune demarkacije čovjeka i prirode jer se formalno terminira konkretno eksplicitno postupanje prema prirodi. Kod Descaresa je ono, barem u teorijski razrađenom smislu, dalje implicitno dano. Znači, Hösle dignitet vidi u „apsolutnom idealnom subjektivitetu“ (Hösle, 1996: 61-86) kojemu pripadamo i mi ljudi i cjelokupna priroda, samo što mi subjektivitet imamo u prirodnom smislu jer smo, da tako kažemo zajedno s Hansom Jonasom, evolucijski dospjeli do višeg duhovnog ranga.[1]

Posljedice sofističko-dekartovske i sokratovsko-kantovske etike jesu utvrđivanje vrijednosti pojedinca, vrijednosti prema kojoj sve reperkusije bića-vrijednost kao što je čovjek postaju vrijednost, ako zbog ničeg drugog, onda zbog toga što imaju pravo biti raspravljene ili promotrene. Ono što proizlazi iz djelatnosti bića-vrijednosti postaje vrijedno kao tema i time inaugurirano u aksiološku raspravu. Jednom kada utvrdimo da je čovjek vrijedan po sebi zbog osobitosti koje posjeduje, a to su utvrdile navedene etike, tada dimenzije toga bića koje su najtješnje povezane s djelovanjem *a fortiori* postaju vrijedne rasprave. Kritički duh čovjeka spram autoriteta (sofizam), vrijednosno-praktični duh čovjeka orijentiranog prema dobru (Sokrat), racionalistički neovisno Ja (Descartes) i autonomno etičko Ja (Kant) – sve su to faze uspostavljanja Ja kao okosnice suvremeno-aktualnih etičkih diskusija. Od tog Ja sve kreće i dilema je može li ono biti prošireno i na pitanja okoliša. No, dimenzija tog Ja, a koja je, kako rekosmo, tijesno povezana s djelovanjem, je i odgoj te sva problematika vezana uz pitanje odgoja. Filozofijska mudrost koja pretpostavlja vrijednost svih oblika organskog postaje ujedno i pretpostavkom odgojnog djelovanja, a odgojno djelovanje koje svoje rezultate treba dati

1 Vidi u: Životinjska duša i životinjska prava. Pitanja i odgovori (o) filozofiji Hansa Jonasa, *Arhe*, br. 12/2009, str. 107-120.

kroz otvorenost individualnog ljudskog bića i prihvaćanja filozofske refleksije, postaje time sadržaj za etičku pojmovnu precizaciju. Filozofija proizlazi ne kao instanca indoktrinacije i paternalizma, već kao instanca dozrelog odnosa elemenata povijesnog događanja ili možda čak povijesnosti prirode. Pritom se pod elementima misli, najjednostavnije rečeno, odnos teorijskog i praktičnog.

ODGOJ I ETIKA

Sofizam je preko svog premijernog uvođenja načela razloga, odnosno rezona u čovjekov odnos spram društvenog okoliša i kulture dodirnuo i temu odgoja i na neki je način predstavljao nekakvu inačicu odgoja. No takav odgoj nužno se morao suočiti, jer je bio „komercijalno" obilježen, i s problemima tržišta jer se poziv na misao pretvorio u puki profesionalizam i rutinu (Polić, 1993: 23-28). Stoga će i to biti jedan od razloga zašto će se Sokrat pitati što je dobro po sebi, odnosno što će reflektirati nad pojmovima ispravno/pogrešno i time posredno preko pitanja o dobru postaviti i pitanje o odgoju, znači kako valja odgajati ili što bi značio dobar odgoj. Time se širom otvaraju vrata Platonu i Aristotelu da učine onaj krucijalni korak sadržajnog obogaćivanja i, možemo reći, omasovljavanja tog predmeta etike, i to putem vrline. Proširujući taj pojam, za koji su sofisti i Sokrat postavili putokaz, Platon i Aristotel su, držeći se zadanog puta i promišljajući o moralu, učinili misao o ljudskom djelovanju – etikom. Ono što Sokrata čini važnom osobom u povijenoj perspektivi odgoja je to što on, ako njegova metoda doista jest majeutika, njemu pristupa na način pojedinačno-opće-pojedinačno, od vlastitog pojedinačnog „znanja" kao privida preko pretpostavke apsolutnog znanja izraženog u pojmu do ponovne opovrgljivosti posredstvom opet pojedinačnog razuma. Pritom ne izostavlja vodstvo od strane nekoga, ali ne kao manipulaciju, već kao pripomoć uočavanju vlastite nedoraslosti, i to u inherentnom smislu, kao nečega bez čega nema težnje k istini i dobru. Znači, Sokrat se „prema učenju (odgoju) odnosi kao prema obostranoj potrebi, učenika (odgajanika) i učitelja (odgajatelja). Kao učitelj on se dokazuje, ne namećući bilo kome svoje mišljenje, već pomažući da se razvije vlastito" (Polić, 1993:36). Majeutika ili, mogli bismo reći, vođenje predstavlja dakle borbu za vlastita uvjerenja, ali i spremnost da se samoopovrgnemo kada naše pojedinačno više ne teži k općem. Zato njegovo *gnothi seauton* znači ne daj se pokolebati, ali i ne daj se zavesti, čemu uostalom i svjedoči njegovo posljednje piće. Tim ciljanjem na jedan princip Sokrat je započeo ono što će svoju blasfemiju doživjeti u Descartesovoj misli, kao preteči znanstvenog opovrgavanja i traženja, a onda i blago revitaliziranje, ali izrazito antropocentričko, u etičkoj misli Immanuela Kanta.

Descartes je valjda svojim principom sumnje nakanio odgoj predstaviti kao uzgoj sumnjičavaca koji, jer su misaona bića, sve sebi suštinski suprotno moraju podvrgnuti „okrutnom" osporavanju. Tako se razvija ne više ego koji istinski solipsistički razmišlja, već jedan šizofreni ego koji je istinu eksternalizirao zapravo je gubeći u iteraciji opovrgavanja i sumnje. Prema tome, u kontekstu odgoja, Martha Nussbaum naglašava negativnost odgoja za kontrolu i neranjivost, a koje vodi prema pasivnosti i bespomoćnosti jer izrasta iz apstraktnog učenja koje ne potiče praktičnu angažiranost i autoritet je jedino razum (Nussbaum, 2012: 45-66). Ne bi to bilo ništa pogrješno da se takvom odgojnom stavu pronašao jedan povratnički put iz tog sebeizvanjštenja, a bilo je potrebno čekati 200-tinjak godina da taj put otkrije Kant.

Koliko god se Kanta u jednom povijesnom osvrtu na odgoj smatralo formalističnim i krutim odgajateljem, jedino je on uspio Descartesovu pobješnjelom racionalitetu uhvatiti uzde i putem snažne volje privoljeti ga umu. Descartesa se ovdje ne smije uzimati negativno jer je on započeo važan put, ali je taj put bio jednosmjeran. Potrebno je jedno odvažno autonomno Ja koje će prestati lutati u besciljnim osporavanjima razuma i koje će pronaći snage pokoriti se Umu kao izvoru diktata volji i time na neki način zaključiti besciljnost osporavanja. Začetak osporavanja kod sofista je začetak buđenja razumske moći suprotstavljanja sebe svijetu. Ako uzmemo da je zapravo prava metoda Sokrata bila ona opovrgavanja, tada je osporavanje kod Sokrata nečemu vodilo i nije bilo iz obijesti ili iz puke praktične i partikularne koristi. Kod Descartesa osporavanje je bilo cilj jedino zbog gladnog razuma, a kod Kanta um koji je jedini u mogućnosti naobražavati ili odgajati volju na način dostojanstven čovjeku. Ono što nije pošlo za rukom Descartesovu rastresenom egu koji misli „eksternalizirano" te se gubi u izvanjskom određenju svog predmeta i time nužno, prema Kantu, njegova etika jest heteronomna, pošlo je djelomice od ruke Kantu jer je uspio, naglašavajući voljni

moment ili htjenje kao apodiktičnost ili normativnosti uma, „internalizirati" čovjeka i navesti ga na put vlastitog spašavanja. Ego više nije isključivo onaj koji misli i puko djeluje, već onaj koji hoće djelovati na određeni način, a to je na način dobre volje. Time je zapravo dobrovoljnost ujedno i autonomnost, ali i dobro, jer „nigdje na svijetu, štoviše, uopće izvan njega ne da se ništa zamisliti, što bi se bez ograničenja moglo smatrati kao dobro, osim – dobre volje"(Kant, 1953:155).

FILOZOFSKI MEĐUODNOS ODGOJA I PRIRODE

Uzevši da sofizam, sokratizam i dekartizam predstavljaju svojevrsni teorijski preludij onoj kantovskoj autonomiji subjekta, moramo sada pokušati takav konativni moment promatrati u kontekstu okoliša, okolišnog, ekologije, prirode itd. Ne ulazeći u definicije prirode ili okoliša, barem ne one koje su proizvod prirodnih znanosti kojima je ona jedini predmet, prirodu ćemo pokušati na jedan oprezan filozofski način uzimati kao od čovjeka neodvojivu i njemu ni superiornu ni inferiornu. Ono s čim nas je ova znanstveno-tehnološko-tehnička epoha upoznala je ekološka kriza. Fenomen koji je u mnogim aspektima doveo u pitanje same temelje ne samo civilizacije već i čovjeka samog. Ne samo da su pod pitanje dovedeni uvjeti opstanka čovjeka s njegovim „modernim" potrebama već su i fundamentalni uvjeti subjektove autonomije (osobe, ličnosti), u kantovskom smislu, također postali ozbiljno uzdrmani. Fantazmogorija progresa i sveopća komercijalizacija postali su isključivi heteronomni uvjeti čovjekova djelovanja, a ugroza prirode prijeti njegovu empirijskom opstanku. Tako dezorijentirani pobijalački ego, iz ere sofizma koji je preko Descartesa i Bacona relativno dovršen ili relativno izobražen Kantovim inzistiranjem na čvrstoj volji, dolazi pred jedan novi izazov u svojem duhovnom razvoju. Time možemo zajedno s Kantom konstatirati da je ekološka kriza nedostatak svega onoga što čovjeka čini čovjekom, a to je sposobnost moralnog djelovanja, odnosno etičkog rezoniranja, odnosno autonomije koja potvrdu ima u postupanju u skladu s dobrom voljom kao rezultatom apodikcije uma. Povlači se pitanje kako opravdati moralni obzir prema prirodi kada ona nije sposobna etički rezonirati te prema njoj nemamo direktnih dužnosti.

Trenutak je to kada se moramo pitati što to jest priroda jer je ona, prema Thomasu Sorenu Hoffmannu, *izričito* došla u pogled (Hoffmann, 2013). Subjekt se više ne smatra instancom naspram objekta, već se govori o tjelesnom subjektu, svijet nije više samo inteligibilni prostor već stvaran prostor stanovanja čovjeka, a biljke i životinje nisu stvari već su – djelovatelji u istom prirodnom životu, smatra Hoffmann. Zato možemo zajedno s Hoffmannom ustvrditi da je priroda nadpredmetni objekt, neka vrsta samosvrhe (Hoffmann, 2013: 322). Stoga, krucijalan trenutak u odgoju postaje onaj kada se u čovjeku rađa biće-priroda, koji Hoffmann naziva vlastiti normativni moment. On bi predstavljao smisao što stoji povrh pukih deskriptivnih pristupa dohvatljivog nam svijeta. Iako je Kant završio s lutanjima ega prema sebi, nije s lutanjima ega prema prirodi koja prema objektivističko-znanstvenoj paradigmi ne predstavlja sebstvo. Ego koji se odgaja,dakle nije više isključivo ego racionalnog čovjeka, već ego puno širi, a opet integralni dio čovjeka, tako jasan i neposredan. Prema autonomnom i slobodnom biću, predstavljenom prema Kantovim načelima, krećemo ako imamo čvrstu i dobru volju, ali biće nije samo onda slobodno kada spoznaje volju kao razumsko-umski princip. Djelovati mora prirodno biće, biće koje medij pronalazi kroz svoje vlastito tijelo i time i samo tijelo, odnosno priroda, postaje jedno s onim što ima djelovati na način dobre volje. Zvjezdano nebo, koje spominje Kant, nije više nada mnom, ono je u meni zajedno s moralnim zakonom. Ono je dio jednog šire shvaćenog ega, koji na jedan novi način solipsistički razmišlja. Zato se Hoffmann usuđuje reći da je priroda *suuzrok* naše slobode i mi putem prirode zadobivamo izvanjsku prisutnost, a to znači da bez prirode jednostavno ne ide. Rečeno Hoffmannovim riječima: „Primarno iskustvo tijela nije ništa drugo doli ovo: iskustvo izvorne propustljivosti za svrhu iskustva prirodnoga sebstva, koje je u posve vlastitoj prisutnosti ipak mjesto slobode, pramjesto samoprisutnosti." (Hoffmann, 2013:337) Pretpostavke koje se stvaraju takvim stavom jesu čin otvaranja prema prirodi, što svoje osnove ima u povijesno razvijanom egu čovjeka. Živa i neživa priroda i njezino uvažavanje od strane čovjeka ostaje, prema Hoffmannu, područje uvježbavanja *sebeotvaranja za slobodu prirode* (Hoffmann, 2013).

Takvo sebeotvaranje kao normativni moment subjekta postaje, putem odgoja, pretpostavka za nešto što bi se moglo nazvati novom etikom ili etikom budućnosti, tj. etikom odgovornosti. Dakako, ona ne predstavlja ekstenzivirajuću ili maskiranu klasičnu etiku oštre podjele subjekta i objekta, već upravo

suprotno. Ona, stoga, i leži na odgoju kao njegovoj pretpostavci jer se etici odgovornosti kao etici budućnosti ne može eliminirati normativnost, ali ona normativnost koja polazi od strane autonomije subjekta koji svoj ego ne fundira samo na racionalnom, već i na „materijalnom", odnosno tjelesnom i prirodnom. Prije negoli krenemo u povezivanje odgoja, etike i zatim etike odgovornosti kao etike budućnosti, moramo naglasiti prenosivu i budućnosnu snagu odgoja. Nikako ovdje ne možemo izostaviti misao Pavla Vuk-Pavlovića koji nas u svom kapitalnom djelu *Ličnost i odgoj* magistralno upozorava na važnost vrijednosti ili vrjednota. Ako one doista postoje ne samo kao ljudski već i nadljudski entiteti, tada su one pretpostavka „da čovjek živi višim, boljim životom, samo se onda takav život može smatrati dužnošću i samo se onda smije opravdano i bez izuzetka postulirati neka kultura, zahtijevati žig duhovne vrjednote i smisla na svim područjima i individualnog i socijalnog izraza ljudskog bića" (Vuk-Pavlović, 1996: 41). Ovim upozorenjem Vuk-Pavlović prelazi na nešto puno važnije za temu okoliša, ekologije i okolnog, a tiče se ljudske budućnosti. Znači, činjenica vrjednote u svijetu „stavlja ljudsku zajednicu, ako neće da izgubi pravo na budućnost, pred dvostruki vječni zadatak: sva ona istinska i jedina dobra čovječanstva, sve samosvrhovite, bezuvjetno valjane vrijednosti, što se očituju nezavisno od htjenja pojedinca, svesti na primjeren oblik njihove prenosivosti i usvojivosti, da se sigurnom i neograničeno učini mogućnost njihova rasađivanja, i osim toga ne samo ukloni sve zapreke, nego i stvori sve uvjete, koji su nužni, da se ono njihovo rasađivanje zaista bez ostatka dostane svoje konačne svrhe." (Vuk-Pavlović, 1996:42). Prvi ideal gore naveden, reći će Vuk-Pavlović, treba se prenijeti ***doživljajem*** od pojedinca na pojedinca, od naroda prema narodu, od pokoljenja na pokoljenje, a drugom se treba pokoriti država – što je čini sredstvom – kao najjača socijalna organizacija, a ne samosvrhom.

Fuziju doživljavaju Hoffmannova vizija otvaranja prema prirodi kao nad-predmetnog objekta ili samosvrhovitog entiteta i Vuk-Pavlovićeva istinska i jedina dobra, samosvrhovite, bezuvjetno od čovjeka neovisne vrijednosti koje se prenose putem neposrednog doživljaja i posrednog i institucionalnog htjenja. Iako će Vuk-Pavlović prirodu smatrati kao nešto što zajedno s čovjekom, ako je biće prirodno, nema budućnost, ustvrdit će da svjesno pokoravanje živom zakonu (propustljivosti za svrhu iskustva prirodnog sebstva, kod Hoffmanna) događa kao namjerni, a time i odgajalački čin (Vuk-Pavlović, 1996: 45-52). Namjerni i svjesni čin prenošenja vrjednota, neizostavnim zakonom prirodnog života, događa se u trenutku refleksivnog bića koji, smatramo, svoj uspjeh doživljava s Kantovom kritičkom mišlju. To je ona ista misao što tvori Hoffamnnovu *normativnost sebeotvaranja* i Vuk-Pavlovićevu *dužnost* življenja boljeg života. Iz definiranog refleksivnog bića proizlazi dužnost življenja, oplemenjivanja i njegovanja onog načina života koji može opstati i kvalitetno ostati, odnosno koji se može održati i kvalitetno uzdržati. Tako se bez zadrške u priču unosi takozvani *novi imperativ* koji donosi Hans Jonas, a koji kaže „Djeluj tako da su učinci tvojega djelovanja podnošljivi s premanencijom pravog ljudskog života na Zemlji." (Jonas, 1990: 28) ili „Ne dovodi u opasnost uslove za neograničeno opstojanje čovječanstva na Zemlji." (Jonas, 1990: 28). Djelovati dakle može autonomna osoba koja svoj predmet volje ima u činjenici postojanja čovjeka. Hans Jonas ovdje polazi ne od ideje čina kao Kant, već od ideje bitka, odnosno jedne ontološke ideje. Etika budućnosti se kod Jonasa ne bazira na etici čina, već etici metafizike kao učenja o bitku. Život za Jonasa znači živjeti na jedan objedinjavajući i utemeljujući način sa su-svijetom.

REFLEKSIVNOST KAO NUŽNOST I PREDUVJET ODGOJA

Čovjek se kroz povijest svog subjektivnog razvoja često susretao s problemima kako normirati svoje djelovanje. Klasična dilema naturalističke falacije i sama je bila nanovo falsificirana i afirmirana. Ako na trenutak etiku odgovornosti predstavimo kao jednu novu paradigmu življenja, tada se Jonasova metafizičko-ontološka odrednica etike može pojaviti kao paradigmatička etika, ali jedno ostaje nepobitno – bez prirode nema čovjeka te se priroda ne može pobiti jednom kada prestane paradigma važnosti prirode i okoliša. Ostaje možda samo to da u paradigmatskoj pretpostavci ostane etika kao vladajuća normativnost jedne epohe. Refleksivnost koja se, kondicionirajući subjekt, javljala od antičke Grčke preko renesanse i humanizma do moderne, i to naspram neprikosnovenih autoriteta *polisa*, religije ili heteronomnih etika, sada pred sobom ima novi antitetički moment samorazvoja – ekološku krizu. Ono što je do sada bilo ugroženo bila je socijalna samosvojnost čovjeka koja je spomenutom krizom narušena u njegovu integralnijem, biološkom vidu.

Refleksivni subjekt proširenog prirodnog ega, otvarajući se uvježbavanju doživljajem ili čuvstveno, odnosno odgojem prema svijetu prirode kao obliku slobode, stvara moralna nastojanja jedne „nove etike“. Takva etika, naglašene dimenzije odgovornosti, preko čuvstvenog dopire do institucionalnog te time postaje jedna etika komunikacije, dijaloga i suradnje. Jednom kada smo doživljajnom otvorenošću prema prirodi omogućili čovjeku neposredni moralni motiv za neposredno postupanje, time smo otvorili i mogućnost univerzalnog etičkog poimanja čovjekova univerzalnog djelovanja. Stoga, etika zadobiva možda najeksplicitniji izraz u institucionalnom, odnosno, „posredničkom“ spektru, onim pravnim i političkim suodnosima. Moralnost koja svoju potvrdu i preskripciju ima u neposrednoj evidenciji, etika kao filozofija morala u vidu racionalnosti koja pojašnjava „zašto“ nekog morala, evidenciju nastoji zadobiti u području posrednosti. Dakle, etika, na toj općoj razini morala, nastoji „objasniti temelje zbog kojeg se moralni sudovi predstavljaju s pretenzijama nužnosti i univerzalnosti, njezin predmet čini forma moralnosti. Njezina svrha nije uvođenje novih moralnih sadržaja, nego iznalaženje onog logičkog postupka koji će omogućiti da se razluči kad neki sadržaj odgovara formi morala.“ (Cortina, 2010: 68). Tako kontekstualizirana etika poprima karakter objedinjavajuće i svrhovite težnje čovjeka. Adela Cortina će, na tragu Hegela, putem etike tražiti *dostatni razlog* forme morala, koja je faktor univerzalizacije. Hegel, onako kako ga Cortina tumači, dostatni razlog uzima kao temelj kojim pojam zahvaća ne samo puke uzroke već i svršne uzroke (Cortina, 2010: 69-70). Time se moralnost kroz etiku rasvjetljava i univerzalizira putem svrha, a koje su, u kontekstu paradigme ekološke krize, možemo reći – planetarno jedinstvene. Onu moralnost koju poznajemo na partikularnoj razini kao moralnost zajednice, pogotovo onu koja ekološku krizu doživljava na najneposredniji i najtraumatičniji način, transponiramo na razinu etike kao, uzimajući Cortinino tumačenje, rasvjetljavanje *istinitosti trebanja*. No, ako izostane odgoj, kao doživljajno otvaranje prirodi, tada i moralnost, kao preteča etike – izostaje.

Otvara se tako tema *eethosa* kao obitavališta i *ethosa* kao karaktera i navike. Ako je, prema riječima Vittoria Höslea, pitanje okoliša i prirode tek događaj unutar pojedinca, a ne unutar cijele kulture ili kulturalnih prostora, tada se cilj promašuje. Znači, dva etosa predstavljaju širu sliku intersubjektivnih odnosa; odnosa planetarne suradnje. Ekologija svojim etimološkim značenjem upućuje na znanost o kući. Upravo zato Hösle kaže kako ekologija „od raznih fizičkih kuća u kojima čovjek živi ona ima u vidu prostorno najveću, našu Zemlju, koja danas čini nerazdvojno jedinstvo prirodnih i kulturnih elemenata.“ (Hosle, 1996: 12) Prema Hösleu, etos je zamišljen kao planetarni, a posredstvom filozofije, kao discipline bavljenja bitkom, nužno će biti ponovno uspostavljanje *idealne kuće* ili *metafizičke domovine*. Nalazimo se stoga u eri redefiniranja i *ethosa* i *eethosa* gdje pojedinačni ekološki problemi zajednica, država, regija itd. predstavljaju globalni problem Zemlje i njezinih žitelja. Ekološki problemi udaljenih ljudi predstavljaju ekopatologiju cjelokupnog društva (Myerson, 2002) i alarmirajuću simptomatiku zemaljske kugle te time osoba nije više isključivo pripadnica naroda ili nacije, već u jednom eminentnom smislu pripadnica cjelokupnog svjetskog stanovništva.

ZAKLJUČAK

Povijest stasanja čovjeka kao reflektirajućeg i racionalnog subjekta doživljavala je iznova kroz povijest posrtanja i osokoljavanja, tako da se sa sigurnošću može reći da subjekt moderne, a i postpostmoderne, svoj razvoj duguje plimi i oseki stava spram su-svijeta, odnosno prirode, bila ona socijalno okruženje, bila prirodni i netaknuti okoliš. Čovjek se iznova mora sukobljavati s okolnostima koja su narušavala njegov vlastiti, ali i integritet njegove zajednice. Ono što se kroz povijest javljalo u skrovitim ili ne toliko zamjetnim obimima, u sadašnjoj situaciji trenutne epohe doživljava svoj razvidan i eksplicitno destruirajući oblik. Spram takvog događanja reflektivni subjekt ne može, a ponajprije ne smije ostati ravnodušan. Indiferentnost bi predstavljala nemoć odustajanja od vrijednosti koje jasno poručuju, svojom nedoraslošću i slabošću, svoju vlastitu smjenu. Ravnodušnost i prepuštenost s druge strane protive se onomu što predstavlja autonomiju u kantovskom smislu te čovjek postaje dio bezumne prirode koju je vlastitim nepromišljenim djelovanjem degenerirao do krajnosti. Racionalna refleksija tako postaje nužnost, ali ona nužnost koja nažalost ima obilježja emergentne naravi. Ne znamo njezin točan trenutak dolaska, ali za trenutak otuđenja i odmaka od neodržive stvarnost k onoj održive samoživosti može biti naznaka. Stoga je ovaj rad pokušaj sažetog i moguće nepreciznog detektiranja refleksivnog momenta emergencije ljudske racionalnosti kao poziva uma. Krenuvši od sofističkog i

dekartovskog opovrgavanja, jednog na razini socijalnog rezoniranja, a drugog na razini znanstvenog, došli smo do pojma volje kod Kanta, a time i djelovanja prema načelima uma. Razvijao se tako antropocentrički diskurs sve do svoje vlastite nemogućnosti legitimacije. Nemoć time ne predstavlja, mišljenja smo, potpuno odbacivanje razumske prosudbe u pitanjima prirode i okoliša, ali zahtijeva njezino redefiniranje. Pokušajem naglašavanja nužnosti otvaranja prema prirodi kao *suuzroku* naše slobode i *doživljajnim* afirmiranjem, odnosno odgojem toga nastojanja, razum je ponovno – u vidu etike i etike odgovornosti, a pretpostavljanjem morala kao prethodnog koraka, zadobio svoj aktualitet na planetarnoj sceni. U jednoj novoj varijanti, onoj postojanja čovjeka, a time i njegove prirode kao njegova suuzroka, kategorički imperativ doživljava rehabilitaciju. Snažnom i smotrenom odgajalačkom voljom, a onda i obrazbenom, čovjek se nalazi u presudnom trenutku pronalaženja plauzibilne ekološke maksime.

LITERATURA

1. Cortina, A. (2010). *Etika minimuma*. Zagreb: Demetra.
2. Hoffmann, T. S. (2013). Bioetika i mnogostrukost pojmova prirode. U: Krznar, T. (ur.) Čovjek i priroda: prilog određivanju odnosa (329-338). Pergamena: Zagreb.
3. Hösle, V. (1996). *Filozofija ekološke krize*. Zagreb: Matica hrvatska.
4. Husserl, E. (1975). *Kartezijanske meditacije, I.* Zagreb: Centar za kulturnu djelatnost Saveza socijalističke omladine.
5. Jonas, H. (1989). *Princip odgovornost*. Sarajevo: Veselin Masleša.
6. Kant, I. (1953). *Dvije rasprave*. Zagreb: Matica hrvatska.
7. Myerson, G. (2002). *Ekologija i kraj postmoderne*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
8. Perović, M. (2013). *Filozofija morala*. Novi Sad: Cenzura.
9. Polić, M. (1993). *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen.
10. Polić, M. (ur.)(1996). *Filozofija odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
11. Nussbaum, M. C. (2012). *Ne profitu.* Zagreb: AGM.

PHILOSOPHICAL ASSUMPTIONS OF THE EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The work attempts to expose ethics as a factor of creating a new *sufficient reason* for moral forms. With the emergence of the problems of ecological crisis, there is a new relation of man towards his *eethos* (habitat), and thus, consequently, there is a need for a new form of *ethos* (character and habits). Starting with the premise that ethics is "rationalization" of the moral fact – which is reflected in the need for moral act – then it strongly fits with philosophy and becomes an integral part of its elementary corpus, if that was ever brought into question. The ecological crisis is a moral fact to which ethics and philosophy are opposed as an "epistemic imperative", that is, the power and ability of the arrival into the discourse, debate, dialogue or the area of intersubjectivity. Education should thus offer a "material" basis for the possibility of realization of moral factuality through the creation of presuppositions for a disposed individual, or the possibility of realization of a person as a being who freely chooses what is to be the subject of ethical formation. In this context, education always stands under the arch of purposefulness – because it produces the possibility of moral reality – and, similarly, ethics becomes ethics only when the subject of its research is a purposeful human action. Education thus becomes not just a subject of ethics, but also a subject of philosophy, thereby giving legitimacy to questions about the value of organic and inorganic nature, i.e. the environment, within the frames of a philosophical debate.

Key words: morality, ethics, education, values, nature

Franka Krajnović
Zadarska županija

DOPRINOS TEORIJE KATEGORIJALNOG OBRAZOVANJA RAZUMIJEVANJU KONCEPTA ODRŽIVOG RAZVOJA

Ako održivi razvoj razumijevamo kao kontinuirani napor postizanja i održavanja ravnoteže između različitih dinamičnih sustava i procesa globalizacije, tada je jasno da odgoj i obrazovanje stoje u osnovi svih naših namjera usmjerenih prema postizanju ravnoteže. Koncept održivog razvoja jednako se dotiče obitelji i škole, pojedinca i zajednice, sadašnjosti i budućnosti. Ublažavanje siromaštva, demokracija, ljudska prava, zdravlje, ruralni i urbani razvoj, zaštita okoliša samo su neki od sadržaja s kojima se svi susrećemo kada govorimo o održivom razvoju. Osnovno pitanje koje nas zanima glasi: kako sadržaji obuhvaćeni konceptom održivog razvoja, odnosno neki njihovi aspekti ili dimenzije pridonose odgoju i obrazovanju djece, tj. na temelju kojih kriterija izabiremo sadržaje s obzirom na njihovu obrazovnu namjeru? Osvijestiti održivi razvoj u svjetlu obrazovnih namjera znači pokazati interes za sadržaje obrazovanja iz perspektive koja promatra čovjeka u svjetlu njegova odgoja i obrazovanja. Način na koji se određeni sadržaj iznosi ili obrađuje ili način na koji odgajatelj, učitelj ili nastavnik prilagođavanjem uvjeta učenja iznosi i djeci pokušava približiti određeni sadržaj, utječe na to kako se određeni sadržaj „pojavljuje“ u odgojno-obrazovnom procesu i naposljetku i na to kako će djeca subjektivno usvojiti određeni sadržaj. Cilj je ovog rada procijeniti mogući doprinos teorije kategorijalnog obrazovanja u promišljanju održivog razvoja kao bitne sastavnice kurikuluma. Zbog svoje usmjerenosti na sadržaje obrazovanja i nastave, ova teorija pripada tzv. strukturnim, sadržaju ili predmetu orijentiranim teorijama kurikuluma. Osim što se u njoj krije metafora susreta čovjeka s kulturnom stvarnošću, njezina se posebna vrijednost nalazi u razvijenom analitičkom instrumentu za planiranje i proučavanje nastave.

Ključne riječi: kategorijalno obrazovanje, sadržaji, održivi razvoj

IDEJA ODRŽIVOG RAZVOJA I IDEJA OBRAZOVANJA

Od samih početaka ljudske povijesti promjene u okruženju snažno su utjecale i utječu na ljudski život i njegovu održivost na Zemlji, a polovinom 20. stoljeća *održivost* postaje i paradigmatski obrazac promišljanja o opstanku i napretku čovječanstva. Povezanost između obrazovanja i održivosti neraskidiva je i vrlo kompleksna. Iako je obrazovanje u samom središtu održivosti, razlika između obrazovanja koje znamo i obrazovanja za održivost još uvijek je enigma za mnoge. Kompleksnost održivog razvoja kao ideje dolazi do izražaja kada se shvati da njezina materijalizacija podrazumijeva promjenu ponašanja u svim segmentima ljudskog djelovanja, kada se shvati da se radi o temeljitoj reviziji i promjeni sustava vrjednota (Grober, 2002).

Poimanje globalizacije kao posebne dimenzije održivog razvoja (Previšić, 2008), potreba za teorijskim i praktičnim znanjima o održivom razvoju (Uzelac, 2008) te cjeloživotnim obrazovanjem nastavnika (Radeka, Petani, Rogić, 2008), utjecaj medija (Matijević, 2008) i promjena u visokom obrazovanju (Močinić, Ćatić, Tatković, 2008), transformacija obitelji (Miljak, 2008) te prilagodbe same nastave (Peko, Mlinarevići Gajger, 2008) samo su dio pedagoških refleksija na ideju održivog razvoja. Iz stoljeća filozofskih i znanstvenih rasprava refleksivnog i kritičkog promišljanja čovjeka i prirode, objekta i subjekta tih rasprava, nastajali su i razvijali se različiti svjetonazori, posljedično i znanstvene paradigme unutar kojih trenutno prevladava faza subjektivne konstrukcije zbilje, konstruktivističko-razvojno-humanistička, ekološka paradigma (Anđić, 2007). U tom svjetlu održivi razvoj nije nepomično stanje harmonije, već kontinuirani proces promjena u kojemu je potrebno

pronaći ravnotežu u razumijevanju svijeta koji nas okružuje. O mnogome ovisi hoće li nam uspjeti izoštriti ovaj proces promjena i razviti ideju održivog razvoja uvodeći u igru njezin puni potencijal i spektar. Održivi razvoj puno je više od tehnokratskog pojma za inteligentno preraspoređivanje resursa. Njegovo značenje i razumijevanje primarno ovisi o polazištima, vrijednostima i interesima onih koji ga razmatraju (McKeown, 2002; Jovanović i Eškinja, 2008).

S obzirom na globalizacijski trend tehnokratsko-ekonomskog usmjeravanja obrazovnih sustava (standardizacija obrazovanja) prema stjecanju kvalifikacija koje odgovaraju potrebama brze prilagodbe tržištima rada, zahtjev za stjecanjem dubljeg teorijskog uvida u smislu jedne suvremene ekološko-pedagoške teorije (Anđić, 2007; prema Sheridan i sur., 1998) svojevrsni je izazov i obveza. Da bismo locirali stvarnu ulogu odgoja/obrazovanja, unutar današnje, globalne pozicije potrebna nam je poveznica s izvornom, pedagogijskom mišlju koja će biti svojevrsni faktor ravnoteže između različitih, ponekad i sukobljenih pristupa odgojno-obrazovnoj stvarnosti. Unutar tih različitih pristupa i nerijetko oštro polariziranih (teorijskih) stajališta oko primjerice, pedagoško-didaktičke i kurikularne tradicije kao pristupa reviziji sadržaja obrazovanja, odnosa poučavanja i učenja, znanja i kompetencija, opće didaktike i metodika, opće pedagogije i diferenciranih pedagogija, društvene i pedagoške svrhe škole itd. potreba za unošenjem ravnoteže nije upitna. Sada se postavlja pitanje osnove kojom ćemo pokušati uspostaviti tu ravnotežu. Ako se složimo da osnovu tražimo u općoj pedagogiji, tada smo na dobrom putu da norme pedagoškog djelovanja, koje se zrcale u pedagoškom načelu obrazovljivosti i odgojivosti (njem. *Bildsamkeit*)[1] kao prirodnih danosti i u svakoj dobi stečenih sposobnosti daljnjeg napredovanja odgajanika, budu prava mjera uspostave ravnoteže. Na tom načelu odgajatelji i nastavnici oduvijek legitimiraju ne samo svoju djelatnost već i obvezu da tu prirodnu danost unaprjeđuju (Bašić, 1999). Procesi standardizacije obrazovanja koji su svjetski trend, svojevrsno čarobno sredstvo za podizanje kvalitete škole i stvaranja nove nastavne kulture, kao jedna od dimenzija suvremenog života, pa time i održivog razvoja, nisu tek jedna od mnogobrojnih dimenzija. Čini se da ova dimenzija zauzima posebno mjesto jer dovodi u pitanje samu osnovu pedagoškog djelovanja. Svrhu i smisao održivog razvoja u smislu materijalizacije same ideje neće biti moguće opravdati ako prije toga na teorijskoj razini ne osvijestimo poteškoće, probleme i posljedice povezivanja pojma standardizacije (u svakom od oblika mogućih značenja) s pojmom odgoja i obrazovanja. Dakako, to uključuje i poteškoće u shvaćanju samog kurikuluma koji se različito teorijski shvaća, stručno tumači i praktično provodi (Marsh, 1994; Beyer i Apple, 1998; Previšić, 2007). U najširem smislu i kontekstu održivog razvoja kurikulum možemo shvatiti kao globalni medij komunikacije oko kojeg se u isto tako globaliziranom svijetu sukobljavaju različite politike, interesne skupine i lobiji pokušavajući unaprijed odrediti ono što je vrijedno i korisno u određenom povijesnom trenutku, u određenom društvu i za određenog pojedinca. Unutar tako shvaćenog okvira standardizacija kao pojam prilagođena je funkcionalnim (kvalifikacije, kompetencije, obrazovni standardi…) vodećim predstavama o efikasnosti i kontroli, ekonomskoj primjeni sredstava, mogućnosti predviđanja i upravljanja obrazovanjem (Palekčić, 2007). Ona ne polazi i nije inspirirana nekom idejom o obrazovljivosti i odgojivosti kao pretpostavkama svakog odgojno-obrazovnog djelovanja. Međutim, osposobljavanje čovjeka za život, za stalno učenje i obrazovanje nije samo briga za njegovu profesionalnu kompetenciju ili kvalifikaciju, nego i poželjna razina njegove opće kulture. Kvalitetno obrazovanje, koje je jedan od milenijskih ciljeva održivog razvoja, nužno je osvijestiti u svjetlu obrazovnih namjera i susreta pojedinca s kulturnom stvarnošću.

Upravo sadržaji obrazovanja, njihov odabir, struktura i obrada u nastavi, s obzirom na njihovu obrazovnu namjeru i učinkovitost, kurikulumu u najširem smislu daju humano-socijalnu dimenziju. Na teorijskoj razini ta dimenzija puno je šira od pragmatičnoga gledanja na ostvarenja zacrtanih milenijskih ciljeva održivog razvoja koji uključuje i kvalitetu obrazovanja. Razumijevanje te dimenzije uključuje povezivanje svih snaga kojima pojedinac raspolaže i svih mogućnosti koje mu stoje na raspolaganju u susretu s kulturnom stvarnošću (Gudjons, 1994).

1 Njemački izraz *Bildsamkeit* na engleski jezik prevodi se kao: *educability, plasticity* u smislu prirodne pogodnosti za oblikovanje karaktera. Smatra se kako je to Herbartova prilagodba francuskog izraza: *perfectibilité* Jeana Jacquesa Rousseaua (1712. – 1778.). U hrvatskom jeziku predlaže kod traženja značenje pojma *Bildsamkeit*, uz obrazovljivost, promisliti i pojmove *odgojivost i poučljivost* (Palekčić, 2010) te *obrazovnost odrastajućih* (Bašić, 1999). Pojam je izvorno pedagogijski i na njegovoj daljnjoj eksplikaciji treba uznastojati kada god je to moguće.

KATEGORIJALNO OBRAZOVANJE

Teorija kategorijalnog obrazovanja W. Klafkija razvijena je u okrilju kritičko-konstruktivističkih znanosti početkom 60-ih godina prošlog stoljeća i pripada tzv. strukturnim, sadržaju ili predmetu orijentiranim teorijama kurikuluma, odnosno didaktike (Pastuović, 1999). U teorijskom smislu Klafki (2000) se naslanja na Wenigerovu teoriju nastavnih sadržaja iz 1930. godine (Theorie der Bildunginhalte und des Lehrplans/Theory of Educational Content). Weniger prvi govori o sadržajima kao o obrazovnim dobrima učenika koji, doživljavajući njihovu vrijednost u procesu nastave, postaju njezini vlasnici shvaćajući da ih formativna sila sadržaja povezuje s drugima, koji imaju slične interese, što dovodi do nadilaženja postojećih i stvaranja novih sadržaja (Horlacher i De Vincenti, 2013). Afirmativne asocijacije koje izaziva koncept održivog razvoja po pitanju sadržaja odgojno-obrazovnog procesa, odnosa i aktivnosti te perspektiva koje ih predodređuju (Uzelac, 2008) povezuju nas s ovom teorijom koja je po svojoj perspektivi – svevremena. Osnovno pitanje od kojeg polazi Klafki je: na temelju kojih kriterija izabiremo znanstvene i druge sadržaje i time legitimiramo njihovu obrazovnost? Na temelju kojih kriterija odabiremo što ćemo unositi u nastavu, kojim ćemo sadržajima postići obrazovanje osobe koja će moći samostalno misliti i dokučiti značaj i značenje onoga što se putem određenih sadržaja prenosi s generacije na generaciju kroz sustav vrjednota? Kako utvrđujemo njihov obrazovno-teorijski i pedagoški legitimitet (Klafki, 1998; 2000)? Primanje i usvajanje sadržaja uvijek je povezano s formiranjem, razvojem, sazrijevanjem tjelesnih, duševnih i duhovnih snaga, a kako bi naglasio tu povezanost i tako shvaćeno obrazovanje, Klafki (1993) se koristi pojmom *kategorijalnog obrazovanja*. Sadržaji obrazovanja ili znanje o stvarnosti koja ga okružuje otvara se, razotkriva učenicima u kategorijama kroz dvostruki proces otvaranja: sadržaja učenicima i učenika sadržajima. Doživljavajući vrijednost sadržaja u obrazovnom susretu sa sadržajima, učenici postaju njezini vlasnici (sadržaji postaju njihova obrazovna dobra). Pri tome sam učenik, zahvaljujući samoizvršenim, kategorijalnim uvidima, iskustvima i doživljajima, postaje prijemčiv, otvara se prema sadržajima obrazovanja iskazujući spremnost (sposobnost učenja) za tu, kulturnu stvarnost.

Za razumijevanje pojma obrazovnog susreta potrebno je razlikovati teorije materijalnog i formalnog obrazovanja koje svoje korijene vuku iz razlikovanja obrazovanja i nastave (didaktički materijalizam i didaktički formalizam) i različitog shvaćanja nastavnih sadržaja s obzirom na njihovu zadaću u odgoju i obrazovanju u koncepcijama škola (Poljak, 1990). Dvije referentne točke Klafkijeve teorije su: materijalne teorije obrazovanja koje predstavljaju objektivnu (materijalnu), tj. sadržajnu stranu obrazovnog susreta te teorije formalnog obrazovanja koje predstavljaju subjektivnu (formalnu) stranu susreta. Za njega je obrazovanje proces dvostrukog obrazovanja, istovremeno i materijalno i formalno. U tom smislu kompetencijski pristup tek je reducirani pokušaj razvoja onih snaga pojedinca koje društvo, prema vanjskim kriterijima valjanosti i korisnosti, ocijeni prihvatljivim. To je u sukobu s pravom idejom obrazovanja koja na pojmovnoj razini obuhvaća različite vrste osposobljenosti za definirana (unaprijed određena) i nedefinirana (unaprijed neodrediva) polja budućeg praktičnog djelovanja. Prema Benneru (rođ. 1941.) kao jednom od mlađih predstavnika obrazovno-teorijskih pristupa školi kao pedagoškoj instituciji (Jurić, 1999), osnova pedagoškog djelovanja izvire iz teorija odgoja, teorija obrazovanja i teorija pedagoških institucija, odnosno škole. Teorije obrazovanja, koje odgojne zadaće podvrgavaju propitivanju transformacije vanjskih zahtjeva u unutarnju obrazovnu zadaću (materijalno, formalno), moraju poštovati neodređenu odgojivost i obrazovljivost i načelo nehijerarhičnosti diferenciranih polja prakse (Palekčić, 2015). Upravo Klafkijeva teorija kategorijalnog obrazovanja smanjuje tu staru raspolućenost teorija obrazovanja (Terhart, 2001), i to kroz plodonosni, obrazovni susret učenika sa sadržajima obrazovanja. Ostale bitne odrednice Klafkijeve teorije vezane su za pitanja odabira sadržaja, načina njihova strukturiranja i unošenja u samu nastavu te planiranje i istraživanje nastave.

VRJEDNOVANJE SADRŽAJA OBRAZOVANJA I DIDAKTIČKA ANALIZA

Kao što je prethodno navedeno, Klafki ne polazi od uporabljivog, funkcionalnog znanja (kompetencijski pristup), koji stoji na kraju kao ishod, kao zahtijevani i mjerljivi produkt obrazovanja. On polazi od svrhe obrazovanja u smislu: kojim znanjima i spoznajama mladi ljudi trebaju raspolagati kako bi

samostalno prosuđivali i otuda odgovorno mogli djelovati u budućnosti? Pitanje znanja i spoznaja koje mladi trebaju za samostalno i odgovorno djelovanje vezano je poznavanje određene akademske discipline i načina na koji je ta disciplina došla do spoznaje, vjerno ili nevjerno zakonima neovisne znanosti. Upravo u tome Klafki (1993) vidi problem napuštanja pojma obrazovanja (u pedagogijskom i filozofskom značenju) jer se iz vidokruga gube emancipatorski aspekti učenja u njihovu punom značenja. Ključni pojam koji se koristi umjesto obrazovanja – *kvalifikacije* – ponajprije se označava kao „prilagođavanje obrascima uloga" u čijoj pozadini ne stoje znanstveni, već društveni kriteriji valjanosti. Na pitanje koji bi sadržaji trebali biti stvoreni sadržaji i teme nastave Klafki (1995) kaže kako kao nastavni sadržaji u obzir dolaze isključivo obrazovni sadržaji (sadržaji koji imaju obrazovnu vrijednost), tzv. „elementarije". Praveći razliku između *obrazovnih sadržaja* (njem. *Bildungsinhalt*) od njihove *obrazovne sadržine* (njem. *Bildungsgehalt*), on traga za obrazovnom vrijednošću, jezgrom, nukleusom koje određeni sadržaj obrazovanja ili nastave ima ili bi trebao imati za učenika. Smatrajući da samo *opće* obrazuje, utvrđuje granicu nadležnosti i odgovornosti između predmetnih znanosti i didaktike koja ima svoju samostalnost u odnosu na sam predmet po sebi. Predmetne znanosti nadležne su i odgovorne za utvrđivanje elementarne strukture sadržaja, koja uvijek mora pokazivati odnos između *općeg* koji nadilazi ono *posebno* u sadržaju te način njihova prenošenja. On je definirao tri kompleksa unutarnjih kriterija na osnovu kojih sadržaji učenja dobivaju obrazovna obilježja te je opisao sedam različitih formi elementarnog, odnosno sadržaja koji kao *posebni* sadržavaju *opće*. Navodimo ih redoslijedom: 1) fundamentalna forma; 2) egzemplarna forma; 3) tipična forma; 4) klasična forma; 5) reprezentativna forma; 6) jednostavna forma svrhe (svrhovitosti); 7) jednostavna estetska forma (Palekčić, 2006). Elementarni sadržaj je onaj sadržaj koji kao pojedinačni sadržaj (predmeti ili područja znanosti) stoji zamjenski za mnoge sadržaje kulture i u kojemu je uvijek moguće razabrati, razotkriti relaciju između *općeg i posebnog.* Samo ovako strukturirani sadržaji, vrjednovani prema unutarnjim kriterijima predmetne znanosti, a ne prema vanjskim kriterijima specifične korisnosti, mogu izazvati dvostruko otvaranje, kategorijalno se prikazati učenicima u formi željenog i potrebnog znanja.

Dvostruko otvaranje (plodonosan susret određenih učenika s određenim sadržajima) nije proizvoljno, ono je moguće dakle samo na sadržajima specifične predmetne strukture koji su prošli proces dvostruke transformacije. Pitanje obrazovne vrijednosti, znanstvenih odnosno nastavnih sadržaja, tj. pitanje transformacije znanstvenih u nastavne i nastavnih u obrazovne sadržaje više nije u području nadležnosti predmetnih znanosti već opće didaktike. Za razliku od predmetnih znanosti, pitanje opće didaktike samim time je sveobuhvatnije jer nema predmet sam po sebi (kakvim se smatra u predmetnim znanostima). Njezin je predmet obrazovni sadržaj i sklop uvjeta u kojima se oni (kao takvi) mogu konstituirati. Klafki (1995) nije samo ostao na eksplicitno teorijskom obrazloženju obrazovanja, on je temeljem toga razvio didaktički analizu kao instrument planiranja i istraživanja nastave koji omogućava nastavnicima odgovoriti na pitanje može li određeni, predviđeni sadržaj u određenoj situaciji za određenu djecu postati obrazovni sadržaj. Kategorijalno obrazovanje, vrijednosna obilježja sadržaja učenja (elementarne forme strukturiranja sadržaja), dvostruka transformacija sadržaja te odgovarajući istraživački instrument u bitnome predodređuju pedagogijsku perspektivu održivog razvoja.

DOPRINOS TEORIJE KATEGORIJALNOG OBRAZOVANJA RAZUMIJEVANJU KONCEPTA ODRŽIVOG RAZVOJA

Održivi razvoj kao ideja referira se na pojedinca koji je začetnik promjene ponašanja u svim segmentima njegova djelovanja. Započinje promjenama naših osobnih vrijednosti i nastavlja se prenošenjem tih promjena na sva područja našeg života. Kompleksnost održivog razvoja kao ideje dolazi do izražaja kada se shvati da njezina materijalizacija podrazumijeva promjenu ponašanja u svim segmentima čovjekova djelovanja, kada se shvati da se radi o temeljitoj reviziji i promjeni sustava vrjednota. Ako održivi razvoj u globalizacijskom kontekstu razumijevamo kao kontinuirani napor postizanja i održavanja ravnoteže među različitim dinamičnim sustavima, kroz fenomen odgoja i obrazovanja on postaje predmet teorijskog tematiziranja i empirijskog istraživanja brojnih disciplina. Kako bi ideja održivog razvoja razvila svoj puni, vrijednosni potencijal, transformacija

širokog spektra međupovezanih dimenzija obuhvaćenih ovim pojmom u odgojno-obrazovnu praksu zahtijeva preciznije i jasnije obrazovno teorijsko određenje. Unutarnje vrjednovanje sadržaja (struktura) i mogućnost stjecanja daljnjih sadržaja te moći razumijevanja i interpretacije stečene na određenim sadržajima važni su elementi kurikuluma i nastave, a pedagoško-didaktička osnova teorije kategorijalnog obrazovanja omogućava da različite dimenzije održivog razvoja povežemo s izvornom, pedagogijskom paradigmom. Tu se prije svega misli na nastavu koja ima svoju znanstveno utvrđenu (pedagošku) formu, koja polazi i koja je inspirirana širokom idejom o čovjeku (ne samo njegovom užom, kompetencijskom dimenzijom), koja pretpostavlja obrazovljivost i odgojivost kao polazište i ishod nastave. Otvorenost za nove sadržaje, kao opće, izlazi izvan okvira onog *posebnog* što svaka predmetna disciplina mora unijeti u nastavu. Moć interpretacije sadržaja koji prolaze proces dvostruke transformacije daju sadržajima pokretačku snagu. Ono što je u nastavu ušlo u formi odabranog i strukturiranog sadržaja koji su nastavnici i odgajatelji zamjenski, umjesto učenika, odabrali i unijeli u nastavu (pedagoška odgovornost), transformira se u ono što je učenicima potrebno i neophodno (moć razumijevanja) za aktivan odnos prema održivom razvoju. Ideja održivog razvoja materijalizirat će se kroz sadržaje obrazovanja ako ti sadržaji odgovaraju nalozima teorije obrazovanja. Važnost onog *općeg* o održivom razvoju mora se logički utemeljiti, sukladno općoj prirodi kriterija odabira i procjene njihove obrazovne vrijednosti. Najbitnija zadaća škole jest utvrđivanje i prenošenje onoga *općega*, a Klafkijeva teorija nas upravo upozorava na to da je teorijsko promišljanje o sadržajima obrazovanja i nastave ključni element i sastavnica kurikuluma. Druga bitna odrednica u kojoj vidim doprinos ove teorije razumijevanju koncepta održivog razvoja njezin je vlastiti istraživački instrument koji omogućava distinktivnost pedagogijskih od nepedagogijskih istraživanja kurikuluma. Održivi razvoj kao tema svojom se kompleksnošću provlači kroz sve predmetne znanosti koje s pedagogijom dijele isti formalni objekt izučavanja, fenomen odgoja i obrazovanja, osobito u području formalnog, školskog sustava. Pedagogija i druge znanosti (npr. psihologija, sociologija, ekonomija…) u proučavanju kurikuluma imaju isti formalni objekt izučavanja, ali različiti formalni objekt, tj. aspekt proučavanja tog objekta. Didaktička analiza usmjerava istraživače na propitivanje (analitičko i empirijsko) uvjeta mogućnosti obrazovnih sadržaja i njihove obrade u nastavi s namjerom izlučivanja supstancije, obrazovnog sukusa, vrijednosti samog sadržaja za pojedinca i za samu nastavu. Iz implikacija koje iz toga proizlaze mogla bi se obogatiti i proširiti pedagogijska spoznaja o održivom razvoju i poboljšati kvaliteta određene nastave s obzirom na učinkovitost određenih sadržaja.

LITERATURA

1. Anđić, D. (2007). Paradigmatski aspekti problematike okoliša i odgoj za okoliš i održivi razvoj, *Metodički ogledi*. 14 (2): 9-23.
2. Bašić, S. (1999). Odgoj. U: Mijatović, A. i sur. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. (175-203). Zagreb: HKPZ.
3. Beyer, L. A., Apple, M. W. (1998). *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*. Albany: State University of New York Press.
4. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa
5. Horlacher, R., De Vincenti, A. (2013). From Rationalist Autonomy to Scientific Empiricism: A History of Curriculum in Switzerland. U: William F. Pinar, W. F. (ur.), *International Handbook of Curriculum Research* (476-492). New York: Routledge.
6. Jovanović, M., Eškinja, I. (2008). Neki aspekti neoliberalizma u svjetskom gospodarstvu. *Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci*. 29 (2):941-958.
7. Jurić, V. (1999). Razvojni smjer školskih teorija. U: Mijatović, A. i sur. (ur.). *Osnove suvremene pedagogije* (245-265). Zagreb: HKPZ.
8. Klafki, W. (1993). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U: Gudjons, H., R. Teske, R. Winkel (ur.). *Didaktičke teorije* (13-32). Zagreb: Educa.
9. Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction, *Journal of Curriculum Studie*. 27(1): 3-30.
10. Klafki, W. (1998). Characteristics of critical-constructive didaktik. U: Gundem, B. B., S. Hopmann (ur.). *Didaktika and/or curriculum. An international dialogue* (307–330). Frankfurt a. M.: Lang.
11. Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of

Allgemeinbildung. U: Westbury, M., S. Hopmann, K. Riquarts (ur.). *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition* (85-107). Mahwah, NJ: Erlbaum.
12. Matijević, M. (2008). Uloga medija u ostvarivanju ciljeva cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. U: Uzelac, V., L. Vujičić (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (83-95). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
13. Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
14. Miljak, A. (2008). Transformacija dječjih vrtića u brižne obitelji. U: Uzelac, V., L. Vujičić (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (219-225). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci,
15. Močinić, S., Ćatić, I., Tatković, S.. (2008). Održivi razvoj u kontekstu pedagoških promjena u visokom obrazovanju. U: Uzelac, V., L. Vujičić . (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (341-347.). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
16. Palekčić, M. (2006). Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira, *Pedagogijska istraživanja*, 3 (2):181-200.
17. Palekčić, M. (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (35-101). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga.
18. Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave-izvorna pedagogijska paradigma, *Pedagogijska istraživanja*. 7 (2): 319-340.
19. Palekčić, M. (2015). Odnos opće i diferencijalne pedagogije. U: Palekčić, M., *Pedagogijska perspektiva* (417-441). Zagreb: Erudita.
20. Pastuović, N. (1999).Teorija kurikuluma: praksikologija obrazovanja i odgoja na mikrorazini. U: Pastuović, N. (ur.). *Edukologija* (514-574). Zagreb: Znamen.
21. Peko, A., Mlinarević, V., Gajger, V. (2008). Položaj učenika u nastavi (jučer-danas-sutra). U: Uzelac, V., L. Vujičić (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (255- 261). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
22. Poljak, V. (1990). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
23. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (15-34). Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.
24. Previšić, V. (2008). Globalne dimenzije održiva razvoja u nacionalnom školskom kurikulumu. U: Uzelac, V., L. Vujičić (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (16-32). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
25. Radeka, I., Petani, R., Rogić, A. M. (2008). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika i održivi razvoj. U: Uzelac, V., L. Vujičić (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (293-301). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
26. Rucker, T. (2014). Political Bildung in the Context of Discipline, Instruction, and Moral Guidance, *Journal of Social Science Education*. 13(1): 11-21.
27. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja.* Zagreb: Educa.
28. Uzelac, V. (2008). Teorijsko-praktični okvir cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. U: Uzelac, V., L. Vujičić (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (27-55). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
29. URL1: McKeown, R. (2002). Education for Sustainable Development Toolkit. http://www.esdtoolkit.org/default.htm; Posjećeno: 20. travnja 2016.
30. URL2: Grober, U. (2002). Die Idee der Nachhaltigkeit als zivilisatorischer Entwurf", Aus Politik und Zeitgeschichte: www.bpb.de/system/files/pdf/7BHTYD.pdf; Posjećeno: 20. travnja 2016.

CONTRIBUTION OF THE CATEGORICAL EDUCATION THEORY TO UNDERSTANDING THE CONCEPT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

If sustainable development is understood as a continuous effort to achieve and maintain a balance between different dynamic systems and processes of globalization, then it is clear that education is at the basis of all our intentions aimed at achieving this balance. Poverty alleviation, democracy, human rights, health, rural and urban development, protection of the environment are just some of the topics that we all encounter when we talk about sustainable development. The basic question is how content encompassed by the concept of sustainable development, or by some of its aspects, contributes to the education of children. On the basis of which criteria do we choose this content, considering its educational purpose? To become aware of sustainable development in the light of educational goals means to show interest in educational content from the perspective of observing people in the light of their educability. The way in which a certain content is presented or processed, as well as the way an educator or teacher presents and tries to explain a certain content to children by adjusting teaching conditions, affects how this particular content "appears" in the educational process and, ultimately, how children adopt it subjectively. The aim of this work is to evaluate the contribution of the theory of categorical education to understanding sustainable development as an important component of the curriculum. As it is focused on educational and instructional content, this theory belongs to the so-called structural, content- or subject-oriented curriculum theories. In addition to hiding a metaphor of man's encounter with cultural reality, it is especially valuable for its developed analytical instrument for planning and studying education.

Keywords: categorical education, content, sustainable development

Stjepan Jagić
Matilda Karamatić Brčić
Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju

Višnja Perin
Hrvatski zavod za zapošljavanje
Područni ured Zadar

TEORIJA ODRŽIVOG RAZVOJA U KONTEKSTU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Prema Svjetskoj komisiji za okoliš i razvoj održivi razvoj omogućuje zadovoljavanje potreba u sadašnjosti bez ugrožavanja potreba i mogućnosti budućih generacija. Jedna od komponenti na kojoj počiva ideja održivog razvoja socijalna je komponenta koja se ogleda u težnji društva da zadovolji osnovne potrebe svih svojih članova, a različite društvene skupine teže zadovoljenju svojih specifičnih potreba radeći pritisak na vladajuće i upravljačke strukture. Ti su pritisci uzrok promjena koje dovode do razvoja društva. U kontekstu ovoga rada socijalnu komponentu održivog razvoja promatramo kroz socijalnu inkluziju iz koje proizlazi koncept inkluzivnog obrazovanja. Obrazovanje za održivost usmjereno je između ostalog na vrijednosti koje uključuju uvažavanje sadašnjih i budućih generacija te uvažavanje i prihvaćanje različitosti među njima. Osnova inkluzivnog koncepta usmjerena je na prihvaćanje različitosti kao poticaja u sveukupnom razvoju čovjeka, razvijajući pri tome jačanje svijesti o vrijednostima jednakosti i jednakopravnosti. Pravo na obrazovanje temeljno je ljudsko pravo, a osnova inkluzivnog koncepta zasnovana je na više UNESCO-vih, UNICEF-ovih te UN-ovih deklaracija i izjava. U ovom radu dajemo prikaz stavova studenata nastavničkih studija prema inkluzivnom obrazovanju. Pretpostavka je da pozitivni stavovi prema inkluzivnom obrazovanju razvijaju svijest o prihvaćanju različitosti kao poticaja u procesu stjecanja znanja, umijeća i navika potrebnih za život i rad. Studenti nastavničkih studija tijekom obrazovanja trebaju razviti vrijednosti koje bi poslije mogli prenositi na druge. Ispitivanje je provedeno na studentima nastavničkih studija Sveučilišta u Zadru (N = 157). Rezultati pokazuju da studenti nemaju jednak odnos prema svim vrstama invaliditeta, odnosno posebnih potreba te da značajno različito procjenjuju potrebu inkluzije/integracije djece s teškoćama u redovne škole s obzirom na poteškoće koje imaju.

Ključne riječi: održivi razvoj, inkluzivno obrazovanje, jednakost, različitost

DRUŠTVENA SASTAVNICA ODRŽIVOG RAZVOJA

Društvena sastavnica održivosti zrcali se kao trajna sposobnost zajednice da funkcionira kao sigurno, zdravo i odgovarajuće okruženje za ljudsku interakciju, obrazovanje, zapošljavanje i kulturni razvoj. Društvena održivost prvenstveno se tiče toga kako pojedinci, zajednice i društva žive jedni s drugima i kreću se k dostizanju svojih ciljeva ne ugrožavajući pritom druge ni Zemlju kao cjelinu (Colantonio i Dixon, 2011).

Teme i promišljanja o društvenoj održivosti mijenjale su se tijekom razvoja koncepta. U početku se govorilo uglavnom o društvenoj jednakosti i potiskivanju siromaštva, dok se u novije vrijeme uvode i pojmovi poput identiteta, umreženosti te osjećaja pripadnosti društvenim skupinama kojima pojedinac prirodno pripada (obitelj, vršnjaci).

Društvena održivost, osim toga, podrazumijeva i da su ljudima osigurana sva prava, pa tako i obrazovanje u skupini vršnjaka. Bit održivog razvoja počiva na unutargeneracijskoj i međugeneracijskoj jednakosti. Načelo društvene jednakosti iznimno je važno za društvenu održivost jer podrazumijeva ravnopravne mogućnosti i ishode za sve članove zajednice, posebice za najugroženije (Messer i Kecskes, 2009).

ODRŽIVI RAZVOJ I OBRAZOVANJE

Održivost i održiv razvoj pojmovi su koji se u zadnjih nekoliko desetljeća sve više koriste u različitim sferama društvenog života, pa tako i odgoju i obrazovanju. Obilježje samog pojma održiv razvoj je proturječno jer u sebi sjedinjuje statičnost (održivost) i dinamičnost (razvoj). Najopćenitije, održivost ili održiv razvoj podrazumijeva sposobnost nekog sustava da dugoročno funkcionira (Clayton i Radcliffe, 1997).

Prema komisiji za okoliš i razvoj UN-a, održivi razvoj omogućuje zadovoljavanje potreba u sadašnjosti bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da i one zadovoljavaju svoje potrebe. Kod održivog razvoja u biti se radi o ravnoteži nastojanja da se očuva okoliš, da istodobno kvalitetno funkcionira i razvija se ljudsko društvo, čemu je preduvjet rast i razvoj gospodarstva. Dakle, pitanje održivog razvoja zadire u sve sfere ljudskog života. Zdravi okoliš te kvalitetni i pravedni uvjeti života za sve kriterij je razvojnog uspjeha ljudske civilizacije XXI. stoljeća (Lay, 2007).

Održiv razvoj je sintagma nastala još u XIX. stoljeću, a prvi put je upotrijebljena u kontekstu očuvanja šuma, tako da se i danas često vezuje isključivo uz komponentu koja se odnosi na ekologiju, odnosno očuvanje životne sredine. Međutim, prema novijim shvaćanjima održivi razvoj ne bavi se samo ekološkom održivošću, već uključuje ekonomsku i socijalnu, a u novije vrijeme spominje se i kulturna održivost. Da bi održivost bila postignuta, važno je dati svim komponentama jednaku pažnju (Rogers i sur., 2008). Ekonomska dimenzija održivog razvoja odnosi se na učinkovito korištenje i povećanje produktivnosti raspoloživih resursa, vodeći pri tome računa da se otklone ili minimaliziraju negativni utjecaji na životnu sredinu. Kulturna održivost očituje se kroz uvažavanje pluralizma lokalnih, kulturnih i socijalnih specifičnosti. Socijalna dimenzija održivog razvoja podrazumijeva da se za razvoj ne može reći da je održiv ako nije pravedan i ne zadovoljava potrebe svih stanovnika Zemlje. Održivi razvoj podrazumijeva ostavljanje u nasljeđe budućim generacijama ne samo kapitala prirodne sredine već i ljudskog kapitala koji uključuje znanja i vještine, socijalnog kapitala koji definira osjećaj zajedništva, pripadnosti te kulturnog kapitala koji se očituje u kulturnom nasljeđu (Taschereau, 1999).

U Rio de Janeiru 1992. godine na konferenciji UN-a za Okoliš i Održivi razvoj (Earth Summit) usvojena je Agenda 21 – Program promjena za 21. stoljeće. To je globalni plan akcija za održivi razvoj i načela na kojima države moraju zasnivati buduće odluke i programe vezane uz razvoj. Planom su predviđene aktivnosti na svim razinama, i to tako da sve razine ovise jedna o drugoj – od „globalne Agende 21“ do brojnih projekata diljem svijeta u sklopu „lokalne Agende 21“.

Uloga obrazovanja u održivom razvoju posebice je došla u fokus propitivanjem načina provedbe Agende. Odgovoran suživot s drugima najbolje se uči kroz odgoj i obrazovanje u školama. U 36. poglavlju polazi se od tvrdnje da je obrazovanje ključno za postizanje ekološke i etičke svjesnosti, usvajanje vrijednosti i ponašanja konzistentnih s održivim razvojem te su navedena četiri opća cilja:

- promovirati i poboljšati kvalitetu obrazovanja: tako da se cjeloživotno učenje usmjeri na stjecanje znanja, vještina i vrijednosti potrebnih ljudima za poboljšanje kvalitete života
- preusmjeriti kurikulume: od predškolske do fakultetske razine: obrazovanje promisliti i učiniti takvim da postane sredstvo prenošenja znanja, osmišljenih obrazaca i vrijednosti potrebnih za stvaranje održivog svijeta
- podići razinu svijesti javnosti o konceptu održivog razvoja kako bi se pomoglo razvoju svjesnog, aktivnog i odgovornoga građanstva na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini i
- obučiti radnu snagu: kroz kontinuirano tehničko i strukovno obrazovanje kako menadžmenta tako i radnika, posebice onih koji rade u trgovini i industriji, kako bi se doprinijelo usvajanju održivih modela proizvodnje i potrošnje.

Dokumentom UNESCO-a iz 2000. godine – Okvir za akciju iz Dakra: Obrazovanje za sve – ispunjavanje naših zajedničkih obaveza, obrazovanje je prepoznato kao osnova za održivi razvitak, mir, stabilnost u i među zemljama.

Na Regionalnom ministarskom sastanku UNECE-a, koji je održan u rujnu 2001. kao priprema za Svjetski sastanak na vrhu u Johannesburgu o održivom razvitku, istaknuta je važnost i potreba za obrazovanjem za održivi razvitak. Dogovoreno je da se unaprijede obrazovni sustavi i programi kako bi se povećalo opće razumijevanje o tome kako provoditi i promovirati održivi razvoj u praksi.

Dodatni poticaj vezi obrazovanja i održivog razvoja donijela je rezolucija UN Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj 2005. – 2014. (Decade of Education for Sustainable Development – DESD), koja nastoji integrirati načela, vrijednosti i prakse održivog razvoja u sve vidove odgoja i obrazovanja u cilju rješavanja socijalnih, gospodarskih, kulturnih i ekoloških problema u XXI. stoljeću te potaknuti promjene u ponašanju. Usvojena rezolucija UN-a je inicijativa – vizija svijeta u kojem će svi imati pristup kvalitetnom obrazovanju te mogućnosti naučiti vrijednosti, ponašanje i stil života potrebne za održivu budućnost i pozitivnu društvenu transformaciju. Ciljevi desetljeća uključuju: pridavanje važnosti glavnoj ulozi obrazovanja i učenja u zajedničkom ostvarenju održivog razvoja; omogućavanje povezanosti i umrežavanja, razmjene i interakcije među sudionicima obrazovanja za održivi razvoj; pružanje prostora i mogućnosti za usavršavanje i promidžbu vizije i transformacije prema održivom razvoju – kroz sve oblike učenja i javne informiranosti; poticanje povećane kvalitete obučavanja i učenja u obrazovanju; razvijanje strategija na svim razinama za pojačanje kapaciteta u obrazovanju. Obrazovanje treba omogućiti svim ljudima da u potpunosti ispune svoje potencijale te preuzmu kontrolu nad odlukama koje utječu na njihov život.

Strategija održivog razvoja Europske unije, revidirana 2006. godine, pored sedam izazova po područjima (klimatske promjene i čista energija; održivi promet; održiva potrošnja i proizvodnja; upravljanje prirodnim resursima; javno zdravstvo; socijalna uključenost, demografija i migracije; globalno siromaštvo), uključuje i četiri horizontalna područja. Pored istraživanja, financijskih instrumenta, navedena je i potreba za obrazovanjem te komunikacijom i praćenjem strategije. Obrazovanje je preduvjet promicanja promjene ponašanja i osiguravanja ključnih kompetencija za dostizanje održivog razvoja za sve građane i građanke.

Strategija održivog razvoja Republike Hrvatske usvojena je u veljači 2009. u Hrvatskom saboru, sadrži temeljna načela, postavlja osnovne ciljeve i mjere održivog razvoja gospodarstva, održivog socijalnog razvoja i zaštite okoliša te identificira ključne izazove u njihovu ostvarivanju. Strategija naglašava potrebu intenzivnog i kontinuiranog informiranja javnosti u cilju podizanja svijesti građana i poticanja na sudjelovanje te pretpostavlja proces dogovaranja kako bi se odredili prioritetni gospodarski, socijalni te okolišni izazovi i mjere.

PRAVO NA OBRAZOVANJE – TEMELJNO LJUDSKO PRAVO

U kontekstu ovoga rada društvenu komponentu održivog razvoja promatramo kroz društvenu inkluziju iz koje proizlazi koncept inkluzivnog obrazovanja. Pravo na obrazovanje temeljno je ljudsko pravo, a osnova inkluzivnog koncepta je zasnovana na više UNESCO-vih, UNICEF-ovih i UN-ovih deklaracija i izjava.

U okviru Deklaracije o ljudskim pravima iz 1948. godine proklamira se i postavlja uvjet za ostvarenje temeljnog prava čovjeka, a to je pravo na besplatno osnovno obrazovanje za svu djecu. Zemlje Europe i svijeta naglašavaju važnost inkluzije u obrazovanju na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava kroz nacionalne kurikulume i druge dokumente obrazovne politike. Obrazovna inkluzija je zahtjev koji proširuje i produbljuje odgojni model integracije djece s teškoćama u razvoju u redovno školovanje. Inkluzivno obrazovanje jedan je aspekt društvene inkluzije sa značenjem najvažnijeg oblika društvene jednakosti i prihvatljivosti (Margaritoiu, 2010), a koji reprezentira obrazovanje s usmjerenošću na obrazovne zahtjeve i potrebe svih, djece i odraslih, s posebnom usmjerenošću na one koji su podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi.

Inkluzija se, u odnosu na integraciju djece s teškoćama u razvoju, javlja kao puno širi pojam uključenosti svih u odgoj i obrazovanje s naglaskom na cjelokupni školski sustav i odgojno-obrazovni proces. Važnim se smatra osigurati kadrovske, materijalne i tehničke uvjete da pojedinac participira u sustavu u kojem se poštuju individualne različitosti i potrebe svih učenika. Danas je koncept inkluzivnog odgoja i obrazovanja u nekim zemljama temeljno načelo koje se prepoznaje kroz različite modele školovanja, a koje se vrjednuje i unaprjeđuje u smislu povećanja kvalitete cjelovitog sustava odgoja i obrazovanja. Društvo u cijelosti, pa tako i odgojno-obrazovni sustav, prepoznaje i naglašava važnost inkluzije za društveni razvoj.

Budući da je obrazovna inkluzija izvedenica društvene inkluzije i pretpostavka za razumijevanje održivog razvoja u socijalnom i obrazovnom kontekstu, važno je istaknuti da je i proces uključivanja djece s teškoćama u redovne škole kroz povijest bio u relaciji sa zahtjevima obrazovnih sustava zemalja Europe i svijeta. Do značajne reforme je došlo 1974. godine, nakon koje je „posebno obrazovanje" postalo dijelom cjelokupnog školskog sustava. Glavna zamjerka obrazovanja djece s teškoćama u razvoju u okviru specijalnih škola je ta što djeca nisu dovoljno aktivirala svoje potencijale, nisu stjecala socijalno i emocionalno iskustvo koje bi im omogućilo kasnije uključivanje u sve aspekte društvenog i profesionalnog života (Sekulić-Majurec, 1997). Učenici s teškoćama u razvoju 1980. godine počinju se uključivati u redovne škole, otkada i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju postaje sastavni dio školskog sustava Republike Hrvatske (Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u jugoistočnoj Europi, OECD, 2007). Zakonski propisi Republike Hrvatske integraciju djece s teškoćama u razvoju u sustav redovnog obrazovanja podupiru više od trideset godina. Kod nas se odnedavno više koristi riječ inkluzija koja zamjenjuje riječ integraciju, a izraz učenici s teškoćama u razvoju zamjenjuje se izrazom učenici s posebnim potrebama (Stančić, 2001). Odnos društva prema osobama s teškoćama u razvoju u povijesti prošao je, kao i u svijetu tako i u Hrvatskoj, cijeli niz faza. Omogućavanje pristupa obrazovanju svoj djeci i mladima, a pritom uključivanje djece s posebnim potrebama u sustav redovnog školovanja jedan je od glavnih ciljeva odgojno-obrazovnih politika zemalja Europe i većine svijeta, pa tako i Hrvatske. Danas je koncept inkluzivnog odgoja i obrazovanja u nekim zemljama temeljno načelo koje se prepoznaje kroz različite modele školovanja, a koji se neprestano vrjednuju i unaprjeđuju u smislu povećanja kvalitete cjelovite odgojno-obrazovne prakse.

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE – OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVOST

Osim društvene jednakosti, kao važno načelo društvene održivosti nalazimo i heterogenost, odnosno društvenu raznolikost koja promovira toleranciju društvenih i kulturnih razlika, osigurava širenje odgojnih utjecaja učenjem o postojanju različitosti među ljudima te im omogućava da se upoznaju s različitim načinima života. Prisutnost ljudi različitih društvenih karakteristika samo po sebi nije dovoljno za društvenu održivost, već je potrebno da različite društvene skupine budu u interakciji kroz svoje svakodnevne aktivnosti kao što je pohađanje nastave, kulturna događanja i sl. (Talen, 2008). Društvena održivost, osim toga sadrži i koncept socijalnog kapitala kao resursa do kojeg se dolazi putem društvenih kontakata i sudjelovanja u različitim društvenim odnosima (Coleman, 1988). Vezi inkluzivnog obrazovanja i održivog razvoja doprinosi i Strategija za obrazovanje za održivi razvitak UNECE-a donesen na sastanku, na visokoj razini, ministara okoliša i obrazovanja u ožujku 2005. Ista potiče uvođenje i promicanje obrazovanja u zemljama regije UNECE-a. Svrha Strategije je ugraditi glavne teme održivog razvitka (zaštita okoliša, gospodarenje prirodnim resursima, iskorjenjivanje siromaštva, etika, ljudska prava, socijalna jednakost, gospodarstvo i dr.) u sve razine obrazovnog sustava te u neformalno i informalno obrazovanje. U Strategiji se navodi da je obrazovanje preduvjet za postizanje održivog razvitka te temeljni alat za dobro upravljanje, informirano odlučivanje i promicanje demokracije. Obrazovanje razvija i jača sposobnost pojedinaca, skupina, zajednica, organizacija i zemalja da prosuđuju i biraju u korist održivog razvitka. Ono je temelj za razmišljanje i djelovanje ljudi te im omogućava da svijet učine sigurnijim, zdravijim i prosperitetnijim, poboljšavajući time kakvoću života.

Na UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama održanoj 1994. godine usvojeni su Izjava i Okvir za akciju kojim se promiče pravo svakog djeteta da, bez obzira na njegovo

fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u odgojno-obrazovni sustav, odnosno u redovne škole. Obrazovanje, koje je usmjereno na prihvaćanje različitosti kao poticaja, a ne prepreke u cjelokupnom društvenom razvoju, stvara poticajno okruženje za održivi razvoj u socijalnom i obrazovnom kontekstu. Uvođenje i provođenje inkluzije u školi postaje zahtjevom suvremenih obrazovnih politika zemalja Europe i svijeta pri čemu je mijenjanje škola u svrhu ostvarenja obrazovne inkluzije uvjetovano promjenom cjelokupne odgojno-obrazovne prakse (Mittler, 2006).

S pedagoškoga gledišta, škola pri uvažavanju zahtjeva obrazovne inkluzije treba učenicima omogućiti stjecanje potrebnih kompetencija za daljnji rad i život – određenih znanja, umijeća i navika (Stevanović, Ajanović, 1997), odnosno osigurati kontinuirani razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i estetskog bića (Vukasović, 2000).

U duhu povezanosti inkluzivnog obrazovanja i koncepta održivog razvoja, cilj škole je omogućiti svoj djeci odgoj i obrazovanje, bez obzira na njihove različitosti. Škola kao takva predstavlja mjesto u kojoj se svaki učenik osjeća dobrodošlim. Poticanje individualnih potencijala podrazumijeva svestrano upoznavanje osobnosti učenika.

Potencijalne snage (dispozicije) djeteta mogu se razvijati ako su osigurani uvjeti i podrška društvene sredine, prije svega roditeljskog doma, vrtića i škole. Pri tome je zadatak društvene sredine, a posebno škole, razvijati potencijale svakog pojedinog djeteta, što u kontekstu održivog razvoja eksplicira ulogu i važnost uvažavanja različitosti kao osnovne vrijednosti razvoja društva u cijelosti.

Prema nekim istraživanjima (Mittler, 2006; Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Batarelo Kokić, Vukelić, Ljubić, 2009) nastavnici su ključni čimbenik za uspješnu provedbu inkluzivnog obrazovanja u okviru škole. Usmjerenost leži u novim metodama i oblicima rada u funkciji poboljšanja cjelokupne školske prakse. U kontekstu ovoga rada studenti nastavničkih studija iskazali su stavove o inkluzivnom obrazovanju u nekim segmentima.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U ovom radu dajemo prikaz stavova studenata nastavničkih studija prema inkluzivnom obrazovanju, odnosno prema uključenosti djece s posebnim potrebama u sustav redovnih škola. U kontekstu razumijevanja društvene i obrazovne dimenzije održivog razvoja, pozitivne stavove studenata nastavničkih usmjerenja o implementaciji i provođenju inkluzije smatramo važnom pretpostavkom za održivost modela inkluzije u društvenom i obrazovnom kontekstu. Pretpostavka je da pozitivni stavovi prema inkluzivnom obrazovanju razvijaju svijest o prihvaćanju različitosti kao poticaja u procesu stjecanja znanja, umijeća i navika potrebnih za život i rad. Mišljenja smo da studenti nastavničkih studija tijekom obrazovanja trebaju razviti svijest o važnosti prihvaćanja različitosti kao poticaja u svim društvenim procesima, pa tako i u obrazovanju.

Osim istraživanja samih stavova, kao zadaća istraživanja postavljeno je i sljedeće: provjeriti postoje li razlike u stavovima studenata prema inkluzivnom obrazovanju za različite posebne obrazovne potrebe te postoje li razlike među stavovima studenata s obzirom na njihovo prethodno iskustvo s osobama s posebnim potrebama.

Istraživanje je provedeno na studentima nastavničkih studija Sveučilišta u Zadru (N = 157) metodom ankete. Primijenjena je ATIES (Attitudes Toward Inclusive Education Scale) skala koja sadrži 16 tvrdnji (Wilczenski, 1992) kojima je pridružena ljestvica Likertova tipa, pri čemu su ispitanici iskazali svoj stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama na skali od 1 do 5. Obilježja znače slijedeće: 1 = uopće se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 4 = slažem se te 5 = u potpunosti se slažem.

REZULTATI I DISKUSIJA

U istraživanju je sudjelovalo 159 studenata nastavničkih studija Sveučilišta u Zadru. Veći je broj žena (85,5 %) nego muškaraca (14,5 %). Najveći broj (66 %) je studenata prve godine diplomskog studija, raspon dobi je od 18 do 32 godine.

5,7 % izjavljuje da na studijskoj godini imaju uključenu osobu s posebnim potrebama, a 19,1 % njih imalo je osobno iskustvo s osobom s posebnim obrazovnim potrebama, i to najčešće sa osobama s intelektualnim teškoćama.

24,2 % njih smatra da u okviru studijskog programa imaju kolegij koji ih priprema za rad s djecom s posebnim potrebama. Svega 10 osoba (6,3 %) je identificiralo više od jednog kolegija koji ih pripremaju za rad s djecom s posebnim potrebama. Najčešće kao kolegije koji ih pripremaju za rad s djecom s posebnim potrebama identificiraju sljedeće kolegije: psihologija obrazovanja, psihologija osoba s posebnim potrebama i nastavničke kompetencije. Zanimljivo je kako mali broj njih identificira kolegije kao nešto što ih priprema za rad s osobama s posebnim potrebama, iako većina kolegija u sklopu modula pedagoških kompetencija, koje svi pohađaju, sadrži sadržaje koji mogu biti korisni u radu s djecom s posebnim potrebama. Takav nalaz može nam ukazivati na nedostatno promišljanje o izazovima u budućoj profesiji te mogućem otežanom transferu znanja i vještina stečenih na studiju u budućem poslu. Kao potencijalno korisne kolegije percipiraju jedino one koji su u nazivu eksplicitno povezani s promatranom tematikom.

Tablica 1. *Odgovori na Upitnik (N = 157)*

Tvrdnja	% odgovora				
	1	2	3	4	5
Učenici koji imaju niže akademsko postignuće od svojih vršnjaka u razredu trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	4,5	14,6	36,9	33,1	10,8
Učenici koji pokazuju agresivno ponašanje prema svojim vršnjacima trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	4,5	21,1	36,9	29,2	8,3
Učenici kojima je onemogućeno samostalno fizičko kretanje trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	1,9	2,5	19,7	35,7	40,1
Učenici koji su sramežljivi i povučeni trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	0	1,3	10,8	24,2	63,7
Učenici koji imaju akademsko postignuće jednu godinu ispod ostalih vršnjaka u razredu trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	3,2	4,5	28,0	38,9	25,5
Učenici koji imaju poteškoća u govoru trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	2,5	5,1	17,8	36,3	38,2
Učenici koji ne mogu čitati standardno pismo te kojima treba Brailleovo pismo trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	6,4	17,2	32,5	25,5	18,5
Učenici koji su verbalno agresivni prema vršnjacima trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	7,6	22,3	35,7	19,7	14,6
Učenici koji imaju poteškoća u izražavanju svojih verbalnih misli trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	1,9	7,6	22,9	36,3	31,2
Učenici koji imaju potrebu za stjecanjem dodatnih kompetencija potrebnih za samostalan život i rad trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	3,2	4,5	21,0	42,7	28,7

Tvrdnja	% odgovora				
	1	2	3	4	5
Učenici koji koriste znakovni jezik i komunikacijske ploče kao nastavno sredstvo trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	5,7	15,9	30,6	28,0	19,7
Učenici koji ne mogu kontrolirati svoje ponašanje i koji ometaju aktivnosti drugih učenika trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	9,6	21,7	38,2	21,0	9,6
Učenici koji pohađaju nastavu iz obrazovnih predmeta (matematika, hrvatski jezik, priroda i društvo) po individualiziranom programu trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	1,9	12,7	27,4	35,7	22,3
Učenici koji imaju poteškoća sa sluhom trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	9,45	15,3	25,5	33,1	21,7
Učenici koji se ne ponašaju u skladu sa školskim pravilima trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	2,5	30,4	27,4	30,6	19,1
Učenici koji su često odsutni s nastave trebaju biti uključeni u redovno razredno odjeljenje	4,5	12,1	31,8	26,1	25,5

Stavovi ispitanika o uključivanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovno razredno odjeljenje statistički se značajno razlikuju za različite posebne obrazovne potrebe. Najpozitivniji stav prema uključivanju u redovne razrede ispitanici iskazuju prema učenicima koji su sramežljivi i povučeni, a najmanje pozitivan prema učenicima koji ne mogu kontrolirati svoje ponašanje i koji ometaju aktivnosti kod drugih učenika. Najveće raspršenje rezultata, odnosno najmanje slaganje među ispitanicima, nalazimo kod stavova o uključenju u redovna razredna odjeljenja za: učenike koji ne mogu čitati standardno pismo i treba im Brailleovo pismo (slijepi i slabovidni); učenika koji su agresivni prema vršnjacima te učenika koji koriste znakovni jezik i komunikacijske ploče kao nastavno sredstvo (gluhi). Ovakav rezultat mogao bi se objasniti time što i u današnje vrijeme još uvijek postoje „specijalne“ škole u kojima se školuju gluha, odnosno slijepa i slabovidna djeca te postoji mogućnost da ispitanici nisu sigurni što je ispravno, odnosno prihvatljivo. Je li za tu djecu bolje da se školuju u posebnim školama u kojima im je sve prilagođeno ili ih integrirati u redovne razrede gdje im gotovo ništa nije prilagođeno?

Više od polovice studenata slaže se da u redovno razredno odjeljenje trebaju biti uključeni: učenici koji su sramežljivi i povučeni (87,9 %); učenici kojima je onemogućeno samostalno fizičko kretanje (75,8 %); učenici koji imaju poteškoća u govoru (74,5 %); učenici koji imaju potrebu za stjecanjem dodatnih kompetencija potrebnih za samostalan život i rad (71,4 %); učenici koji imaju poteškoća u izražavanju svojih verbalnih misli (67,5 %); učenici koji imaju akademsko postignuće jednu godinu ispod ostalih vršnjaka (64,4 %); učenici koji pohađaju nastavu iz obrazovnih predmeta po individualiziranom nastavnom planu i programu (58 %); učenici koji imaju poteškoća sa sluhom (54,8 %) te učenici koji su često odsutni s nastave (51,6 %).

Više od četvrtine ispitanika smatra da u redovno razredno odjeljenje ne trebaju biti uključeni učenici koji se ne ponašaju u skladu sa školskim pravilima (32,9 %); učenici koji ne mogu kontrolirati svoje ponašanje i koji ometaju aktivnosti drugih učenika (31,3 %); učenici koji su verbalno agresivni prema vršnjacima (29,9 %) te učenici koji pokazuju agresivno ponašanje prema svojim vršnjacima (25,6 %). Najveći broj ispitanika smatra da u redovna odjeljenja ne bi trebalo uključiti učenike koji imaju neki oblik poremećaja u ponašanju, iako su takvi učenici, osim kad uz to imaju i još neke specifične smetnje, gotovo uvijek bili uključeni u redovna razredna odjeljenja. Nije nam poznato da postoje ili da su postojale škole za učenike koji imaju samo neki od oblika poremećaja u ponašanju. Više od trećine ispitanika nije se moglo odlučiti, odnosno niti se slaže niti se ne slaže da ove učenike treba uključiti u redovne razredno odjeljenje: učenici koji ne mogu kontrolirati svoje ponašanje i koji ometaju aktivnosti drugih učenika (38,2 %); učenici koji pokazuju agresivno ponašanje prema

svojim vršnjacima (36,9 %), učenici koji imaju akademsko postignuće dvije ili više godina ispod ostalih vršnjaka u razredu (36,9 %) te učenici koji su verbalno agresivni prema vršnjacima (35,7 %). Zbog prije navedenih razloga, odnosno ne postojanja posebnih škola za učenike s poremećajima u ponašanju, ispitanici su tu nekako najnesigurniji. Vjerojatno intuitivno osjećaju da je rad s takvim učenicima zahtjevan, a s druge strane nisu sigurni kako bi postupali s njima. S obzirom na dobivene rezultate, mišljenja smo da studenti prepoznaju važnost obrazovne inkluzije za održivost društva u cijelosti. Pozitivan stav prema uključivanju djece s posebnim potrebama u sustav redovnih škola dobra je pretpostavka uspješne implementacije i provođenja inkluzivnog obrazovanja.

ZAKLJUČAK

Stavovi studenata nastavničkih studija prema inkluzivnom obrazovanju u osnovi su pozitivni, što je jedna od bitnih pretpostavki za provođenje obrazovne inkluzije kao i održivog razvoja zajednice. Održiva je zajednica ona u kojoj se tolerira i ohrabruje različitost te gdje postoji jednakost šansi za sve. Društvena jednakost upravo se i zrcali, između ostalog, u mogućnosti obrazovanja u prirodnoj sredini za sve bez obzira na društveni, kulturni, zdravstveni ili bilo koji drugi status. Osnova inkluzivnog koncepta usmjerena je na prihvaćanje različitosti kao poticaja u sveukupnom razvoju čovjeka, razvijajući pri tome jačanje svijesti o vrijednostima jednakosti i jednakopravnosti.

Ono što možda zabrinjava je da se prema dobivenim rezultatima stavovi ispitanika o uključivanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovno razredno odjeljenje statistički značajno razlikuju za različite posebne obrazovne potrebe. Ispitanici nemaju jednaki stav prema svim posebnim potrebama, odnosno neke potrebe su im prihvatljivije, „primjerenije“ za uključivanje u redovni obrazovni sustav od drugih. Održiv razvoj između ostalog podrazumijeva pravednost i jednako zadovoljenje svačijih potreba. Uključivanje sve djece s posebnim obrazovnim potrebama u sustav redovnog školovanja pretpostavka je za smanjivanje njihove isključenosti iz svih sfera društvenog života. Prihvaćanje i uvažavanje različitosti među djecom kao poticaja u procesu učenja, a ne prepreke, temelj je koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Stoga, obrazovna inkluzija postaje zahtjevom suvremenih obrazovnih politika te u tom smislu kroz nastavničke studije treba poticati razvijanje stavova o potrebitosti uključivanja sve djece u redovito školovanje bez obzira na vrstu posebne potrebe koju imaju. Osnovni cilj koncepta „odgoja i obrazovanja za sve“ je inkluzivni pristup koji je refleksija različitih nacionalnih kurikuluma i obrazovnih politika. Jačanje svijesti o prihvaćanju različitosti na razini inicijalnog obrazovanja važna je pretpostavka za kasniju uspješnu implementaciju i provođenje inkluzije u praksi odgoja i obrazovanja. Budući da su nastavnici ključni sudionici procesa inkluzije u školi, važno je da tijekom studija usvoje znanja i razviju vještine koje će im pomoći nositi se s izazovima obrazovne inkluzije te da razviju takve stavove koji će biti garancija stvarne provedbe inkluzivnog obrazovanja u praksi.

LITERATURA

1. Ainscow, M., Booth, T. i Dyson, A. (2006.). *Improving school, developing inclusion.* London: outledge.
2. Batarelo Kokić, I., Vukelić, A. i Ljubić, M. (2009.). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanja u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti*. Bologna: ETF (European Training Foundation).
3. Clayton, A., Radcliffe N. (1997). *Sustainability: A Systems Approach*. London: Earthscan Publications Ltd.
4. Colantonio, A., Dixon. T. (2011). *Urban Regeneration and Social Sustainability: Best Practice from European Cities*. Wiley-Blackwell.
5. Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *The American Journal of Sociology*. Vol. 94, Supplement: 95-120.
6. Ivančić, Đ. (1997.) *Planiranje i programiranje odgojno-obrazovno-rehabilitacijskog procesa*, Županijski stručni skup. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
7. Lay, V. (2007). Održivi razvoj i vođenje, *Društvena istraživanj*a. Br. 6 (92): 1031-1053.

8. Messer, B., Kecskes K. (2009). Social Capital and Community. U: Dillard, J., V. Dujon, M. King (ur.). *Understanding the Social Dimension of Sustainability*. London and New York: Routledge.
9. Mittler, P. (2006). *Working towards inclusive education, social contexts*. London: David Fulton Publishers.
10. Organization for economic co-operation and development, Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj. (2007). *Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u jugoistočnoj Europi.* Hrvatska i Pariz.
11. Rogers, P., Jalal K., Boyd J. (2008). *An Introduction to Sustainable Development*. London: Earthscan Publications Ltd.
12. Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješne socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća i perspektive, *Društvena istraživanja*. 6 (4-5): 537-550.
13. Stančić, V. (2001). *Promišljanja o edukacijsko-rehabilitacijskoj znanosti: mojih 40 godina u defektologiji*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
14. Stevanović, M., Ajanović, Dž. (1997). Školska pedagogija. Varaždinske toplice: Tonimir.
15. Talen, E. (2008). *Design for Diversity: Exploring Socially Mixed Neighborhoods*. Architectural Press.
16. Taschereau, D. (1999). *Urban Social Sustainability: Opportunities for Southeast False Creek, Research project submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Natural Resource Management.* Simon Fraser University.
17. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: Katolički zbor „Mi".
18. Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes towards inclusive education. *Psychology in the Schools*. 29: 307-312.
19. URL1: *Agenda 21* http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/Agenda21.pdf; Posjećeno
20. URL2: The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf; Posjećeno
21. URL3: Akcijski plan za obrazovanje za održivi razvitak, http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/01_Typo3site/AP_ESD_-_Croatian.pdf; Posjećeno
22. URL4: Margaritoiu, A. (2010). Inclusive Education – Key Aspects, Dilemmas and Controversies, / Educaţia incluzivă – aspecte cheie, dileme şi controverse. By: Mărgăriţoiu, Alina. Petroleum – Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series, 2010, Vol. 62 Issue 1B, p81-86, 6p http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=126&sid=128f4c1d-236c-48c1-b6e8-532b90e35e01%40sessionmgr104 ; Posjećeno
23. URL5: Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske, http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_03_30_658.html; Posjećeno
24. URL6: UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014, http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf; Posjećeno

THEORY OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

According to the World Commission on Environment and Development, sustainable development allows us to meet our present needs, without compromising the possibility for future generations to meet their own. One of the components underlying the idea of sustainable development is the social component. The social component is reflected in the tendency of society to meet the basic needs of all its members, while different social groups strive to meet their specific needs by exerting pressure on governing and management structures. These pressures cause changes that lead to the development of society. Within the context of this paper, the social component of sustainable development is observed through the prism of social inclusion, resulting in the concept of inclusive education. Education for sustainability is oriented, among other things, towards values that include appreciation of present and future generations, as well as appreciation and acceptance of their differences. The basis of the concept of inclusion is focused on understanding differences as stimuli to the overall development of an individual, increasing and raising their awareness about the values of equality and equal rights. The right to education is a fundamental human right, and the concept of inclusion is based on a number of UNESCO, UNICEF and UN declarations and statements. This paper gives an overview of the attitudes of students attending teacher education faculties towards inclusive education. The assumption is that positive attitudes towards inclusive education raise one's awareness about taking differences as stimuli in the process of acquiring knowledge, skills and habits necessary for life and work. Students attending teacher education faculties should adopt such values during their education, so as to be able to transfer them to others later. The survey was conducted on students attending the teacher education faculty of the University of Zadar (N = 157). Results show that students do not relate equally to all types of disabilities or special needs, and that there are significant differences in their assessment of the needs of children with disabilities for inclusion/integration in regular schools, considering the difficulties they have.

Keywords: sustainable development, inclusive education, equality, diversity

Ana Marija Rogić
Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju

INFORMALNO UČENJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Još od održavanja svjetskog skupa o zaštiti okoliša u Rio de Janeiru 1992. godine obrazovanje je prepoznato kao jedno od puteva za postizanje održivog razvoja. Jedino se obrazovanjem i učenjem može postići mijenjanje svijesti ljudi o održivom razvoju kao svjetski relevantnoj temi u prostornom i generacijskom pogledu. S jedne se strane nameće pitanje u kojoj mjeri školski sustavi pružaju pravovremeno i adekvatno znanje za postojeće ekonomske, društvene, ekološke i kulturne potrebe. S druge strane, pitanje je kako među tehnološkim dostignućima i brzorastućom količinom informacija odabrati održiva rješenja. Stoga se ovaj rad bavi informalnim oblicima učenja i obrazovanja i njihovom ulogom u stjecanju kompetencija za održivi razvoj. Doprinos informalnih procesa učenja i stjecanje implicitnog znanja je neupitan i događa se svim uzrastima u svim njihovim životnim područjima. Iz tog razloga nužno je rasvijetliti taj doprinos jer održivi razvoj kao vrijednost nadilazi političke težnje i poziva na odgovornost od najviših supranacionalnih instanci preko državnih i regionalnih predstavnika do svakoga građanina svijeta pojedinačno. To podrazumijeva mijenjanje kulture učenja i življenja počevši od svakodnevne razine, uključivanjem i osvještavanjem informalnog učenja s održivim razvojem kao glavnom idejom vodiljom.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, kompetencije, obrazovanje, odgoj

UVOD

Pojam *održivi razvoj* prvi put upotrijebila je Barbara Ward 1969. godine na konferenciji o gospodarskom razvoju održanoj u Washingtonu. Termin se koristi u Brundtlandinu izvješću „Naša zajednička budućnost" (1984) te pred konferenciju u Rio de Janeiru održanoj 1992. godine ulazi u svakodnevnu upotrebu (Pravdić, 2001: 223). Temeljna zadaća projekta održivi razvoj jest dugoročno uravnotežiti odnose između materijalnog rasta i prirodnih osnova života (Lay, 2007: 1033). Održivim razvojem težilo se spajanju dvaju pitanja kojima se do kraja 80-ih godina 20. stoljeća bavilo zasebno: ekologije, tj. održavanja prirodnih resursa i pravednosti među ljudima i narodima. Ideja održivog razvoja sadrži sveobuhvatnu vrijednost, što bi značilo da je vodeća ideja koja nadilazi političke ciljeve (Walser, 2009: 56).

Ciljeve održivog razvoja čine tri sastavnice: a) ekonomski pristup: mogućnost stjecanja zarade uz održavanje kapitala (prirodnog, ljudskog, ekonomskog), b) ekološki pristup temelji se na podržavanju stabilnosti prirodnog i ljudskog biološkog sustava i c) sociokulturni pristup – temelji se na društvenom sustavu i kulturnoj stabilnosti za determiniranje jednakosti, zadržavanju međugeneracijske kulturne raznolikosti i ohrabrivanju pluralizma ideja (Bârsan, Năstăsescu, Bârsan, 2011: 284).

Na spomenutoj konferenciji u Rio de Janeiru donesena je Agenda 21 – globalni program za rješavanje ekoloških, društvenih i gospodarskih problema. Istaknuta je nužnost za aktivnim djelovanjem na svim društvenim i političkim razinama. Agenda je poseban značaj pridodala zajednicama i potiče na iniciranje dijaloga između vlasti, politike, građana i lokalnih organizacija i izradu mjera i strategija u svrhu postizanja održivog razvoja. Ukratko, ona služi kao pokretač za promjenu pravnih akata i primjene koncepta na lokalnoj razini (Hesselink, 2000: 89). Unutar nje razvijaju se projekti kao uporišne točke koje se mogu usporediti s organizacijskim promjenama u tvrtkama i ustanovama. Jer kao što tvrtke koje žele integrirati koncept održivog razvoja trebaju mijenjati kulturu, praksu i

organizaciju unutar sebe, tako isto vrijedi i za odgojno-obrazovne ustanove (Hesselink, 2000: 91). U ostvarivanju koncepta Hesselink daje prednost *bottom up* procesima, snagama tržišta, kreativnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama i informacijsko-komunikacijskim tehnologijama (Hesselink, 2000: 93). Svi društveni akteri potiču se na promišljanje i propitivanje o smjeru težnje za napretkom, koji se u suvremenim globalizacijskim procesima odvija ubrzano, moglo bi se reći ponekad i nepromišljeno. De Haan predlaže konceptu održivog razvoja pridodavanje nacionalnog obilježja jer se društvene strukture razlikuju od države do države. Dok je u nekim zemljama djevojkama obrazovanje nedostupno, u drugim zemljama osnovnoškolsko obrazovanje već odavna postoji kao obveza propisana Zakonom (de Haan: 5; Gadotti 2010: 225). Održivi razvoj je moćan koncept koji otvara mogućnosti za osuvremenjivanje starih sustava, stvaranje kulture održivih školskih zajednica kako bi postale kooperativne, a ne natjecateljske (Gadotti, 2010: 225). Sve živuće sustave obilježava razvoj i svaki razvoj podrazumijeva učenje (Capra, 2007: 16). Na ovu tvrdnju prikladno se nadovezuje sljedeća: „Za održivi razvoj i učinkovitu afirmaciju održivosti u ekološkom, sociokulturnom i gospodarskom tkivu društva, odnosno u procesu proizvodnje društvenoga života u cjelini, presudne su, dakle, između ostalog, upravo ove dvije temeljne ljudske aktivnosti: *učenje* i *vođenje*." (Lay, 2007: 1032).

OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ I KULTURA UČENJA

Koncept održivog razvoja ili održivosti koji je definirala Svjetska komisija za okoliš i razvoj (World Commission on Environment and Development) 1987. godine pozvala je na međusobno povezivanje triju glavnih elemenata za postizanje ovog cilja: obrazovanje, znanstvena istraživanja i političko djelovanje (Bârsan, Năstăsescu, Bârsan, 2011: 283). Obrazovanje za održivi razvoj predloženo je u Johannesburgu 2002. godine. Ono je naime prepoznato kao ključ provedbe održivog razvoja i shodno tomu Organizacija Ujedinjenih naroda pod vodstvom UNESCO-a proglašava Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj (2005. – 2014.). Obrazovanje za održivi razvoj je normativan koncept, a njegov cilj su pravednost, solidarnost i demokracija koje nadilaze sve generacije (Linder, 2010: 12). Prednost koncepta je usredotočenost je na kvaliteti, a ne kvantiteti i stoga zahtjeva interdisciplinarnost pa je time mnogo složeniji pristup (Pigozzi, 2010: 259). Istovremeno mijenja se i kultura učenja i već je daleko nadišla okvire formalnog sustava obrazovanja, a potreba za informalnim učenjem veća je nego ikad. Razlozi porasta njegova značaja su individualizacija društva, personalizacija obrazovanja, obrazovni sustav koji nije u mogućnosti pravovremeno pružiti odgovore na brzorastuće zahtjeve (Linder, 2010: 15). Pored brojnih nastojanja ostvarenja održivog razvoja, kako promijeniti kulturu učenja o održivom razvoju? Zna se da u stvarnosti neki sustavi pokazuju veću spremnost i otvorenost za promjene, dok ih drugi prihvaćaju površno ili u potpunosti pružaju otpor. No jedan od ishoda promjena može biti i kontinuirana suradnja formalnog, neformalnog i informalnog odgoja i obrazovanja (Uzelac, 2008: 8), koja bi se trebala odvijati kod svih uzrasta i tijekom cjelokupnog životnog vijeka. „Koncept cjeloživotnog obrazovanja ne znači samo kvantitativno širenje povezivanjem inicijalnog odgoja i obrazovanja s obrazovanjem odraslih. Sinergijsko umrežavanje školovanja u djetinjstvu i mladosti s trajnim, kontinuiranim obrazovanjem tijekom cjelokupnog života izaziva i kvalitativne promjene strukture obrazovanja, posebice uključivanjem raznolikih mogućnosti društva znanja: pored formalnog afirmira se neformalno i informalno obrazovanje." (Radeka, Petani, Rogić, 2008: 303). Razvidno je da je koncept održivog razvoja usko povezan s konceptima cjeloživotnog obrazovanja i društva znanja te su međusobno svi upućeni jedan na drugog. Zato o tome treba stvoriti svijest, kako bi se ubuduće moglo učiti samoodređeno i neovisno o drugim akterima (Linder, 2010: 39). U konačnici, opravdano je složiti se s Rieckmannovim zaključkom kako je za ostvarenje promjena u svrhu održivog razvoja potrebna promjena mentaliteta (2016: 89).

INFORMALNO UČENJE I ODRŽIVI RAZVOJ

U 3. poglavlju spomenute Agende 21 govori se o borbi protiv siromaštva kroz poticanje na uključivanje lokalnih zajednica, nevladinih udruge i sl. Jedna od mjera je uspostavljanje mreže centara učenja na razini zajednica u svrhu jačanja kapaciteta i održivog razvoja. U 25. poglavlju o djeci i mladima u održivom razvoju upućuje se na aktivnosti koje bi trebale omogućiti njegovo ostvarenje pa između

ostalog navode i osiguravanje alternativnih struktura učenja (Agenda 21: 276). Nadalje, u 36. poglavlju o obrazovanju kao sredstvu za razvijanje svijesti formalni i neformalni procesi učenja smatraju se neophodnim za formiranje stavova i sposobnosti ljudi za procjenu djelovanja u vezi održivog razvoja. Premda informalno učenje u upravo spomenutim dijelovima dokumenta nije nigdje izričito navedeno, može se prepoznati postojanje svijesti o tome kako se učenje i obrazovanje za održivi razvoj ne odvijaju isključivo unutar okvira zadanog kurikuluma i odgojno-obrazovnih ustanova.

Prema tome ključna namjera rada je istaknuti informalno učenje, oblik učenja vrlo prisutan u procesima obrazovanja, ali s još uvijek nedovoljno prepoznatim i iskorištenim potencijalom općenito, ali i u kontekstu održivog razvoja. Na tu temu u Njemačkoj je osnovana radna skupina za informalno učenje i čini dio Okruglog stola na kojem se okupljaju brojni sudionici UN-ova Desetljeća obrazovanja za održivi razvoj. U međuvremenu je porastao i broj publikacija o informalnom učenju osobito u području obrazovanja odraslih.

U nastavku slijedi pojašnjenje informalnog učenja kroz usporedbu s formalnim učenjem, stavljanje u odnos s kompetencijama te će u posljednjem potpoglavlju biti navedeni primjeri primjene informalnog učenja u okviru održivog razvoja.

POVEZANOST FORMALNOG I INFORMALNOG UČENJA

Podjela cjeloživotnog učenja na tri glavna oblika učenja uglavnom je općeprihvaćena, premda definicije istih među autorima nisu usuglašene. U sklopu tematike održivog razvoja na ovom mjestu osvrt će biti samo na pojmove formalnog i informalnog učenja i koristit će se definicije prema Juriću (2007).

Kod *formalnog učenja* znanje, sposobnosti i vještine posreduju se u određeno vrijeme i mjesto i popraćeno je provjerama postignuća, stupnjevanjem (razredno) i potvrđivanjem (npr. stjecanje svjedodžbe*) (2007: 69). Informalno učenje* je proces u kojem pojedinci stječu znanje, sposobnosti, vještine i vrijednosne orijentacije u neposrednoj svakodnevnici, u osobnim i društvenim kontekstima: u krugu obitelji i prijatelja, kroz igru i rad, za vrijeme dobrovoljnog društvenog angažman, kroz kulturu, medije i internet, na insceniranim mjestima za učenje kao što su centri u okolišu i zaštićenoj prirodi. Informalne procese učenje gotovo je nemoguće staviti u bilo kakve okvire (2007: 72; Linder, 2010: 15). Osim toga, ovisno o trenutnim datostima može biti namjerno ili nenamjerno te svjesno ili nesvjesno.

Škola kao odgojno-obrazovna ustanova prestaje biti jedina nadležna i odgovorna za procese učenja. Njezin glavni zadatak u tom kontekstu je stvaranje pretpostavki, ali procesi učenja, kao i oni u svrhu održivog razvoja odvijaju se u društveno-političkim datostima, tijekom radnih aktivnosti, razvoja osobnosti i sl. (Linder, 2010: 12). U informalnim oblicima učenja pojedincu nisu nametnuti sadržaj, metode, vrijeme, mjesto učenja kao ni njegovo vrjednovanje, ali u pogledu učenja za održivi razvoj od njega se očekuje samoinicijativa i samoorganiziranost, zalaganje za osobni razvoj te odgovornost za uspostavljanje i sukreiranje snošljivosti u međuljudskim odnosima u danom okružju i okolišu. K tomu, učenje na temelju pokušaja i pogrješaka čini jedan vid informalnog učenja (Marsick et al., 2008: 580) i jedan je od razloga zašto informalni put k stjecanju kompetencija za održivi razvoj nije pravocrtan i ponekad nepregledan. S druge je strane upitno kako informalno učenje podržati, a ne učiniti ga umjetnim i ne uništiti prevelikim brojem pravila i regularnosti (Marsick et al., 2008: 594). Iz tog će razloga u nastavku biti govora o obrazovanju u pogledu povezivanja formalnog i informalnog učenja. Navedene suprotne karakteristike koje posjeduju ne podrazumijevaju nužno međusobno jasno razgraničenje ili isključivanje, u praksi se često preklapaju, a u kontekstu rasprave o održivom razvoju valja ih smišljeno nadopunjavati. Prema tome, proces učenja vjerojatno će biti učinkovitiji ako formalno učenje daje poticaj za informalno učenje.

A koliki utjecaj informalno učenje ili pak povezanost formalnog i informalnog učenja mogu imati na stvaranje budućih inovatora dokazali su Stocklmayer i Cerini u svom istraživanju, intervjuirajući pojedince koji su se pokazali kao izrazito uspješni inovatori u različitim područjima: genetici, inženjerstvu, aktivizmu za zaštitu okoliša itd.

Većina sudionika u intervjuima ističe ulogu socijalne interakcije (npr. razgovori s ocem o sadržajima u nastavnog dana), bitne za njihovo obrazovanje kroz stavljanje vrijednosti na učenje te jačanje i produbljivanje znanja, ali i ulogu medija (Stocklmayer, Cerini, 2013: 376). Tu se radi naravno i o pojedincima koje krasi intrinzična motiviranost, samouvjerenost proizišla iz izvanškolskih iskustava u kojima su prepoznali izazov, zabavu i priliku za istraživanje (Stocklmayer, Cerini, 2013: 377). Formalno i informalno učenje međusobno se nadopunjuju, što je vrlo dobro potkrijepio jedan od sudionika intervjua: „poanta obrazovanja jest dovesti Vas u stanje u kojem ćete biti dovoljno znatiželjni da stvari istražujete zbog sebe." (Stocklmayer, Cerini, 2013: 382).

INFORMALNO UČENJE I KOMPETENCIJE

Obrazovni kompetencijski koncept usmjeren je na ishode, dok su tradicionalni nastavni planovi i didaktički pristupi usmjereni na *input* i sadržaje koje će učenici obraditi. Pristup orijentiran na *output*, odnosno ishode, bavi se strategijama rješavanja problema, konceptima i sposobnostima za djelovanja. (de Haan, 2007: 29). U obrazovnom svijetu aktualan je izazov proučavanje načina i modela usporedbe i priznavanje informalno stečenih kompetencija s onim formalno stečenima. Pritom treba imati na umu različitost stupnjeva regulacije obrazovanja Europske unije među članicama. Dok je negdje obrazovni put usko vezan za školsko okružje, drugdje informalno učenje čini većinski udio, prije svega u strukovnom obrazovanju (Linder, 2010: 14).

Od 2004. do 2008. godine djeluje projekt Transfer-21 s glavnom intencijom vođenja školskog učenja i obrazovanja k dostizanju ciljeva održivog razvoja i u sklopu kojeg de Haan osmišljava *kompetenciju oblikovanja* (njem. *Gestaltungskompetenz*). Kompetencija oblikovanja označava sposobnost primjene znanja o održivom razvoju i prepoznavanja problema s tim u vezi. To podrazumijeva donošenje zaključaka o ekološkim, ekonomskim i socijalnim trendovima i njihovoj međusobnoj ovisnosti temeljem analiza sadašnjeg stanja i istraživanja budućnosti. Potom sve zajedno stvara osnovu za razumijevanje i donošenje odluka, a koje se provode pojedinačno, zajednički ili politički (de Haan; 2007: 31). Nadalje je kompetencija oblikovanja razrađena na dvanaest sastavnih kompetencija koje učenici do kraja formalnog školovanja trebaju steći, a to su: kompetencija preuzimanja perspektiva, kompetencija promišljanja i prosuđivanja unaprijed, kompetencija stjecanja interdisciplinarnih spoznaja, kompetencija ophođenja s nepotpunim i presloženim informacijama, suradnička kompetencija, kompetencija prevladavanja individualnih dilema, kompetencija zajedničkog donošenja odluka, kompetencija motiviranja sebe i drugih na aktivno djelovanje, kompetencija za refleksivno mišljenje o vlastitim i tuđim uzorima, kompetencija za moralno djelovanje, kompetencija za samostalno djelovanje i kompetencija pružanja podrške drugima (iskazivanje empatije) (de Haan: 21). Neke od njih moguće je prepoznati u primjerima o informalnom učenju za održivi razvoj izloženima u sljedećem potpoglavlju.

Stjecanje kompetencija informalnim putem Brodowski prikazuje na primjeru povezanosti između informalnog i kooperativnog učenja. Informalno i kooperativno učenje događaju se nenamjerno ili imaju polazište u namjeri samog pojedinca. Ne uključuju upute od strane treće osobe kao ni vrjednovanje u smislu stjecanje potvrde (svjedodžbe, diplome) (Brodowski, 2009: 68). Navedeni autor polazi od toga da se tijekom formalnih procesa učenja kao što su predavanja i seminari iznosi bujica informacija koja u sveučilišnoj svakodnevici ne prerasta uvijek u znanje. Informalno kooperativno učenje ubrzava taj proces, s jedne strane kroz izravnu razmjenu i refleksiju mišljenja sudionika koji posjeduju određena predznanja i uklapaju ih u svoj postojeći fond znanja, a s druge strane prijelaz informacija u znanje događa se i kada se u informalnom kooperativnom učenju prepoznaje prilika tako da se ciljano traži sugovornike s kojima se zajednički postojeće nejasnoće mogu razjasniti, raspraviti ili produbiti. Kroz takve procese dolazi do razvijanja sposobnosti primjerice diskursa, dijaloga, komunikacije te vještine organizacija procesa učenja. Primjena rezultata informalnih kooperativnih procesa učenja u djelovanje predstavlja prijelaz stečenog znanja u kompetencije (Brodowski 2009: 69). Razvoj informacija preko znanja u kompetencije kroz ovakve oblike učenja odvija se stoga usko jedno uz drugo bez da je o tome svjesna treća strana. Brodowski zaključuje da kompetencije nastaju u samom činu zajedničke primjene rezultata učenja i ovise o vanjskim čimbenicima, tj. o tome hoće li uopće biti dopušteno implementirati ih i unijeti promjene u postojeće strukture (primjerice nastavnici, sveučilišna uprava) ili ako već ne naiđu na podršku, da ih se barem prihvati (Brodowski,

2009: 70). Obrazovanje za održivi razvoj ne bi smjelo biti područje koje se sastoji od polovičnih rezultata objavljenih u brošurama koji su proizišli iz istovjetnih rezultata učenja pod istovjetnim strukturama kao i tematski oblici prije njih. Uz pomoć informalnog kooperativnog učenja u okviru obrazovanja za održivi razvoj stvaraju se optimalni uvjeti i mogućnosti implementacije, otvorenost za strukturne promjene i oblike u svrhu zajedničke provedbe. Dolazi do promjene oblika učenja i obrazovanja koji potiču samoinicijativne promjene struktura i obrazaca mišljenja, što je neophodno za uspješnost u procesu ostvarenja obrazovanja za održivi razvoj (Brodowski 2009: 71).

INFORMALNO UČENJE I ODRŽIVI RAZVOJ – PRIMJERI DOBRE PRAKSE

Da informalno učenje ima svoje mjesto u održivom razvoju dokazuje između ostalog i inicijativa o obrazovanju za održivi razvoja provedenoj na regionalnoj i nacionalnoj razini u Velikoj Britaniji pod nazivom „Learning to Last". Blewitt, voditelj projekta, u drugoj fazi projekta uključuje pet tema (kurikulum, strateško planiranje, menadžment, socijalna uključenost), među njima i informalno i neformalno učenje (Blewitt, 2005: 77). Pritom je autor mišljenja da se brige koje zaokupljaju stanovništvo kao što su primjerice globalno zatopljenje, kvaliteta života, genetski modificirana hrana i sl. izražavaju prilično neprimjetno i izdvojeno (Blewitt, 2005: 80).

Daljnji primjeri moguće implementacije informalnog učenja u okvir održivog razvoja odnose se na u ulogu sveučilišta, dobrovoljnog društvenog angažmana te medijski prostor i internet.

Primjer I: Sveučilište Lüneburg bilo je od 2004. do 2007. godine sudionikom u projektu pod nazivom Sustainable University – Nachhaltige Entwicklung im Kontext universitärer Aufgabenstellung čime se pokušalo odgovoriti na sljedeće pitanje: Kako izvan visokoškolske nastave – informalnim putem – stvoriti mogućnosti za refleksiju ciljeva održivog razvoja, percepciju održivog razvoja i razvoj „kreativnih kompetencija"? Studenti su morali razraditi zadatke u organizacijskom i društvenom kontekstu i samostalno pronaći rješenja problema. U diskusiji koja je potom uslijedila studenti ističu da su razvili sposobnosti potrebne za vođenje skupine, preuzimanje odgovornosti, naučili su motivirati sebe i druge, vremenski se organizirati, raditi u skupinama, prezentirati i pritom tvrde da su navedene sposobnosti razvili tijekom dobrovoljnog rada, a ne na studiju. Ovdje postaju vidljive značajke procesa učenja koje se mogu razviti tijekom volontiranja: dobrovoljnost i samoodgovornost, učenje u stvarnim situacijama, nenamjerno, ali svjesno učenje i interdisciplinarna suradnja (Adomßent et al., 2009: 250). S druge strane, grupa autora je mišljenja da i kada bi sva sveučilišta postala održiva, onda bi bilo teže mijenjati ponašanje i kulturu studenata koji su već izgrađeni tijekom razdoblja adolescencije. Ako se želi postići što veći stupanj održivosti, onda je neophodno ranije o tome voditi računa, odnosno prije razdoblja školovanja i studiranja (Bârsan, Năstăsescu, Bârsan 2011: 286).

Primjer II: Obuhvatnu studiju na temu dobrovoljnog angažmana mladih objavili su Düx i Sass 2008. godine. Godinama su pratili mlade i mlađe odrasle osobe u njihovim volonterskim angažmanima. Rezultati su pokazali da su kroz volonterski rad ispitanici uz u prethodnom primjeru spomenute kompetencije stekli i kompetencije za demokratsko učenje te političke kompetenciju. U isto vrijeme istraživači dolaze do saznanja kako pružene mogućnosti ponajviše koristi omladina koja je već obrazovana i socijalno integrirana (Düx, Sass, 2009: 174).

Primjer III: Wikipedia kao slobodna enciklopedija na mreži predstavlja još jedan vid informalnog okruženja za učenje. Nastala je kao rezultat dobrovoljnog angažmana bez izdvajanja velikih novčanih sredstava, što je uobičajeno za uspostavljanje brojnih načina umreženog učenja. Otvoreni pristup enciklopedije omogućava brisanje granica među jezicima i državama i okuplja velik broj dobrovoljaca koji sastavljaju i čitaju tekstove (Frost, Rohs, 2009: 237). Osim što otvorenim pristupom posreduje velike količine informacija i tema o održivom razvoju, njezin doprinos informalnom učenju za održivi razvoj ogleda se prvenstveno u jednostavnom pristupu znanju za sve (Frost, Rohs, 2009: 241).

Primjer IV: Entertainment-Education (Edutainment) je moderan pristup informalne obrazovne ponude putem medija. Dobar primjer za to su dokumentarni filmovi, čiji se sadržaji često prezentiraju kao filmske scene na dramatičan način i s emocionalnim nabojem. Moderni televizijski dokumentarci i druge obrazovne emisije imaju sljedeća obilježja: Public Understanding of Science and Humanities

(PUSH),[1] što znači da nije riječ samo o predstavljanju znanstvenih činjenica i znanja, već gledatelji dobivaju uvid u znanstvene postupke za stjecanje određenih spoznaja, odnosno Public Understanding of Research (PUR)[2]. Svrha PUR i PUSH jest popularizacija znanosti otvaranjem puteva njezinu razumijevanju od strane šire javnosti. Općenito su masovni mediji i televizija prikladni posrednici informacija jer ne postoji neposredniji način pristupanja širokoj masi i zornijeg predstavljanja različitih obrazovnih sadržaja (Tibus, Glaser, 2009: 231).

No, prilikom bavljenja održivim razvojem putem medija ističe se da je riječ o vrlo složenoj tematici, što otežava sažimanje i prikazivanje u određenom vremenskom rasponu. S druge strane upitna je razina spremnosti za ulaganje sredstava u teme održivog razvoja te koliko emitirane informacije u konačnici imaju odjeka u javnosti. Obrazovanje za održivi razvoj zahtjeva zrelost, kritičko mišljenje, sposobnost empatije i solidarnosti te spremnost za preuzimanjem odgovornosti jer mediji vrlo često preuzimaju ulogu „oblikovatelja mišljenja" (Linder, 2010: 28), što također vrijedi i kod korištenja interneta.

Participacija je bez sumnje vrlo bitan pojam za održivi razvoj jer zahtjeva socijalne kompetencije kao npr. sudjelovanje u društvenim procesima, sposobnost kooperacije i konflikta itd. Upravo kroz umreženost, točnije društvene mreže otvaraju se mogućnosti za razmjenu informacija, zajedničko učenje, političku aktivnost itd. i istovremeno se dopire do pojedinaca do kojih se uobičajenom putevima ne bi moglo doprijeti. Njihov značaj leži u organiziranju prosvjeda unutar jednog tjedna: forumi, predizborne kampanje, razni projekti za pomoć bez medijskog prostora zahtijevali bi mnogo više vremena i veće novčane izdatke. Društvena umreženost unutar jedne ustanove ili organizacije također olakšava komunikaciju među članovima, bržu razmjenu znanja, kontakt s bivšim članovima itd. (Linder, 2010: 35). Za održivi razvoj svakako bitnu ulogu igraju kompetencije koje posreduju društvene mreže jer u suprotnom može doći do izazivanja negativnih reakcija (Linder, 2010: 36).

Za provođenje strategija za održivi razvoj potrebno je uzeti u obzir i obilježja jedne nacije, lokalne zajednice i njihovu kulturu, što vrijedi i za proučavanje informalnog učenja. Pitanje je koliki udio ima činjenica je li neko društvo više individualističko, kolektivističko ili pak kulturno divergentno (Marsick et al., 2008: 594). Ovu tvrdnju potkrepljuje istraživanje koje su proveli Kim i McLean o utjecaju nacionalne kulture na informalno učenje na radnom mjestu. Do odgovora na istraživačka pitanja došli su pretraživanjem brojne literature na temu kulture, kroskulturnog informalnog učenja i njegovih čimbenika: samopouzdanje, posvećenost, povratne informacije, vrijeme i prostor, kolaborativne veze, nagrađivanje, izazovni zadatci i promjene. Dobiveni rezultati upućuju na sljedeće zaključke: zaposlenici u kolektivističkim kulturama skloniji su grupnim aktivnostima za razliku od individualističkog društva, gdje su aktivnosti usmjerene više na individualne vrijednosti i ciljeve. U feminističkim društvima prevladava veća sklonost za društveno priznavanje unutar određene skupine (očekivanja, odnosi), dok su u maskulinim kulturama zaposlenici usmjereni na ciljeve i ishode učenja (Kim, McLean, 2014: 51). Proizašle spoznaje svakako mogu biti doprinos području učenja i obrazovanja odraslih za održivi razvoj.

ZAKLJUČAK

U pogledu obrazovanja za održivi razvoj nije namjera izraditi gotova rješenja i aktere poučiti o prisvajanju istih. Riječ je, u prvom redu, o promjeni mentalnih modela i pravila usmjeravanja pažnje te ovladavanju interdisciplinarnih i transdisciplinarnih strateških rješenja od strane svih društvenih aktera (Brodowski, 2009: 70; Gadotti, 2010: 226). U kontekstu potrebe za mijenjanjem mentaliteta, kulture življenja i učenja od svakog ponaosob očekuje se spremnost za aktivno stvaranje i refleksivno mišljenje o budućnosti. To se može potvrditi istraživanjem provedeno među skupinom sveučilišnih profesora, učitelja, odgojitelja, studenata učiteljskog studija i studenata predškolskog studija. Unutar svake pojedine skupina ispitanici (75 % i više) kao najvećom zaprekom u promicanju cjeloživotnog

1 Inicijativa za bolje razumijevanje prirodnih i humanističkih znanosti.

2 Inicijativa za bolje razumijevanje istraživanja.

učenja za održivi razvoj procjenjuju nerazvijenu društvenu svijest (Borić, Jindra, Škugor, 2008: 324). Informalno učenje u literaturi češće se koristi u području cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih, ponajviše u smislu njihova usavršavanja i zapošljivosti. No radi ostvarenja održivog razvoja jasno je da obrazovanje u tu svrhu treba započeti u mnogo ranijoj dobi. Ponajviše iz razloga jer se ne radi samo o stjecanju određenog znanja i kompetencija za održivi razvoj, već uključuje stjecanje navika i osvještavanje o životu u skladu s prirodom i suživotu s drugim ljudima. Upravo takve spoznaje stječu se tijekom odrastanja u krugu obitelji i prijatelja, praćenjem medija, sudjelovanjem aktivnostima u široj zajednici i sl., dakle u informalnim okruženjima. Zato bi bila neodrživa primjerice tvrdnja da se o zaštiti okoliša počinje učiti isključivo kao lekciji na satu biologije.

Kao što je već spomenuto pri početku rada, formalno i informalno učenje u stvarnom životu mogu se i podudarati. Primjer za to je zajednička radna akcija nastavnika i učenika u čišćenju okoliša škole. Tada će njezin glavni cilj biti posredovanje brige za okruženje. No takvim načinom suradnje ujedno je moguće stvoriti osjećaj zajedništva među sudionicima, razvijati organizacijske vještine ili pak otvoriti teme za razgovor koje inače nisu predviđene na nastavnim satovima, a bitne su za učenički uzrast. Informalnih pristupa ima bezbroj i pokazuju se izrazito prikladnim za povezivanje teorije i prakse. Glavni cilj rada bio je ukazati na prednosti informalnog učenja koje mogu pridonijeti kvaliteti obrazovanja za održivi razvoj. No istovremeno kao takvo dugo vremena nije prepoznato od strane sudionika u procesima učenja i poučavanja, a razvidno je da su procesi informalnog učenja oduvijek prisutni, bilo unutar ili izvan formalnog sustava obrazovanja. Stoga preostaje njihovo rasvjetljavanje i osvještavanje, što ne mora svaki put uključivati upute i smjernice nametnute *top down*, ni bilo kakve dodatne materijalne troškove, već spremnost za suradnju, razmjenu iskustava i primjera dobre prakse.

„Stvaranje ljudskog kapitala službeno je zadatak učenja i poučavanja." (Blewitt, 2005: 74) Shodno tomu, odgovornost za prepoznavanje prednosti informalnog učenja u prvom redu imaju odgojitelji, nastavnici te ravnatelji u odgojno-obrazovnim ustanovama jer u svakodnevnim kontaktima s učenicima i studentima postaju najmjerodavniji poznavatelji njihovih radnih navika i kulture učenja.

LITERATURA

1. Adomßent, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Stoltenberg, U. (2009). Die „Sustainable University" als informeller Lernkontext. U: Brodowski, M., U. Devers-Kanolu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger, M. Walser (ur.). *Informelles lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie Praxis* (247-254). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. Opladen&Farmington Hills, MI.
2. Brodowski, M. (2009). U: Brodowski, M., U. Devers-Kanolu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger, M. Walser (ur.). *Informelles lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie Praxis* (62-74). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. Opladen&Farmington Hills, MI.
3. Düx, W., Sass, E. (2009). Kompetenzerwerb Jugendicher durch ein freiwilliges Engagement. U: Brodowski, M., U. Devers-Kanolu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger, M. Walser (ur.). *Informelles lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie Praxis* (169-180). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. Opladen&Farmington Hills, MI.
4. Frost, I., Rohs, M. (2009). Nachhhaltigkeit und Informelles Lernen in der Online – Enzyklopädie Wikipedia. U: Brodowski, M., U. Devers-Kanolu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger, M. Walser (ur.). *Informelles lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie Praxis* (237-244). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. Opladen&Farmington Hills, MI.
5. Jurić, V. (2007). Školsko (formalno), neformalno i informalno obrazovanje. U: Previšić, V., N. N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.). *Pedagogija. Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, Svezak 1* (68-80). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
6. Radeka, I., Petani, R., Rogić, A. M. (2008). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika i održivi razvoj nastavnika. U: Uzelac V., L. Vujičić (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, Svezak 1* (301-306). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
7. Tibus, M., Glaser, M. (2009). Informelles Lernen mit Massenmedien. U: Brodowski, M., U. Devers-Kanolu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger, M. Walser (ur.). *Informelles lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie Praxis* (227-236). Leverkusen: Verlag Barbara

Budrich. Opladen&Farmington Hills, MI.
8. Uzelac, V. (2008). Teorijsko-praktični okvir cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. U: Uzelac V., L. Vujičić (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, Svezak 1* (1-25). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
9. Walser, M. (2009). Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung als Bezugspunkt informellen Lernens. U: Brodowski, M., U. Devers-Kanolu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger, M. Walser (ur.). *Informelles lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie Praxis* (56-61). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. Opladen&Farmington Hills, MI.
10. URL1: *Agenda 21*, United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf; Posjećeno 23. ožujka 2016.
11. URL2: Bârsan, G., Năstăsescu, V., Bârsan, V.-A. (2011). Education for sustainability implementation in knowledge-based organizations, *Revista academiei forţelor terestre.* 63(3): 283-286. http://crawl.prod.proquest.com.s3.amazonaws.com/fpcache/790e868add316acf8ef02ad>98ec45b22.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJF7V7KNV2KKY2NUQ&Expires=1462031576&Signature=UAiLcdk6Y6RksFCVOhFtbGPjgj8%3D; Posjećeno 23. ožujka 2016.
12. URL3: Blewitt, J. (2005). Education for sustainable development, natural capital and sustainability: Learning to Last, *Environmental Education Research*. 11 (1): 71-82. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1350462042000328758; Posjećeno 21. travnja 2016.
13. URL4: Borić E., Jindra, R., Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj, *Odgojne znanosti*. 16 (2): 315-327. file:///C:/Users/Win/Downloads/boric315_327%20(1).pdf; Posjećeno 30. ožujka 2016.
14. URL5: Capra, F. (2007). Sustainable Living, Ecological Literacy, and the Breath of Life, *Canadian Journal of Environmental Education.* 12 (1): 9-18. https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/624/507; Posjećeno 14. ožujka 2016.
15. URL6: De Haan. Bildung für nachhaltige Entwicklung Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen, Berlin. http://www.bne-kompass.de/fileadmin/user_upload/downloads/Transfer21_Gestaltungskompetenz.pdf; Posjećeno 14. travnja 2016.
16. URL7: de Haan, G. (2007). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. U: Bormann, I., G. de Haan, (ur.). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (23-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://www.researchgate.net/publication/226689376_Gestaltungskompetenz_als_Kompetenzkonzept_der_Bildung_fur_nachhaltige_Entwicklung; Posjećeno 14. travnja 2016.
17. URL8: Gadotti, M. (2010). ESD and Education for All: synergies and potential conflicts, *International Review of Education.* 56 (2): 221-234. http://link.springer.com/article/10.1007/s11159-010-9158-8; Posjećeno 30. ožujka 2016.
18. URL9: Hesselink, F. (2000). Managing European learning processes towards sustainable development, *Prospects*. 30 (1): 87-95. http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02754049; Posjećeno 30. ožujka 2016.
19. URL10: Kim, S., McLean, G. N. (2014). The Impact of National Culture on Informal Learning in the Workplace, *Adult Education Quarterly.* 64(1): 39 –59. http://aeq.sagepub.com/content/64/1/39.full.pdf+html; Posjećeno 15. travnja 2016.
20. URL11: Lay, V. (2007). Održivi razvoj i vođenje, *Društvena istraživanja.* 92 (6): 1031-1053. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=30086; Posjećeno 30. ožujka 2016.
21. URL12: Linder, W. (2010). *Informelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Beč: FORUM Umweltbildung. http://www.umweltbildung.at/uploads/tx_hetopublications/publikationen/pdf/forum_exkurse_05.pdf; Posjećeno 23. ožujka 2016.
22. URL13: Marsick, V. J., Watkins, K. E., Callahan, M. W., Volpe, M. (2008). Informal and Incidental Learning in the workplace. U: Smith, M. C., N. DeFrates-Densch (ur.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development.* (570-600). New York, Abingdon: Taylor and Francis. https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203887882.ch20; Posjećeno 14. ožujka 2016.
23. URL14: Pigozzi, M. J. (2010). Implementing the UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD): achievements, open questions and strategies for the way forward, *International Review of Education.* 56 (2): 255-269. http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-010-9163-y; Posjećeno 30. ožujka 2016.

24. URL15: Pravdić, V. (2001). Održivi razvoj i održivost: institucionalizacija i rasprave o tim terminima od Rio de Janeira 1992. do Johannesburga 2002., *Socijalna ekologija: Časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*. 10 (4): 223-233. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=208413; Posjećeno 30. ožujka 2016.
25. URL16: Rieckmann, M. (2016). Kompetenzentwicklungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfassen – Überblick über ein heterogenes Forschungsfeld. U: Barth, M., M. Rieckmann (ur.), *Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends*. (89-109). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. https://www.researchgate.net/publication/298722020_Kompetenzentwicklungsprozesse_in_der_Bildung_fur_nachhaltige_Entwicklung_erfassen_-_Uberblick_uber_ein_heterogenes_Forschungsfeld; Posjećeno 14. travnja 2016.
26. URL17: Stocklmayer, S. M., Cerini, B. (2013). The improtance of informal learning in science for innovation education. U: Shavinina L. V. (ur.). *The Rouledge International Handbook of Innovation Education* (372-383). London: Routledge. https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203387146.ch26; Posjećeno 14. ožujka 2016.

INFORMAL LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Since the world conference on environmental protection in Rio de Janeiro in 1992, education has been recognized as one of the ways towards a sustainable development. It is only by means of education and learning that it is possible to change the awareness of people about sustainable development as a globally relevant topic in spatial and generational terms. On one hand, there is the question of the extent to which school systems provide timely and adequate knowledge for current economic, social, environmental and cultural needs. On the other hand, there is the question of how to choose sustainable solutions among technological advances and the growing amount of information. This is why this paper focuses on informal learning and education and their role in acquiring competencies for sustainable development. The contribution of informal learning processes and the acquisition of implicit knowledge are unquestionable and happen to people of all ages and in all areas of life. It is therefore necessary to clarify that contribution, since sustainable development as a value goes beyond political aspirations and requests responsibility from the highest supranational instances, national and regional representatives, and every citizen of the world individually. This implies changing the culture of learning and living starting from the everyday level, by including informal learning and raising awareness about it, with sustainable development as the main guiding idea.

Key words: competence, education, lifelong learning, upbringing

Jelena Vlahović
Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA

Pretpostavka ostvarenja kvalitetnog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj

Sadržajna analiza i interpretacija temeljena na dokumentima hrvatske obrazovne politike (legislativa, strategije, kurikularni dokumenti…) ima za cilj bolje razumijevanje koncepcije održivog razvoja i smjernica za njezinu primjenu u odgojno-obrazovnom sustavu. Rezultati analize pokazuju kako je došlo do promjena u shvaćanju koncepcije održivog razvoja; za primjer navodimo promjenu međupredmetne teme, koja je u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK, 2011) bila Zdravlje, sigurnost i okoliš, a u okviru Cjelovite kurikularne reforme (2016) podijeljena je na Zdravlje i Održivi razvoj. Iako dokumenti obrazovne politike predstavljaju osnovu za osmišljavanje i izvođenje odgojno-obrazovne djelatnosti, polazimo od pretpostavke da je nastavnik ključni čimbenik kvalitete pa se u tu svrhu u radu analiziraju rezultati empirijskih istraživanja o razumijevanju koncepcije održivog razvoja studenata učiteljskih i nastavničkih studija. Iako je koncepcija održivog razvoja prisutna u dokumentima, recentna istraživanja pokazuju da ispitanici (studenti predškolskih, učiteljskih i nastavničkih studija) slabo poznaju koncepciju održivog razvoja. U radu se analizira i Projekt osposobljavanja multiplikatora za obrazovanje za održivi razvoj kao primjer cjeloživotnog obrazovanja – stručnog usavršavanja prosvjetnih djelatnika u ovom području. Zaključujemo kako su kvalitetno cjeloživotno obrazovanje nastavnika iz područja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj te provođenje daljnjih istraživanja o implementaciji koncepcije u odgojno-obrazovni sustav uvjeti za ostvarenje kvalitetnog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Ključne riječi: cjeloživotno obrazovanje, kompetencije nastavnika, obrazovna politika, održivi razvoj

UVOD

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj aktualna je, ali i već duže vrijeme prisutna problematika kako teorijskih razmatranja tako i prakse odgoja i obrazovanja u svijetu i Hrvatskoj. U mnoštvu tema, područja i pristupa održivom razvoju ovaj rad polazi od pretpostavke da je nastavnik ključni čimbenik kvalitete svakog odgoja i obrazovanja, pa tako i odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. U općim je crtama osnovni princip održivog razvoja definirala UN-ova Komisija pod vodstvom G. H. Brundtland, bivše premijerke Norveške, 1987. godine, no ovo je definicija koja je i danas prihvaćena: „Odgovoriti na zahtjeve današnje generacije, a da se pri tome ne unište mogućnosti da buduće generacije odgovore na svoje zahtjeve." Pojašnjenje ove definicije prema K. Martin je da ako se naš svijet treba kretati putem održivog razvoja, onda se to tiče svih ljudi na svijetu i njihovih životnih navika. Da bi sudjelovali u ovim procesima traženja – jer upravo to u konkretnom slučaju znači održivi razvoj – potrebno je da svatko od nas ima visok stupanj sposobnosti samospoznaje, da posjeduje socijalne i političke kompetencije i spremnost, kao i sposobnost da djeluje i izvan svog područja.

Na Svjetskoj konferenciji o zaštiti okoliša i razvoja, koja je održana u Rio de Janeiru 1992. godine, a bavila se gorućim problemima današnjice i pripremom svijeta za izazove u sljedećem stoljeću, naglašen je globalni konsenzus i politička opredijeljenost na najvišoj razini o suradnji razvoja i okoliša. Rezultat ove konferencije jedan je od najvažnijih dokumenata iz područja održivog razvoja

– Agenda 21, globalni akcijski program održivog razvoja u kojem su predviđene aktivnosti na svim razinama u četrdeset različitih područja od kojih je za interes ovoga rada najvažnije *Promicanje obrazovanja, svijesti javnosti i osposobljavanja.* Obrazovanje, uključujući i formalno obrazovanje, javnu svijest i osposobljavanje treba priznati kao procese kojim ljudska bića i društva mogu doseći svoj puni potencijal. Obrazovanje je ključno za promicanje održivog razvoja i poboljšanje sposobnosti ljudi za rješavanje pitanja okoliša i razvoja (Agenda 21 3, 320).

Strategija obrazovanja za održivi razvoj (Vilnius, 17. – 18. ožujka 2005.) te UNESCO-v dokument Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj 2005. – 2014. donose shvaćanje da se održivi razvoj treba promatrati kao dopuna sadašnjem odgoju i obrazovanju na način da se potiču i podržavaju odgovarajuće inicijative u području održivog razvoja kako na međunarodnoj tako i na nacionalnoj i lokalnoj razini. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj priprema i pomaže da budemo u tijeku raznih postignuća, posebice znanstvenih, ekonomskih, tehničkih i drugih o održivom razvoju, ali i da upravljamo promjenama i raznovrsnim smjerokazima o budućnosti održiva razvoja (Uzelac i sur., 2014: 15).

Proces održivog razvoja inherentno je proces učenja kojim možemo, ako smo tako odabrali, učiti graditi kapacitete i sposobnosti da bismo živjeli na održiviji način (Lay, 2005: 353). Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj takav je tip odgoja i obrazovanja koji je orijentiran na budućnost, on predstavlja odgoj i obrazovanje za promjene. Akteri odgoja i obrazovanja za održivi razvoj trebaju biti orijentirani prema budućnosti, novi sustav trebaju konceptualizirati dinamički u funkciji znanja za promjene, a okvire za sadržaj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj postaviti prema osnovnim ciljevima održivog razvoja (Lay, 1998: 151). Obrazovni sustav svih razina koji ima i odgojnu zadaću stvarat će i širiti održivost kao razvojnu vrjednotu, a visokoškolski sustav nudit će znanja i nalaze koji usmjeravaju prema svladavanju primijenjenih znanja što vode prema održivim razvojnim rješenjima (Lay, 2007: 1048).

Ključna pretpostavka ostvarenja održivog razvoja, kao i njegova (nužnog) funkcionalnog povezivanja s cjeloživotnim obrazovanjem kvalitetno je cjeloživotno obrazovanje nastavnika (Radeka, Petani, Rogić, 2008: 304). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika dijelimo na dva dijela: početno ili inicijalno visokoškolsko obrazovanje te stručno usavršavanje, odnosno trajni profesionalni razvoj. U razmatranju pretpostavke kako je cjeloživotno obrazovanje nastavnika pretpostavka ostvarenja kvalitetnog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj postavili smo tri zadatka:

1. *provesti sadržajnu analiza i interpretaciju koncepcije održivog razvoja u dokumentima hrvatske obrazovne politike koji predstavljaju osnovu za osmišljavanje i izvođenje odgojno-obrazovne djelatnosti*
2. *analizirati rezultate empirijskih istraživanja o razumijevanju koncepcije održivog razvoja studenata predškolskih, učiteljskih i nastavničkih studija*
3. *prikazati primjer stručnog usavršavanja prosvjetnih djelatnika u ovom području.*

KONCEPCIJA ODRŽIVOG RAZVOJA U DOKUMENTIMA HRVATSKE OBRAZOVNE POLITIKE

Odgoj i obrazovanje za okoliš postao je jedan od najvažnijih zadataka naše nacionalne odgojno-obrazovne politike. Novi trend, *odgoj i obrazovanje za održivi razvoj*, ukazuje na pomak od ekološkog pristupa preko okolišnog prema održivom razvoju kao posljedici globalnih odgojno-obrazovnih kretanja (Husanović Pejnović, 2011: 6). U Projektu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće (Vlada RH, MPŠ, 2002), koji je nastao usklađivanjem dvaju prijedloga: „Koncepcije promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj“ i „Odgoj i obrazovanje: bijeli dokument o hrvatskom školstvu“, koncepcija održivog razvoja razmatra se u dijelu dokumenta Ciljevi i područja obrazovanja i odgoja odraslih i zanimljivo je da se navodi kako je održivi razvoj više ovisan o vrijednosnim orijentacijama odraslog stanovništva te da odgovornost za održivi razvoj mora preuzeti sada aktivna populacija jer vremena za čekanje na nadolazeće, drukčije osposobljene generacije više nema.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (MZOŠ, 2006) kao jedno od Integrativnih odgojno-obrazovnih sadržaja za osnovne škole navodi „Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj" koji svojim sadržajima obuhvaća sve što nas okružuje te podrazumijeva prirodne, socijalne, kulturno-tradicijske i gospodarske aspekte okoliša.

Nacionalni okvirni kurikulum (MZOŠ, 2010) temeljni je dokument koji određuje sastavnice odgojno-obrazovnog sustava od predškolske do srednjoškolske razine. Održivi razvoj u ovom se dokumentu razmatra u potpoglavlju „Društveno-kulturne i odgojno-obrazovne vrijednosti" te se navodi kako temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti Nacionalnog okvirnog kurikuluma proizlaze iz opredijeljenosti hrvatske obrazovne politike za cjelovit osobni razvoj učenika, za čuvanje i razvijanje nacionalne duhovne i materijalne te prirodne baštine Republike Hrvatske, za europski suživot i za stvaranje društva koje će omogućiti održivi razvoj. Održivi razvoj se također spominje u objašnjenju međupredmetne teme „Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša", ali samo kao proširen opis teme zaštite okoliša gdje se navodi kako odgojem i obrazovanjem za zaštitu okoliša i održivi razvoj učenici otkrivaju i uspostavljaju višestruke i raznolike odnose između prirodnih, društvenih, gospodarskih i kulturnih dimenzija okoliša. Pojam održivog razvoja naveden je i u odgojno-obrazovnim ciljevima Prirodoslovnog te Tehničkog i informatičkog područja. Jedna od značajnijih promjena dogodila se u promjeni međupredmetne teme, koja je u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK, 2011) bila „Zdravlje, sigurnost i okoliš", a u okviru Prijedloga Cjelovite kurikularne reforme (2016) je podijeljena na „Zdravlje" i „Održivi razvoj". U opisu međupredmetne teme „Održivi razvoj" nalazimo pomak u shvaćanju održivog razvoja koji se ovdje opisuje kao pojam koji obuhvaća sve tri dimenzije održivosti – okolišnu, društvenu i ekonomsku održivost te njihovu međuovisnost, a cilj mu je priprema učenika za prikladno djelovanje u društvu radi postizanja osobne i opće dobrobiti. Učenje i poučavanje međupredmetne teme Održivi razvoj nastojat će, prema Prijedlogu, podići svijest i produbiti razumijevanje o svim pitanjima koja se odnose na održivost, pomoći učeniku kritički razmotriti moguća rješenja i načine djelovanja usmjerene na održivost, omogućiti učeniku da djeluje i bira održivo ponašanje u svakodnevnom životu u školi te njeguje vještine i osobine koje pridonose razvoju pravednog društva te osposobiti učenike za samostalno i odgovorno odlučivanje o pitanjima važnima za njih same i za društvo u cjelini. Možemo zaključiti da je Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj relativno nov pojam u dokumentima obrazovne politike, ali pretpostavljamo da bi detaljnija i sustavnija analiza putem indikatora ekološkog, ekonomskog i socijalnog područja održivog razvoja pokazala prisutnost sastavnica koncepcije održivog razvoja i u ranijim dokumentima. Vidljiv je pomak od ekološkog shvaćanja preko okolišnog prema održivom razvoju kao posljedici globalnih odgojno-obrazovnih kretanja.

EMPIRIJSKA ISTRAŽIVANJA O RAZUMIJEVANJU KONCEPCIJE ODRŽIVOG RAZVOJA STUDENATA PREDŠKOLSKIH, UČITELJSKIH I NASTAVNIČKIH STUDIJA

Kvaliteta obrazovanja oslanja se na kvalificirane učitelje predane kontinuiranom profesionalnom razvoju. Nije moguće ostvariti visokokvalitetno uključivo obrazovanje bez kvalificiranih, motiviranih i snažnih učitelja. Jaz između teorije i prakse predstavlja veliki problem u obrazovanju učitelja (Hollenweger, 2015: 9). Analiza rezultata empirijskih istraživanja o razumijevanju koncepcije održivog razvoja studenata predškolskih, učiteljskih i nastavničkih studija provedena je na tri istraživanja koja su opisana u Tablici 1.

Tablica 1. *Temeljne informacije o analiziranim istraživanjima*

Autori	Ispitanici	Uzorak	Mjesto	Cilj
Klapan, A., Vrcelj, S., Kušić, S.	studenti Pedagogije i Učiteljskog studija	112	Rijeka Pula	Utvrditi kako studenti razumiju fenomen održivog razvoja i mogućnosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u konceptu cjeloživotnog učenja

Autori	Ispitanici	Uzorak	Mjesto	Cilj
Rončević, N., Ledić, J., *Ćulum, B.*	studenti Filozofskog fakulteta i Akademije primijenjene umjetnosti	105	Rijeka	Ispitati informiranost i razumijevanje koncepta održivog razvoja, kao i stavove i ponašanja povezane s nekim aspektima tog koncepta
Borić, E., Jindra, R., *Škugor, A.*	studenti Učiteljskog studija i Studija za odgojitelja predškolske djece	86	Osijek	Utvrditi u kojoj mjeri ispitanici razumiju i primjenjuju sadržaje cjeloživotnog učenja za održivi razvoj

Kao što je vidljivo iz Tablice 1., ciljevi istraživanja bili su u dovoljnoj mjeri komplementarni da omogućuju međusobnu usporedbu. Ispitanici su bili studenti predškolskih, učiteljskih i nastavničkih studija te studija pedagogije. Razmatrana zasebno, istraživanja su dovela do narednih rezultata:

1. Rezultati pokazuju da ispitanici nisu upoznati s pojmom održivog razvoja i da ne prepoznaju sadržajne aspekte koncepta. Jednako tako ispitanici nisu upoznati s mogućnostima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u konceptu cjeloživotnog učenja i ne znaju definirati svoju ulogu u provođenju održivog razvoja. Studenti koji čine iznimku i upoznati su s pojmom održivog razvoja ističu samo ekološki aspekt, a zanemaruju druge.
2. Ispitanici slabo poznaju koncept održivog razvoja i većina ga identificira sa zaštitom okoliša. Zabrinjavajuće je da ispitanici najmanje prepoznaju važnost škole kao aktivnog promicatelja informiranja i obrazovanja za održivi razvoj.
3. Rezultati istraživanja upućuju da studenti nisu dovoljno upućeni, odnosno nije im u potpunosti jasno što se od njih očekuje u području cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Većina studenata smatra održivi razvoj kao brigu o okolišu i prirodi.

Rezultati analize pokazuju da je implementacija aktivnosti iz odgoja i obrazovanja za održivi razvoj na visokoškolskoj razini još daleko od željene razine. Sadržaji odgoja i obrazovanja za održivi razvoj prisutni su u sadržajima studija ispitivane populacije, ali se pokazuje poteškoća u njihovu razumijevanju i primjeni. Kako su sva tri istraživanja objavljena 2008. godine, možemo pretpostaviti da su ispitanici danas djelatnici u odgojno-obrazovnom sustavu i postaviti pitanje kako oni provode odgoj i obrazovanje za održivi razvoj.

STRUČNO USAVRŠAVANJE PROSVJETNIH DJELATNIKA U PODRUČJU ODRŽIVOG RAZVOJA

Nadoknadu mogućih nedostataka u inicijalnom obrazovanju, kao i zadovoljavanje aktualnih potreba odgojno-obrazovnog sustava, cjeloživotno obrazovanje nastavnika pronalazi u stručnom usavršavanju nastavnika te se za potrebe ovog rada prikazuje primjer dobre prakse u stručnom usavršavanju nastavnika:

„PROJEKT OSPOSOBLJAVANJA MULTIPLIKATORA ZA OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ“

Projekt je nastao u suradnji Agencije za odgoj i obrazovanje s k-education projektnim uredom Zagreb i udrugom Kulturkontakt Austria zbog potrebe obogaćivanja ponude stručnog usavršavanja prosvjetnih djelatnika u području obrazovanja za održivi razvoj. Članovi projektne grupe iz škola bili su ravnateljice, stručne suradnice, profesorice jezičnog, društveno-humanističkog i prirodoslovnog

područja te savjetnice Agencije za odgoj i obrazovanje. Ustanovljena je mreža polaznika stručnog usavršavanja iz Dubrovačko-neretvanske, Brodsko-posavske, Bjelogorsko-bilogorske, Istarske, Koprivničko-križevačke, Međimurske, Krapinsko-zagorske i Primorsko-goranske županije. Vizija inicijatora Projekta bila je da se ideje seminara šire dalje te se na taj način omoguće kvalitetne promjene u razvoju održivih projekata u školama. Iz projekta je proizašao i priručnik za osnovne i srednje škole *Obrazovanje za održivi razvoj* namijenjen praktičnoj primjeni u školama (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2011).

Projekt je zanimljiv zbog naglaska na *iskustvenom i suradničkom učenju.* Sudionici projekta trebali su razviti istraživačku kompetenciju i sposobnost za sustavnu refleksiju o vlastitoj praksi razvijanjem ponašanja u smjeru odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Ključan dio Projekta za osposobljavanje multiplikatora za obrazovanje za održivi razvoj bilo je osmišljavanje i provedba školskih projekata iz područja obrazovanja za održivi razvoj. Neki od školskih projekata su:

- Bakine jabuke i ekološki otisak, Gimnazija Čakovec, cilj projekta bio je istražiti stare sorte jabuka i pokazati gimnazijalcima da konzumacijom lokalnih proizvoda (u ovom slučaju jabuka) mogu utjecati na smanjenje vlastitog ekološkog otiska
- Stari lijekovi – opća opasnost, Medicinska škola Dubrovnik, cilj projekta bio je analiza problema i spoznaja o veličini problema odlaganja starih lijekova
- Zubić vila, Osnovna škola Legrad, cilj projekta bio je edukacija svih učenika škole o oralno-higijenskim navikama i podizanju svijesti o prevenciji karijesa (Mićanović(ur.), 2011).

Navedeni primjer stručnog usavršavanja prosvjetnih djelatnika izdvajamo kao primjer dobre prakse u ovom području zbog kvalitetne sadržajne organizacije usavršavanja koja je uključivala i teorijska znanja i praktičnu primjenu, iskustveno i suradničko učenje polaznika, obuhvat polaznika iz različitih područja RH i različitih razina odgojno-obrazovnog sustava te vidljivim rezultatima: provedenim školskim projektima te izdanom priručniku.

ZAKLJUČAK

Sadržajna analiza i interpretacija koncepcije održivog razvoja u dokumentima hrvatske obrazovne politike provedena u ovom radu pokušaj je odgovora na pitanje koji se zahtjevi postavljaju pred nastavnike, odnosno odgojno-obrazovni sustav. Potrebno je u budućnosti provesti detaljniju i sustavniju analizu putem indikatora ekološkog, ekonomskog i socijalnog područja održivog razvoja. Pozitivno je da se pokazuje pomak od ekološkog shvaćanja prema održivom razvoju kao posljedici globalnih odgojno-obrazovnih kretanja.

Analiza rezultata empirijskih istraživanja o razumijevanju koncepcije održivog razvoja studenata predškolskih, učiteljskih i nastavničkih studija pokazala je da studenti nisu dovoljno upućeni, odnosno nije im u potpunosti jasno što se od njih očekuje u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Kao primjer dobre prakse dan je prikaz stručnog usavršavanja prosvjetnih djelatnika u ovom području koje bi svakako trebalo biti utemeljeno na iskustvenom i aktivnom učenju polaznika.

Među sedamnaest ciljeva 2030 Agenda: Održivi razvoj 2015 izdvaja *kvalitetno obrazovanje*! Kvaliteta obrazovanja ovisi o kvalitetnim nastavnicima. Nije moguće ostvariti kvalitetan odgoj i obrazovanje za održivi razvoj bez kvalificiranih, motiviranih i osposobljenih nastavnika.

Kvalitetno cjeloživotno obrazovanje nastavnika iz područja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj te provođenje daljnjih istraživanja o implementaciji koncepcije u odgojno-obrazovni sustav uvjeti za ostvarenje kvalitetnog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

LITERATURA

1. Borić, E., Jindra, R., Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj, *Odgojne znanosti.* 10(2): 315-327.
2. Husanović-Pejnović D. (2011). *Održivi razvoj i izvanučionička nastava u zavičaju*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Lay, V. (1998). O akterima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, *Socijalna ekologija.* 7 (1-2): 149-155.
4. Lay, V. (2005). Integralna održivost i učenje, *Društvena istraživanja.* 14 (3): 353-377.
5. Lay, V. (2007). Održivi razvoj i vođenje, *Društvena istraživanja.* 92 (6): 1031-1053.
6. Mićanović, M. (ur.). (2011). Obrazovanje za održivi razvoj – Priručnik za osnovne i srednje škole. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
7. Rončević, N., Ledić, J., Ćulum, B. (2008). „Nisam sigurna što je, ali je bitno" – analiza stavova studenata Sveučilišta u Rijeci o održivom razvoju, *Suvremene teme.* 1 (1): 62-75.
8. Uzelac V. (2002). *Obrazovanje studenata za okoliš*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
9. Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014). *Djeca – odgoj i obrazovanje – održivi razvoj*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
10. URL1: AGENDA 21 United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janerio, Brazil, 3 to 14 June 1992,https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf; Posjećeno 10. veljače 2016.
11. URL2: Hollenweger, J. (2015). Alat za nadogradnju prakse obrazovanja učitelja za uključivo obrazovanje. Bruxelles: Vijeće Europe,http://pjpeu.coe.int/documents/1473702/8946020/Tool+to+upgrade+teacher+education+practices_croatian.pdf/be1502e2-5160-4c62-ba5e-b1c69482821d; Posjećeno 16. veljače 2016.
12. URL3: Klapan, A., Vrcelj, S., Kušić, S. (2008). Cjeloživotno učenje i održivi razvoj – potreba redizajniranja odgojno-obrazovnih programa. U: Uzelac, V., L. Vujičić (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (287-292). Svezak 1. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci,http://www.ufri.uniri.hr/data/book 1.pdf; Posjećeno 16. veljače 2016.
13. URL4: Nacionalni kurikulum međupredmetne teme održivi razvoj – Prijedlog (2016), http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Odrz%CC%8Civi-razvoj.pdf; Posjećeno 10. veljače 2016.
14. URL5: Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa,http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf; Posjećeno 10. veljače 2016.
15. URL 6: Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa,http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=12662 Posjećeno 10. veljače 2016.
16. URL7: Održivi razvoj,http://www.dadalos.org/nachhaltigkeit_hr/index.htm; Posjećeno 16. veljače 2016.
17. URL8: Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće (2002). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo prosvjete i športa,https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/Sjednice/Arhiva/19.%20-%2010.2.a.pdf; Posjećeno 10. veljače 2016.
18. URL9: Radeka, I., Petani, R., Rogić, A. M., (2008). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika i održivi razvoj. U: Uzelac, V., L. Vujičić (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (301-306). Svezak 1. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, http://www.ufri.uniri.hr/data/book 1.pdf; Posjećeno 10. veljače 2016.

LIFELONG EDUCATION OF TEACHERS

Prerequisite for a quality Education for Sustainable Development

A content analysis and interpretation of documents related to the Croatian education policy (legislation, strategies, curricular documents…) aim at a better understanding of the concept of sustainable education and of guidelines for its application in the educational system. The results of the analysis show that there has been a change in the understanding of the concept of sustainable development; for example, the cross-curricular theme of Health, Safety and Environment in the National Curriculum Framework (NOK 2011) has been changed into Health and Sustainable Development within the framework of the Comprehensive Curricular Reform (2016). Although those documents on education policy are the foundation for preparing and carrying out educational activities, our assumption is that the teacher is the key factor of quality education. The aim of this paper is therefore to analyse the results of an empirical research on the understanding of the concept of sustainable development among teacher education students. Although the concept of sustainable development is present in the documents, recent studies show that the respondents (students of teacher and preschool teacher education) have a poor knowledge of this concept. The paper also analyses the "Project of training of multipliers for the education for sustainable development", as an example of lifelong education, i.e. of professional development of teachers in this field. We conclude that a quality lifelong education of teachers in the field of education for sustainable development, as well as further researches on the implementation of this concept in the educational system, are necessary to achieve a quality education for sustainable development.

Key words: education policy, lifelong education, sustainable development, teacher competencies

Melita Mokos
Sveučilište u Zadru
Odjel za ekologiju, agronomiju i akvakulturu

Dijana Vican
Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju

„ZNANJE O MORU“ I EDUKACIJA NASTAVNIKA ZA BUDUĆE ODRŽIVO KORIŠTENJE MORSKIH RESURSA

Mora i oceani omogućavaju život na Zemlji. Njihova je uloga u reguliranju klime, proizvodnji kisika i prehrani svjetskog stanovništva neprocjenjiva. Pažljivo upravljanje ovim važnim globalnim resursom ključno je za održivu budućnost. Kako bi se morski resursi koristili na održiv način, stanovnicima je potrebno pružiti informaciju o međusobnoj povezanosti i ovisnosti čovjeka i mora da bi mogli donositi odluke na što odgovorniji način prema morskom okolišu. U suradnji znanstvenika, nastavnika i edukatora iz područja znanosti o moru u SAD-u je razvijen koncept „Ocean literacy“ (znanje o moru) kako bi se saznalo što građani znaju o morima i oceanima te se povećao udio sadržaja povezanih s morem u njihovim nacionalnim znanstvenim obrazovnim standardima te nastavnim materijalima. Koncept „Ocean literacy“ temelji se na načelima koja opisuju načine na koje more djeluje na čovjeka i čovjek na more. Europska znanstvena zajednica iz područja znanosti o moru prihvatila je ovaj termin i okvir te se započelo s promicanjem „Ocean literacy“ širom Europe. Hrvatska je sa svojih preko 6000 km obale i morskom površinom preko 31 000 km2 snažno povezana s Jadranskim morem (ribarstvo, akvakultura, turizam), no znanje o uslugama koje nam pruža Jadransko more i more općenito vrlo je nisko. Zbog snažnog pritiska na obalna područja, klimatskih promjena, zakiseljavanja mora i oceana i razumijevanja niskougljičnoga gospodarstva javlja se potreba da se znanje o međusobnoj povezanosti mora i čovjeka približi građanima, s naglaskom na djeci kao budućim donositeljima odluka, kako bi što uspješnije koristili morske resurse na održiv način te bolje razumjeli povezanost ljudskog zdravlja i zdravlja mora. Kako bi djeca razumjela potrebu za održivim korištenjem morskih resursa, nužno im je pružiti informacije o formalnim i neformalnim oblicima učenja. Stoga se javlja potreba za usavršavanjem nastavnika, učitelja i odgajatelja prema načelima „Ocean literacy“ koncepta kojim bismo dobili osnovna znanja o utjecaju mora na čovjeka i život na Zemlji i utjecaju čovjeka na more te jednostavne primjere aktivnosti za rad s djecom. Time bi nastavnici i odgajatelji mogli prenijeti znanje svojim učenicima i tako pridonijeti stvaranju društva koje će na održiv način koristiti resurse morskog ekosustava.

Ključne riječi: čovjek, more, povezanost, usavršavanje nastavnika

UVOD

Na kraju ćemo očuvati samo ono što volimo,
Voljet ćemo samo ono što razumijemo
I razumjet ćemo samo ono što smo naučili.
Baba Dioum, senegalski znanstvenik i zaštitar prirode

Znanje o moru (engl. *ocean literacy*) jest globalni obrazovni koncept koji je nastao u kontekstu promišljanja održivog razvoja današnjih i budućih naraštaja, a kroz povezivanje triju relevantnih aspekata: gospodarskog i socijalnog te očuvanja okoliša kao prirodnog dobra.

Promišljanje održivog razvoja proizišlo je iz okrilja Ujedinjenih nacija, svjetskih autoriteta u obrazovnim politikama, i znanstvenika 1992. godine, koji su skrenuli pozornost na probleme ugrožavanja okoliša, potrebnom razinom odgovornosti i brige ljudi za okolišem, kao i neophodnim djelovanjem u zaštiti okoliša na lokalnoj i globalnoj razini.[1] Bio je to apel svim državama i vladama da se strateški opredijele, među inim, i za obrazovanje za održivi razvoj. Pred ulazak u Europsku uniju Republika Hrvatska je 2009. godine donijela Strategiju održivog razvitka RH (http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_03_30_658.html) navodeći obrazovanje za održivi razvoj kao jedno od temeljnih razvojnih načela, a more i vode kao prirodno dobro koje obvezuje cijelu društvenu infrastrukturu glede brige, očuvanja, istraživanja, odnosa prema morima i vodama na način usmjeren kroz ostvarenje najviših društveno-kulturnih vrjednota kao što su zdravlje, solidarnost, odgovornost, znanje i pravo na obrazovanje.

S gledišta svjetskih politika relevantan je UN-ov Program održivog razvoja do 2030. godine, donesen na Sastanku o održivom razvoju u rujnu 2015. godine, na kojemu je eksplicitno, među ostalim, naveden cilj očuvanja vodenog svijeta, a konkretno je usmjeren na zaštitu i održivo korištenje oceana, mora i morskih resursa. (Globalni ciljevi održivog razvoja do 2030. godine; priredila Lidija Pavić-Rogošić, http://www.odraz.hr/media/280411/globalni%20ciljevi%20odrzivog%20razvoja%20do%202030%20izvjestaj.pdf).

Strateški ciljevi održivog razvitka neodgodivi su i dugoročni; odnose se na lokalne vlasti i civilni sektor; ostvarenje ciljeva ovisi o uključenosti cijelog sustava te osiguravanja supsidijarnosti od lokalne do globalne razine. (Održivi razvoj, priredila Lidija Pavić-Rogošić, studeni 2010. http://odraz.hr/media/21831/odrzivi_razvoj.pdf).

Dok su obrazovne politike pojedinih vlada i država nastojale osuvremeniti svoje obrazovne sustave implementiranjem odgojno-obrazovnih sadržaja o morima i vodama na sve razine odgojno-obrazovnog sustava, 2003. godine pojavljuje se koncept pod nazivom *znanje o moru* (engl. *ocean literacy*) kao jedan od razvijenih globalnih odgojno-obrazovnih koncepata koji je u funkciji stjecanja znanja, razvoja umijeća, sposobnosti i stavova o moru i vodama koje okružuju čovjeka, o njihovu značenju i značaju, korisnosti za život ljudi te biljnog i životinjskog svijeta. Koncept je nastao i razvio se među stotinama umreženih pojedinaca i ustanova koji su udružili svoja znanja i pretvorili ih u globalnu odgojno-obrazovnu kampanju.

Ovaj koncept nije zanimljiv samo za područje biologije i prirodnih znanosti, nego za sva znanstvena i obrazovna područja. S pedagoškog aspekta zanimljiv je naziv koncepta u izvornom obliku – engl. *ocean literacy*, odnosno značenje engleskog termina *literacy*, koji se u pravilu prevodi kao *pismenost*. Pismenost je u području odgoja i obrazovanja termin koji označava postizanje određenih ishoda učenja koje će osoba koristiti u funkciji određenog djelovanja ili zaposlenja. U tom smislu pismenost ima značenje *funkcionalne* pismenosti jer se stečena znanja, razvijena umijeća i sposobnosti, kao i stavovi odnose na njihovo praktično korištenje.

Znanje o moru kao obrazovni i pedagoški koncept prihvatilo je i Europsko obrazovno udruženje koje se bavi istraživanjem mora (European Marine Science Educators Association, EMSEA), a koja je započela s promicanjem učenja i poučavanja o moru diljem Europe.

CILJEVI I METODOLOGIJA RADA

Znanje o morima, oceanima i vodama istraživački, znanstveno i sadržajno je područje prirodnih znanosti. Prenošenje znanja te razvoj umijeća i sposobnosti, a posebice razvoja stavova i osvješćivanja

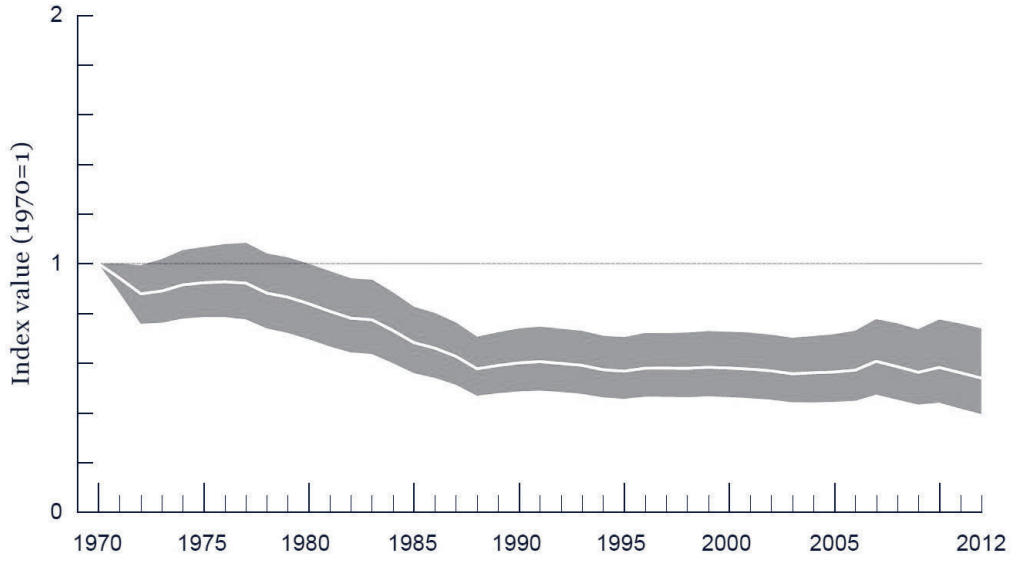
1 Značajna je Konferencija Ujedinjenih naroda o okolišu i razvitku (United Nations Conference on Environment and Development – UNCED) održana u Rio de Janeiru 1992. godine na kojoj je donesena Deklaracija i Akcijski program za 21. stoljeće. Deset godina kasnije, 2002. godine, u Johannesburgu se sastaju svjetski autoriteti na Svjetskom sastanku o održivom razvitku (World Summit on Sustainable Development – WSSD) ponovno naglašavajući potrebu razvoja održivog razvoja, jačanja regionalne suradnje u ostvarenju ciljeva i načela održivog razvoja te konkretizaciji ciljeva i načela Deklaracije i Akcijskog programa.

ljudi o najvećem prirodnom dobru područje je pedagogije. Cilj rada jest povezati ova područja i objasniti neke mogućnosti primjene koncepta *znanje o moru* u kontekstu formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja kod nas.

U radu se koristi metoda analize sadržaja relevantnih istraživanja i standarda obrazovanja koji su nastali razvojem koncepta *znanje o moru* te objašnjenjem pedagoških, didaktičkih i metodičkih pristupa i metoda koji omogućuju primjerenu i djelotvornu praktičnu primjenu koncepta u našem odgojno-obrazovnom okruženju.

ZNAČAJ I ZNAČENJE MORA I OCEANA

Mora i oceani prekrivaju preko 70 % Zemljine površine, što ih čini prevladavajućim geografskim obilježjem našeg planeta. U oceanima i morima nalazi se većina života na Zemlji; ocean regulira vrijeme i klimu, daje nam više od 50 % kisika u atmosferi, koji je potreban svim životinjskim oblicima na Zemlji, te hrani veliki dio ljudske populacije. Nakon desetljeća onečišćenja, uništavanja staništa i prelova, a u novije vrijeme i klimatskih promjena te zakiseljavanja oceana, zdravlje svjetskih mora je ugroženo. Ugrožavanjem zdravlja mora ugrožava se i zdravlje čovjeka. Posljednji izvještaj Svjetske organizacije za zaštitu prirode (World Wildlife Fund for Nature, EEF) o stanju plavog planeta iz 2015. ukazuje na kritično stanje mora i oceana. Prirodni resursi pretjerano se iscrpljuju na globalnoj razini, a ekološki otisak čovječanstva raste. Mora i oceani su iznimno ugroženi. „Izvješće o plavom planetu" pokazuje pad populacije morskih organizama od 49 % između 1970. i 2012. godine (Slika 1.) (World Wildlife Fund. 2015. Living Blue Planet Report. http://assets.worldwildlife.org/publications/817/files/original/Living_Blue_Planet_Report_2015_Final_LR.pdf?1442242821&_ga=1.150718192.778732331.1465933485). Ističe se i drastičan pad zaliha najpopularnijih komercijalnih riba poput tune, skuše i palamide za čak 74 %.5 Kako bi se na održiv način upravljalo ovim važnim globalnim resursom te se dugoročno kvalitetno riješili postojeći problemi u morskom okolišu, potrebno je ljudima pružiti informaciju o međusobnoj povezanosti i ovisnosti čovjeka i mora kako bi donosili odluke na što odgovorniji način prema morskom okolišu.



Slika 1. *Prikaz pada populacije morskih organizama između 1970. i 2012. godine. Morski indeks živućeg planeta (LPI – Living Planet Index) pokazuje smanjenje populacija morskih organizama (morski kralježnjaci) od 49 % u razdoblju od 1970. do 2012. Godine. Bijela linija označava vrijednost indeksa, obojani dio označava 95 %-tni interval pouzdanosti.* (Izvor: http://www.livingplanetindex.org/projects?main_page_project=BluePlanetReport&home_flag=1)

ODRŽIVO KORIŠTENJE MORSKIH RESURSA

Koncept održivog razvoja podrazumijeva proces postizanja ravnoteže između gospodarskih, socijalnih i okolišnih zahtjeva, kako bi se osiguralo „zadovoljavanje potreba sadašnje generacije, bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da zadovolje svoje potrebe“. (Održivi razvoj, priredila Lidija Pavić-Rogošić, studeni 2010. http://odraz.hr/media/21831/odrzivi_razvoj.pdf) Održivi razvoj postao je jedan od ključnih elemenata u formuliranju i provođenju nacionalnih razvojnih politika u svijetu. Države diljem svijeta, pa tako i države Europske unije (EU), svoj gospodarski razvoj usmjeravaju na održivo gospodarstvo s naglaskom na sprječavanje i smanjenje onečišćenja okoliša, očuvanje prirodnih resursa te korištenje obnovljivih izvora energije. Razvijena Integrirana pomorska politika i Zajednička ribarstvena politika usmjeravaju se na održivo korištenje morskih resursa, zaštitu morskog okoliša i sprječavanje onečišćenja.[2] Na sastanku Ujedinjenih naroda krajem rujna 2015. svjetski su se čelnici dogovorili o novom Programu Ujedinjenih naroda za održivi razvoj 2030. koji sadrži 17 ciljeva održivog razvoja. Jedan od globalnih ciljeva odnosi se na očuvanje i održivo korištenje oceana, mora i morskih resursa. Prema tome cilju bi do kraja 2025. trebalo spriječiti i značajno smanjiti sve vrste zagađivanja morskih resursa, a posebno one aktivnosti koje dolaze s kopna. Do kraja 2020. trebalo bi osigurati održivo upravljanje morskim i obalnim ekosustavima, zaštititi ih od značajnih negativnih utjecaja te poduzimati aktivnosti za njihovu obnovu kako bi mora i oceani ponovo postali zdravi i produktivni.

U Hrvatskoj je 2009. godine donesena Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske i predstavlja krovni dokument održivog razvoja države. Ova Strategija sadrži temeljna načela, postavlja osnovne ciljeve i mjere održivog razvoja gospodarstva, održivog socijalnog razvoja i zaštite okoliša te identificira ključne izazove u njihovu ostvarivanju. Usmjerena je na dugoročno djelovanje u osam ključnih područja i izazova održivog razvoja na kojima se temelje i strateški pravci razvitka Republike Hrvatske (Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske, Narodne novine NN 30/09. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_03_30_658.html) od kojih se dva neposredno odnose na morske resurse:

1. „poticaj rasta broja stanovnika
2. okoliš i prirodna dobra
3. usmjeravanje na održivu proizvodnju i potrošnju
4. ostvarivanje socijalne i teritorijalne kohezije i pravde
5. postizanje energetske neovisnosti i rasta učinkovitosti korištenja energije
6. jačanje javnog zdravstva
7. povezivanje prostora
8. zaštita Jadranskog mora, priobalja i otoka“.

Prema Strategiji, jedan od glavnih izazova u provedbi održivog razvoja RH jest upravo obrazovanje ljudi i njihovo osposobljavanje za održivi razvoj, što upućuje na snažnu potrebu razvijanja programa za prihvaćanje i razumijevanje održivog razvoja na svim obrazovnim razinama.

SPECIFIČNOSTI OBRAZOVNOG KONCEPTA *ZNANJE O MORU*

Znanstvenici, nastavnici, odgojitelji i poučavatelji odraslih u Sjedinjenim Američkim državama, i to oni s iznimnim senzibilitetom i najdubljom sviješću o važnosti mora, voda i oceana, povezali su se svim mogućnostima informacijsko-komunikacijskog umrežavanja te obuhvatili milijune istomišljenika iz cijelog svijeta. Ključni problem njihove komunikacije, istraživanja, obrazovanja i osvješćivanja najširih masa jest more. Vizionarski usmjereni isključivo na problematiku Zemlje – Plavog planeta,

2 Uredba (EU) br. 1380/2013 Europskog parlamenta i vijeća od 11. prosinca 2013. o zajedničkoj ribarstvenoj politici, izmjeni uredaba Vijeća (EZ) br. 1954/2003 i (EZ) br. 1224/2009 i stavljanju izvan snage uredaba (EZ) br. 2371/2002 i (EZ) br. 639/2004 i Odluke Vijeća 2004/585/EZ; Uredba (EU) br. 1255/2011 Europskog parlamenta i vijeća od 30. studenoga 2011. o uspostavi Programa za potporu daljnjem razvoju integrirane pomorske politike.

razvili su svjetski pokret potičući sve čimbenike na dublje promišljanje vrijednosti mora koje nas sve zajedno povezuje jer svi životi, uključujući i naše, ovise o moru. Sve je počelo produbljivanjem i proširivanjem pitanja: kako oceani, koji svi zajedno čine jedno more, utječu na nas i kako mi utječemo na more te na dobrobit i/ili štetu sebe i svih ljudi na svijetu?

Svjetski se pokret 2003. godine razvio u obrazovni koncept *znanje o moru* (engl. *ocean literacy*), s nastojanjima za ostvarenjem znanstveno pismenog društva te stjecanjem znanja o moru bez kojega nije moguće razumijevanje Zemlje na kojoj svi živimo (Ocean Literacy, The Essential Principles of Ocean Sciences, K-12. http://eo.ucar.edu/asl/pdfs/OceanLitChart.pdf). Anglosaksonski termin *literacy* u hrvatskom prijevodu znači pismenost. U pedagoškom kontekstu riječ je o vrsti pismenosti pod kojom se podrazumijeva *znanje* kao skup znanstvenih činjenica i generalizacija koje dijete, učenik i odrasla osoba trebaju usvojiti s dubokim razumijevanjem i dubokom sviješću, koje će ih voditi humanom odnosu prema moru te stalnom promišljanju sebe kao planetarnog bića, iako žive i djeluju lokalno. Koncept *znanje o moru* usmjeren je na razumijevanje utjecaja mora na ljude i utjecaja ljudi na more. Koncept podrazumijeva i spoznaju o tome što javnost zna, želi znati i treba znati o moru i oceanima.

Dok su obrazovne politike nalazile načine implementacije svih segmenata održivog razvoja u obrazovne sustave svojih zemalja, koncept *znanje o moru* pretvorio se u globalni obrazovni koncept s jasnim ciljevima i načelima. S jedne strane kao koncept predstavlja izravan doprinos održivom razvoju primjenjivom u svim oblicima obrazovanja – formalnom, neformalnom i informalnom; s druge strane, do danas je razvijen do obrazovnih standarda na svim razinama formalnog obrazovanja, koji može naći mjesto u nacionalnim kurikulumima pojedinih država i programima inicijalnog obrazovanja odgojitelja, učitelja i nastavnika te njihovu stručnom usavršavanju.

Koncept *znanje o moru* razrađen je kao orijentacijski model za obrazovnu i nastavnu praksu u dijelovima svijeta izvan Amerike. Koncept je svojevrsna ponuda svim obrazovnim politikama i školama radi poučavanja svih o moru, oceanu i resursima u njima, i to kroz sve vidove obrazovanja – formalni, neformalni i informalni. Koncept *znanje o moru* ima ishodište kroz sedam načela koja su osmislili znanstvenici i stručnjaci iz svih područja znanosti i obrazovanja, a koja upućuju na načine na koje more djeluje na čovjeka i čovjek na more. Načela su osmišljena kao sadržajne okosnice ili tematski okviri za kurikulumsko planiranje i programiranje na predtercijarnoj odgojno-obrazovnoj razini formalnog sustava odgoja i obrazovanja. To su (Ocean Literacy, The Essential Principles of Ocean Sciences, K-12. http://eo.ucar.edu/asl/pdfs/OceanLitChart.pdf):

1. Zemlja ima jedan veliki ocean s mnogim obilježjima.
2. Ocean i život u oceanu oblikuju obilježja Zemlje.
3. Ocean ima najveći utjecaj na klimu i vrijeme.
4. Ocean čini Zemlju naseljivom.
5. Ocean podržava veliku raznolikost života i ekosustava.
6. Ocean i ljudi su neraskidivo povezani.
7. Većina oceana je još uvijek neistražena.

Sadržajne okosnice ili tematski okviri istovremeno predstavljaju okvir za masovnu kampanju učenja, poučavanja i osvješćivanja ljudi o važnosti i vrijednostima mora. Navedeni tematski okvir osmislilo je nekoliko stotina pasioniranih znanstvenika i stručnjaka posvećenih vrjednotama očuvanja okoliša i zdravlju ljudi (Ocean Literacy, The Essential Principles and Fundamental Concepts of Ocean Sciences for Learners of All Ages. http://www.coexploration.org/oceanliteracy/documents/OceanLitChart.pdf).

Razradi koncepta i obrazovnog modela prethodila je 1996. godine masovna kampanja pod nazivom *znanje o moru* u Kaliforniji. Kampanja je nastala kao reakcija na doneseni nacionalni kurikulum i nacionalne obrazovne standarde u kojima je tematiziranje i problematiziranje mora, voda i oceana bilo minimalno zastupljeno. Od 2003. kampanja je u SAD-u postepeno mijenjala percepciju obrazovanja o moru. Ispočetka je rezultirala provedbom ponekog dodatnog sadržaja o moru u nastavi, a kasnije prihvaćanjem koncepta i njegovih sadržajnih okosnica (načela) na nacionalnoj razini.

Do danas je koncept *znanje o moru* razvijen za primjenu od predškolskog do srednjoškolskog obrazovanja kao okvir koji može poslužiti obrazovnim politikama, ali i odgojiteljima, učiteljima i nastavnicima kao neposrednim nositeljima odgojno-obrazovnog, školskog, nastavnog i izvannastavnog rada. Istovremeno može poslužiti najširoj populaciji. U europskom kontekstu u većini zemalja učenje o moru i morskim resursima nije dio nastavnih planova i programa. Poučavanje šire javnosti o moru također je nedovoljno prošireno. „Plavo“ znanje i interesi usmjereni su uglavnom na mora i oceane kao mjesta razonode. Aktualiziranje koncepta *znanje o moru* započelo je europskom namjerom da se društvo i gospodarstvo orijentiraju prema moru. Ovaj proces pokrenut je na prvoj konferenciji Europske konferencije znanje o moru (European Ocean Literacy Conference) održane u Belgiji 2012. godine. Otada su održane četiri konferencije koje okupljaju znanstvenike, nastavnike, poučavatelje i donositelje odluka, koji s različitih gledišta ukazuju na potrebu i važnosti poticanja stjecanja *znanja o moru* u društvu. Osnovano je Europsko obrazovno udruženje koje se bavi istraživanjem mora (European Marine Science Educators Association, EMSEA), koje ima za cilj promicanje znanja o moru na različitim područjima, posebice u područjima obrazovanja, politike i gospodarstva. Najveći napredak postignut je uključivanjem koncepta *znanje o moru* u sporazum o transatlantskoj suradnji „Galway statement“ između Europske zajednice, SAD-a i Kanade, čime se EU obvezala promicati *znanje o moru* te stvarati društvo s većim znanjem o moru (Galway sporazum transatlantskoj suradnji, https://ec.europa.eu/research/iscp/pdf/galway_statement_atlantic_ocean_cooperation.pdf). Neke od preporuka EU vezane za koncept *znanje o moru* su: poticanje obrazovanja iz područja znanosti o moru, poticanje država članica da usvoje načela koncepta *znanje o moru*, izrada akcijskog plana za njegovu primjenu, integracija načela koncepta u kurikulume europskih država i suradnja između znanstvenika, učitelja i nastavnika te javnosti (European Marine Board, 2013).

Analizom razvoja, načela i ishoda učenja koncepta *znanje o moru* može se identificirati nekoliko specifičnosti kroz koje možemo razlučiti mogućnosti primjene koncepta u hrvatskom obrazovnom kontekstu. Specifičnosti su sljedeće:

- *znanje o moru* jest globalni obrazovni koncept – problematizira vode, more i oceane koji povezuju sve ljude na svijetu; primjenjiv je na sve formalne obrazovne sustave te nalazi mjesto u neformalnim i informalnim vidovima poučavanja i učenja; odnosi se na osobe različite dobi, razine obrazovanja i profesija; dostupan je globalno svim informatički pismenim osobama (Ocean Literacy, The Essential Principles and Fundamental Concepts of Ocean Sciences for Learners of All Ages. http://www.coexploration.org/oceanliteracy/documents/OceanLitChart.pdf) omogućuje svakom čovjeku, posebice istraživačima i znanstvenicima, odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima, poučavateljima u području obrazovanja odraslih i drugima uključenost u promoviranje koncepta, istraživačke doprinose, umrežavanje i širenje koncepta
- *znanje o moru* jest koncept orijentiran na najveće ljudske vrjednote – zdravlje ljudi i drugih živih bića; solidarnost u smislu upućenosti svih ljudi jednih na druge i međusobnu zaštitu i sprječavanje uništavanja tako korisnog okoliša u kojemu more ima ogromnu korist za sve ljude; odgovornost u smislu ozbiljne i duboke brige o zaštiti mora i morskih resursa; prava na obrazovanje u smislu prava i obveze na znanje o bogatstvu mora, korisnosti za čovjeka; stoga je posve prilagodljiv za poučavanje svih generacija
- *znanje o moru* je masovni koncept osvješćivanja – duboka svijest i potreba zaštite okoliša danas sprječava uništavanje morskih resursa; predstavlja revolucionarnu snagu za promjene, osobito nakon osvjedočenosti u znanstvenim saznanjima o tome koliko je sam čovjek doprinio uništenju takvog bogatstva kakvo je more i koliko bogatstvo more pruža čovjeku
- *znanje o moru* temelji se na znanstvenom pristupu – koncept nisu osmislili zanesenjaci u „plavi“ planet, nego je njihova pasioniranost potkrijepljena suvremenim istraživanjima iz svih znanstvenih područja i polja, razrađivana je nekoliko godina i prilagođavana masovnoj obrazovnoj upotrebi
- *znanje o moru* nastao je kao koncept prilagođen obliku e-obrazovanja – obliku poučavanja i učenja koje omogućuju računala i druge informacijsko-komunikacijske tehnologije; internet i World-Wide-Web mogućnosti bezgranično povezuju svijet pružajući svim ljudima, a ne samo jednoj generaciji, nove informacije i stjecanje znanja korištenjem tekstualnih, slikovnih, grafičkih i filmskih priloga te brojnih drugih obrazovnih materijala; oblik obrazovanja koristan za samoobrazovanje
- *znanje o moru* jest pedagoško-didaktički koncept – odnosi se na kompetencijsku kurikulumsku paradigmu, konkretno na stjecanje znanja, razvoj umijeća, sposobnosti i stavova o življenju

čovjeka u prirodnom okruženju te odgovornog odnosa čovjeka prema prirodi (engl. *environmental competence*), odnosno osposobljenosti čovjeka „da koristi ili mijenja svoje okruženje pomažući postići ciljeve bez neprimjerenog uništavanja okruženja ili smanjenja vlastitog osjećaja učinkovitosti ili smanjenja osjećaja učinkovitosti drugih ljudi u okruženju." (Stelle, 1973, prema Meighan, R. i Harber, C., 2007: 99)

Obrazovni materijali koji se koriste u primjeni koncepta *znanje o moru* su tekstualni i slikovni, jednostavni, zorni te razumljivi najširoj populaciji. Osnovna načela za stjecanje znanja o moru prikazana su kao vodilje za njihovu implementaciju u nacionalne kurikulume strukturirane prema odgojno-obrazovnim ciklusima i ishodima učenja (Ocean Literacy: essential principles and fundamental concepts https://nationalgeographic.org/media/vintage/www.ngsednet.org/community/resource_uploads/OceanLitChart.pdf) U metodičkoj primjeni okvir je primjeren jer omogućuje odgojitelju, učitelju i nastavniku refleksivan odnos i stalno propitivanje ciljeva, odnosno očekivanih postignuća odgojenika ili učenika, izbor sadržaja, vrijeme realizacije, međupredmetno povezivanje i drugo.

MOGUĆNOSTI PRIMJENE KONCEPTA *ZNANJE O MORU* U HRVATSKOJ

U formalnom obrazovnom sustavu u Republici Hrvatskoj još uvijek dominira predmetna odgojno-obrazovna struktura koja se tradicionalno definira nastavnim planom i programom na razini osnovne i srednje škole i propisuje se „s vrha" (nadležno ministarstvo). U čvrsto zadanoj i centraliziranoj predmetnoj strukturi odgoja i obrazovanja teško se nalazi prostor za nove koncepte, ideje i sadržaje. Iskorak iz predmetne strukture napravljen je 2008. godine donošenjem Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK) (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011.). Iako se u NOK-u ne navodi eksplicitno *znanje o moru*, pretpostavke za primjenu tog koncepta nalaze se u svim kurikulumskim sastavnicama. Vrijednosna ishodišta NOK-a su znanje, solidarnost i identitet; znanje kao vrjednota koja čovjeku „omogućuje bolje razumijevanje i kritičko promišljanje samoga sebe i svega što ga okružuje" (…) solidarnost pretpostavlja sustavno osposobljavanje djece i mladih da budu osjetljivi za druge (…) za svoju okolinu i za cjelokupno životno okruženje; (…) odgoj i obrazovanje potiču aktivno sudjelovanje djece i mladih u društvenome životu i promiču njihovu odgovornost prema općemu društvenome dobru, prirodi i radu te prema sebi samima i drugima. Odgovorno djelovanje i odgovorno ponašanje pretpostavlja smislen i savjestan odnos između osobne slobode i osobne odgovornosti". (MZOS, 2011: 22)

Struktura NOK-a predviđa razlikovni (diferencirani) i školski kurikulum te međupredmetne teme koje se protežu kroz sve nastavne predmete ili se programiraju kao posebni nastavni predmeti ili moduli u sklopu školskog kurikuluma. Jedna od šest međupredmetnih tema je zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša, kojom se u svim odgojno-obrazovnim područjima „osigurava razvoj pozitivna i odgovorna odnosa učenika prema svojemu zdravlju i sigurnosti, zdravlju i sigurnosti drugih te zaštiti okoliša i održivu razvoju. (…) Odgojem i obrazovanjem za zaštitu okoliša i održivi razvoj učenici (…) izgrađuju pozitivan sustav vrijednosti u odnosu na potrebu očuvanja kvalitete okoliša te racionalno korištenje prirodnih izvora. Osobito usvajaju vrijednosti kao što su obzirnost, umjerenost, štedljivost, solidarnost, poštovanje samih sebe i drugih ljudi, prirode, okoliša te njihovih izvora i zaliha za sadašnje i buduće naraštaje, biološke i kulturne raznolikosti te planeta Zemlje u cijelosti." (MZOS, 2011: 43) Uvođenje koncepta *znanja o moru* u strukturu koju predviđa NOK i uz primjenu nastavnog plana i programa teorijski nema prepreka. Prostor implementacije koncepta *znanje o moru*, ako ne u cijelosti, onda barem u nekim sadržajnim okosnicama, inovativan je doprinos prirodoslovlju kao odgojno-obrazovnom području na razini predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja.

S obzirom na načelo samostalnosti škole, planiranje izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti i kreiranje školskog kurikuluma također ostaju otvoreni prostori za implementaciju koncepta *znanje o moru*. Predškolske ustanove i škole slobodne su realizirati programe i projekte za djecu, učenike i roditelje/skrbnike, za učitelje, nastavnike i školske djelatnike. Ostvarenje ovoga načela bio bi istovremeno poticaj za ostvarenje pedagoškog i školskog pluralizma, odnosno neovisnosti škole u donošenju školskog kurikuluma temeljenoga na konceptu *znanje o moru*.

Na predškolskoj razini primijenjeni kritičko-konstruktivistički pristup koji prevladava u praksi također pruža uporišnu točku za ciljeve koji se odnose na kognitivni razvoj i moralni odgoj djece predškolske dobi u kontekstu djelotvorne primjene koncepta *znanje o moru*. Koncept je primjenjiv za poučavanje u neformalnim okruženjima kao što su muzeji, akvariji, parkovi, znanstveni centri i druga mjesta. Neformalna okruženja su adekvatni prostori poučavanja i učenja za sve generacije. Učenje izvan predškolske ustanove i škole, posebice djeci i učenicima koji žive u blizini mora i voda, pobuđuje njihov interes zbog stjecanja neposrednog iskustva, lakšeg, bržeg i svestranijeg učenja (Gompertz, Hincs i Hincs Knight, 2011: 94-105).

U obrazovanju odraslih koncept *znanje o moru* također može naći svoje mjesto u području prirodoslovlja, ali i stjecanju niza drugih kompetencija – jezično-komunikacijske, informatičke, socijalne i druge. Koncept je također primjeren za samoobrazovanje, posebice onim učenicima i osobama koji gaje interes za prirodne znanosti, zaštitu okoliša i problematiku održivog razvoja.

Koncept *znanje o moru* je javan, transparentan i razrađen prema ishodima učenja. Dostupan je svima koji se mogu služiti engleskim jezikom. Otvoren je za umrežavanje u američkoj ili europskoj asocijaciji. Poticajan je za odgojitelje, učitelje, nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje, kao i za andragoge i stručnjake u području obrazovanja odraslih. S obzirom na to da je nastao kao masovan pokret, dostupan je širokim masama. Kroz osnovana udruženja namjera pokretača i osnivača koncepta je nastaviti okupljanje učitelja, nastavnika praktičara i znanstvenika iz svih dijelova svijeta te pronaći načine implementacije koncepta šire od američkog i europskog kontinenta, s nastojanjem za implementacijom koncepta u formalne nacionalne kurikulume.

Koncept *znanje o moru* otkriva skupine ne samo vrsnih stručnjaka koji su se prepoznali i povezali u problematiziranju znanja o moru i morskih resursa te zaštite najvećeg bogatstva za čovjeka nego se iza ovoga koncepta kriju vrsni nastavnici koji su doprinijeli revoluciji u učenju (Dryden, G. i Vos, J., 2001.) osiguravanjem brzog i lakog pristupa sredstvima za učenje o moru, omogućavanju stjecanja znanja o moru i informiranju o najnovijim saznanjima o moru dostupnima kao izvorima znanja dvadeset četiri sata dnevno.

OGRANIČENJA ZA UČINKOVITU PRIMJENU KONCEPTA *ZNANJE O MORU*

Koncept je nastao i razvijao se u američkom društveno-kulturnom okruženju, sastavljen je i javnosti predstavljen na engleskom jeziku. Njegova primjena u svijetu s mnoštvom jezika nedvojbeno je jedno od relativno manjih ograničenja za učinkovitu primjenu u europskom kontekstu, a time i u Hrvatskoj. S gledišta svjetskih razmjera, koncept je prihvatljiv u zemljama u kojima je zaživjela digitalna tehnologija i u kojima digitalna kompetencija postaje temeljna kompetencija mladih i odraslih, a internet svakodnevno sredstvo učenja. Iako se more, oceani, vode i morski resursi odnose na sve ljude na svijetu, *znanje o moru* ostat će u području onih kojima su omogućene informacijsko-komunikacijske tehnologije i koji će uvijek biti predvodnici u obrazovanju.

Ako zanemarimo izvorni jezik nastanka koncepta, prepreke za primjenu koncepta nalazimo u još uvijek prakticiranoj predmetnoj nastavnoj i školskoj strukturi i nedovoljnoj slobodi neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada za promjenom strukture i organizacije školskog i odgojno-obrazovnog rada. Dimenzija „okvira“ nema za sve nastavnike isto značenje pa „metodičke odluke nastavnika zadobivaju privid uvjetne slobode“ (Terhart, 1997: 31), a pritom otežavaju drugu stranu obrazovne medalje, onu odgojnu koju nije lako operacionalizirati kroz metodički tijek nastave (Terhart, 1997: 25-67)

Ograničenja za implementaciju koncepta nalazimo podjednako u inicijalnom obrazovanju nastavnika, kao i njihovu profesionalnom usavršavanju. Iako je koncept usmjeren na vrjednote koje odgovaraju hrvatskom kontekstu i europskom suživotu i iako je provokativan s obzirom na predložene sadržajne okosnice, učitelji i nastavnici u školama lakše pribjegavaju konkretiziranju zadaća iz određenog

nastavnog predmeta nego stalnom promišljanju svrhe odgoja i obrazovanja, fleksibilnosti odgojno-obrazovnog rada i otvorenosti k novim konceptima (Gill, 2001) U nastavnoj i školskoj praksi oni „izgube“ mogućnost i potrebu okvirnog planiranja i programiranja, zadržavajući se u „kulturi autoriteta“, a autoritet je država koja je postavila ciljeve i ona ih kontrolira.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Najveći povod za implementaciju koncepta *znanje o moru* nalazimo u činjenici da je Hrvatska zemlja koja je sa svojih 5835 km obale i morskom površinom preko 33 200 km2 povezana s Jadranskim morem pa su područja ribarstva, akvakulture i turizma imanentna. Međutim, znanje o uslugama koje nam pruža Jadransko more i more općenito vrlo je nisko. Zbog snažnog pritiska na obalna područja, klimatskih promjena, zakiseljavanja mora i oceana, razumijevanja niskougljičnoga gospodarstva javlja se potreba da se znanje o međusobnoj povezanosti mora i čovjeka približi djeci, učenicima i odraslim osobama. Obrazovanje budućih generacija relevantno je danas, kako bi sutra što uspješnije koristili morske resurse na održiv način, bolje razumjeli povezanost ljudskog zdravlja i zdravlja mora i znali donositi ispravne odluke u upravljanju okolišem.

Globalne promjene koje nastaju na svim razinama, pa tako i u odgoju i obrazovanju, uključuju cjeloživotno učenje za održivi razvoj (Borić i sur., 2008; Škugor, 2008). Da bi djeca i učenici razumjeli potrebu za održivim korištenjem morskih resursa, neophodno im je pružiti informacije kroz formalne i neformalne oblike učenja. Stoga se javlja potreba za usavršavanjem nastavnika, učitelja i odgajatelja (Kostović-Vranješ, 2015; Anđić, 2007), i to prema smjernicama koncepta *znanje o moru,* kako bi dobili osnovna znanja o utjecaju mora na čovjeka i život na Zemlji i utjecaju čovjeka na more te bili osposobljeni za prijenos znanja djeci i učenicima i tako pridonosili stvaranju društva koje će na održiv način koristiti resurse morskog ekosustava.

Koncept *znanje o moru* izazov je visokim učilištima koji realiziraju inicijalno obrazovanje odgojitelja, učitelja i nastavnika, kao i stručnih suradnika. Da bi se postigli ciljevi održivog razvoja, potrebno je informirati i obrazovati cijelo društvo i unijeti *znanje o moru* izvan formalnog obrazovanja u cjeloživotno obrazovanje svih, mladih i odraslih jer bez osvješćivanja i obrazovanja nema ni provođenja održivog razvoja (Borić i sur., 2008).

S obzirom da je Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj (2005. – 2014.) iza nas, a odgojno-obrazovna infrastruktura u Hrvatskoj nije ignorirala ciljeve koje je proklamirala politika Ujedinjenih naroda (Vrbanec, Garašić, Pašalić, 2011), pedagoški bi bilo opravdano napraviti analizu realiziranih/nerealiziranih aktivnosti unutar i izvan odgojno-obrazovnog sustava, a potom razmotriti mogućnosti primjene koncepta *znanje o moru* kroz NOK, inicijalno obrazovanje nastavnika i sustavni profesionalni razvoj svih neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada.

LITERATURA

1. Anđić, D. (2007). Obrazovanje učitelja i suvremena obrazovna tehnologija u području odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj, *Informatologia 40.* (2): 126–131.
2. Borić i sur. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj, *Odgojne znanosti.* 10 (2): 315-327.
3. Dryden, G., Vos, J. (2001.). *Revolucija u učenju. Kako promijeniti način na koji svijet uči*. Zagreb: EDUCA.
4. European Marine bord. (2013). Navigating the Future IV, Position Paper 20. European Marine Board, Ostend, Belgija.
5. Gill, V. (2001). *The Eleven Commandments of Good Teaching*. Corwin Press, Inc.
6. Gompertz, B., Hincs, J., Hincs Knight, R. (2011). Science and technology outside the classroom. U: Waite, S. (ur.). *Children Learninig Outside the Classroom* (94-105). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
7. Kostović-Vranješ, V. (2015). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja

usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj, *Zb. rad. filoz. fak. Splitu*, 6/7 (2013/2014), 6/7, 105-118.
8. Meighan, R. i Harber, C. (2007). *A Sociology of Educating*, Continuum International Publishing Group
9. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*
10. Škugor, A. (2008). Cjeloživotno učenje za održivi razvoj u studijskom programu/kurikulumu učiteljskog fakulteta u Osijeku, Život i škola 19: 159-168.
11. Terhart, E. (1997). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: EDUCA
12. Vrbanec, B., Garašić, D., Pašalić, A. (ur.). (2011). Obrazovanje za održivi razvoj – Priručnik za osnovne i srednje škole. 2011. Agencija za odgoj i obrazovanje.
13. URL1: http://assets.worldwildlife.org/publications/817/files/original/Living_Blue_Planet_Report_2015_Final_LR.pdf?1442242821&_ga=1.150718192.778732331.1465933485; Posjećeno 21.veljače 2016.
14. URL2: http://ec.europa.eu/research/iscp/pdf/galway_statement_atlantic_ocean_cooperation.pdf#view=fit&pagemode=none; Posjećeno 1. veljače 2016.
15. URL3: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32013R1380&from=HR; Posjećeno 2. veljače 2016.
16. URL4: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011R1255&from=HR; Posjećeno 2. veljače 2016.
17. URL5: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_03_30_658.html; Posjećeno 7. prosinca 2015.
18. URL6: http://odraz.hr/hr/publikacije/publikacije/novi-globalni-ciljevi-odrzivog-razvoja-do-2030; Posjećeno 5. veljače 2016.
19. URL7: http://www.odraz.hr/media/280411/globalni%20ciljevi%20odrzivog%20razvoja%20do%202030%20 1. URL 1: Ocean Literacy: essential principles and fundamental concepts. https://nationalgeographic.org/media/vintage/www.ngsednet.org/community/resource_uploads/OceanLitChart.pdf; Posjećeno 27. veljače 2016.
20. URL8: Uredba (EU) br. 1255/2011 Europskog Parlamenta i Vijeća od 30. studenoga 2011. O uspostavi Programa za potporu daljnjem razvoju integrirane pomorske politike
21. URL9: Novi izazov: Globalni ciljevi održivog razvoja do 2030. ODRAZ- održivi razvoj zajednice, studeni 2015.
22. URL10: Galway sporazum transatlantskoj suradnji
23. URL11: Ocean literacy scope and Sequence for Grades K – 12, Special Report # 3, The Ocean Literacy Campaign, Special Edition, March 2010. http://www.coexploration.org/oceanliteracy/NMEA_Report_3/NMEA_2010.pdf; Posjećeno 11. siječnja 2016.
24. URL 12: Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske.
25. URL13: Održivi razvoj, priredila Lidija Pavić-Rogošić, studeni 2010. http://odraz.hr/media/21831/odrzivi_razvoj.pdf; Posjećeno 26. siječnja 2016.
26. URL 14: Ocean Literacy, The Essential Principles of Ocean Sciences, K-12. http://eo.ucar.edu/asl/pdfs/OceanLitChart.pdf; Posjećeno 15. siječnja 2016.
27. URL 15: Ocean Literacy, The Essential Principles and Fundamental Concepts of Ocean Sciences for Learners of All Ages. http://www.coexploration.org/oceanliteracy/documents/OceanLitChart.pdf; Posjećeno 29. veljače 2016.
28. URL16: Globalni ciljevi održivog razvoja do 2030 godine; ODRAZ-ovih 15 godina doprinosa promjenama i zalaganja za održivi razvoj, Izvještaj sa skupa, priredila Lidija Pavić-Rogošić, studeni 2015.
29. URL17: World Wildlife Fund. 2015. Living Blue Planet Report
30. URL18: Uredba (EU) br. 1380/2013 Europskog Parlamenta i Vijeća od 11. prosinca 2013. O zajedničkoj ribarstvenoj politici, izmjeni uredaba Vijeća (EZ) br. 1954/2003 i (EZ) br. 1224/2009 i stavljanju izvan snage uredaba (EZ) br. 2371/2002 i (EZ) br. 639/2004 i Odluke Vijeća 2004/585/EZ izvjestaj.pdf; Posjećeno 12. ožujka 2016.

"OCEAN LITERACY" AND EDUCATION OF TEACHERS FOR A FUTURE SUSTAINABLE USE OF MARINE RESOURCES

Oceans make the Earth habitable. Their role in climate regulation, oxygen production and as a source of food is invaluable. Careful management of this important global resource is the key for a sustainable future. To sustainably use ocean resources, citizens need to know about the bond between the man and the sea to make more responsible decisions about the marine environment. The Ocean Literacy Framework was established in the USA, by scientists, teachers and educators, to see what citizens knew about the sea and to increase marine-related content in their national scientific educational standards and educational materials. Ocean Literacy is based on principles which describe different connections and interactions between oceans and people. The European scientific community has accepted the Ocean Literacy Framework and started to promote it across Europe. Having over 6000 km of coast and over 31 000 km2 of marine surface, Croatia is strongly connected to the Adriatic Sea (fishing, aquaculture, tourism), but the understanding of benefits provided by the Adriatic Sea and seas in general is very low. Coastal areas are under a great pressure due to climate changes, and the acidification of oceans and the need to understand low carbon economy make it necessary to familiarise citizens with the bond between seas and mankind. Here the emphasis is on children as future decision makers, in order for them to successfully use marine resources in a sustainable manner, and to understand the connection between human health and the health of the sea. To make children understand the need for a sustainable use of marine resources, it is necessary to provide them with information through formal and non-formal learning. Therefore, there is a need to train preschool and school teachers according to the Ocean Literacy principles, which would give them a basic knowledge about the bond between seas and people, and provide them with simple examples of educational activities to do with children. Ocean literate teachers would be able to transfer their knowledge about the sea to their students and thereby contribute to the development of a society that uses marine resources in a sustainable manner.

Key words: human, ocean, connection, teacher training

Majda Predovan
Dječji vrtić „Radost“, Zadar

REFORME SUSTAVA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U REPUBLICI HRVATSKOJ KAO TEMELJ ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj kroz povijest doživio je velike promjene, od skrbi i zbrinjavanja djece do humanističko-razvojne koncepcije usmjerene na dijete, odgoj za demokratsko društvo i toleranciju. Dug povijesni razvoj ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja rezultirao je promjenama na području programskog usmjerenja i načina rada što za posljedicu ima pluralizam, toleranciju, demokratičnost, slobodu i prava djeteta, ali i svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Današnji uvjeti rada u predškolskim ustanovama te položaj djece u istima u korelaciji su s humanističko-razvojnom koncepcijom odgoja i obrazovanja na kojoj se temelji današnji sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Cilj je postaviti dijete kao središte odgojno-obrazovnog procesa vodeći pri tome računa o zadovoljenju njegovih potreba i mogućnosti. Ove promjene omogućile su višu razinu fleksibilnosti odgojno-obrazovnog programa i rada, veću autonomiju ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te otvorenost prema široj i užoj društvenoj i socijalnoj zajednici, što predstavlja temelje održivog razvoja. Promjene koje su se dogodile omogućile su slobodnije shvaćanje i provođenje programa, praćenje i prilagodbu na osnovu praćenja djece, a u skladu s njihovim potrebama i mogućnostima zbog čega je održivi razvoj od iznimne važnosti. Sustav predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj kontinuiranim usavršavanjem, na svim područjima, predstavlja tendenciju struke prema poticanju cjelovitog razvoja koji zadovoljava potrebe sadašnjih generacija i društva u cjelini, a pritom izgrađuje mostove za boljitak budućih generacija.

Ključne riječi: autonomija ustanove, dijete, fleksibilnost, humanističko-razvojna koncepcija

UVOD

Sustav predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj ima dugu povijest i mijenjao se u skladu s promjenama u društvu i socijalnoj sredini, potrebama obitelji i društva te razvoju obrazovanja i potrebom za odgojem i obrazovanjem. Prve institucije za djecu otvaraju se još u 15. stoljeću, a nazivaju se nahodišta, sirotišta i sabirališta. Socijalnog su karaktera i skrbe o neželjenoj djeci te o djeci koja su zbog različitih razloga ostala bez obitelji. Četiri stoljeća kasnije, s pojavom veće zaposlenosti roditelja, javljaju se pjestovališta za djecu, hranilišta, domovi, čuvališta. Godine 1874. propisana je obveza osnivanja zabavišta te to možemo smatrati početkom državne regulacije područja predškolskog odgoja. U *Hrvatskom učitelju* 1882. g govori se o otvaranju „Zabavišta za gradske troškove“ te se taj događaj smatra početkom društvenog predškolskog odgoja (Boran i sur., 2011). Zabavišta su primjenjivala suvremene Frobelove metode rada koje se primjenjuju sve do druge polovice 20. st. Predškolske ustanove u Hrvatskoj sredinom 20. st. su socijalno-zdravstvenog karaktera te im se nazivi mijenjaju: obdaništa 1945. g., zabavišta 1945. g., jaslice 1947., vrtići 1949. g. Mijenja im se organizacija i funkcija.

Jaslice – u početku osnivanja jaslice imaju zadatak olakšati život žena, razvijati djetetove psihičke, fizičke i emocionalne sposobnosti te pomoći obiteljima u odgoju djece.

Obdaništa – u odnosu na jaslice, uz već navedeno, uvode intelektualni i umjetnički odgoj.

Zabavišta – uvode zadaće za tjelesni i emocionalni razvoj djeteta, razvijanje i njegovanje domoljublja te pripremu za školu.

Vrtići – u svom planu i programu postavljaju zadaće za razvoj intelektualnih i fizičkih sposobnosti, umjetnički odgoj, socijalizaciju, pripremu za školu te brigu o zdravlju djeteta (Boran i sur., 2011).

Predškolski odgoj i obrazovanje početkom, pa i sredinom 20. stoljeća, bio je sastavni dio socijalne zaštite. Prvi predškolski program donesen je 1920. g. i nazvan je Program rada u zabavištima *(*Mendeš, Ljubetić, 2012: 72.). „Zabavištu je zadatak", navodi se u Programu, „da malu decu, u prvom dobu detinjstva sačuva od ulične besposlice i škode i da ih što pravilnije vaspitava u pogledu telesnom, umnom i moralnom." (Mendeš, Ljubetić, 2012: 72). Rad u zabavištu temelji se na igri, koja je najzastupljenija, ali i na pjevanju, recitiranju, tjelesnom vježbanju i crtanju.

Promjene na području programa predškolskog odgoja i obrazovanja događaju se već 1938. g. kada se naziv Programa mijenja u Plan rada s djecom u predškolsko doba u dječjim skloništima (prema Mendeš, Ljubetić, 2012: 73). Plan nalikuje školskom planu i programu, podijeljen je na šest odgojnih područja (stvarna obuka, vježbe osjeta, tvorba riječi, pjevanje, ritmičke vježbe-tjelovježba, zaposlenja) koja su organizira na u skladu s godišnjim dobima. Rad s djecom u zabavištu u to vrijeme uvelike nalikuje radu u školi, programi su unaprijed isplanirani i provodi ih se po redu i rasporedu bez većih odstupanja.

Program i način rada u zabavištima 1940. donijelo je Ministarstvo prosvjete Kraljevine Jugoslavije. Program je usmjeren na pripremu djece za školu. Donošenjem ovog programa došlo je do promjene u načinu rada i pogleda na „učenje", te se ističe *primjer* kao najbolji način rada s djecom te dobi. Odgojitelj treba živjeti u skladu s moralnim, estetskim i odgojnim normama, zabavljati djecu i biti pozitivan primjer djeci (Mendeš, Ljubetić, 2012: 74).

Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu donijelo je Ministarstvo socijalnog staranja NR Hrvatske 1947. g. Program je usmjeren na pripremu djece za školu. U Planu i programu odgojni sadržaji raspoređeni su po odgojno-obrazovnim područjima (tjelesni, umni, moralni i umjetnički) i po dobi djece (programi za mlađu, srednju i stariju odgojnu skupinu). Program odgojno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima – eksperimentalni program – donesen je 1968. g. te se dostavlja predškolskim ustanovama koje su ga interno provodile u svom radu s ciljem korekcije i verifikacije (Mendeš, Ljubetić, 2012: 73). Na osnovi trogodišnjeg rada i razmatranja, 1970. g. propisan je kao obvezni program u svim vrtićima SR Hrvatske.

Program odgojno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima uvodi igru kao osnovnu aktivnost, rad kao sredstvo odgojno-obrazovnog rada, zanimanje kao oblik odgojno-obrazovnog rada te raspored i organizaciju društvenog života djece u dječjim vrtićima (Mendeš, Ljubetić, 2012: 78). Velika pažnja posvećena je materijalnim uvjetima i didaktičkoj opremi kutića koji trebaju imati namjenu te opremu sukladnu namijeni kutića. Program je unaprijed planiran, sadržaji se obrađuju prema planu i programu, poštuje se osobnost djeteta, ali još uvijek postoji krutost u odstupanju od planiranog, krutost u specifičnim potrebama djece, kao i uniformirani odnos na relaciji odgojitelj – dijete i odgojitelj – roditelj.

Program i osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama donio je Prosvjetni savjet SR Hrvatske 1977. g. (Mendeš, Ljubetić, 2012: 81). Odnosi se na njegu i odgoj djece do treće godine života. Naglasak je na stvaranju tople, obiteljske atmosfere, a ne tradicionalno bolničke atmosfere koja se prakticirala do tada. U dječjim jaslicama rade medicinske sestre. U skladu s programskim osnovama formiraju se skupine (mlađa jaslička skupina od 12 do24 mj. i starija jaslička skupina od 14 do 36mj.). Ovaj program provodi se sve do 1983. g. kada se donosi Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta.

Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta započinju s provedbom u pedagoškoj godini 1983./1984. Polazi se od mišljenja da se najmlađoj generaciji moraju osigurati svi uvjeti za optimalan tjelesni, intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj i uspješan daljnji odgoj i obrazovanje

(Orijentacijski program..., 1978, prema Mendeš, Ljubetić, 2012: 84). Program je usmjeren na dijete poštujući njegove mogućnosti i potrebe. Obuhvaćen je cjeloviti razvoj djeteta, kako odgojni tako i socijalni i zdravstveni aspekt. Ovdje se prvi put susrećemo s jednom novom fleksibilnijom organizacijom rada, primjerenoj djeci te njihovim potrebama i mogućnostima. Dječji vrtić kao institucija počinje s novim, otvorenijim načinom suradnje s drugim institucijama i društvenom sredinom. U skladu s ovim programom razvijaju se i programi za rad s djecom u dječjim domovima, djecom s poteškoćama u razvoju u specijaliziranim institucijama te programi za rad s djecom drugih narodnosti na njihovu jeziku. U dječjim vrtićima sve prisutnija je topla, obiteljska atmosfera, nema više izrazito školskog pristupa pri provođenju plana i programa te se polako gubi krut i uniformiran odnos na relaciji odgojitelj – dijete i odgojitelj – roditelj.

PROGRAMSKO USMJERENJE ODGOJA I OBRAZOVANJA PREDŠKOLSKE DJECE 1991. GODINE

Promjenom društvenog poretka i uspostavom demokratske vlasti u Hrvatskoj (1990. g.) došlo je do velikih promjena u sustavu odgoja i obrazovanja. Uvodi se razvojno-humanistička koncepcija predškolskog odgoja. Godine 1991. u Republici Hrvatskoj donesen je dokument Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece. Ovaj program predstavlja podlogu za provođenje različitih programa odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Način rada temelji se na pluralizmu i slobodi primjene različitih pedagoških ideja i koncepcija, demokratizaciji društva prema nositeljima programa te podržava različitost u vrstama i oblicima provođenja programa. Ovaj način rada i djelovanja postavlja temelje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Program se temelji na humanističko-razvojnoj koncepciji izvanobiteljskog odgoja i obrazovanja predškolske djece i osnovnim uvjetima za primjenu humanističko-razvojne koncepcije u pedagoškoj praksi.

HUMANISTIČKO-RAZVOJNA KONCEPCIJA ODGOJA I OBRAZOVANJA PREDŠKOLSKE DJECE

Stvaranjem demokratske Republike Hrvatske dolazi do velikih promjena u sustavu odgoja i obrazovanja. „Preobrazba predškolskog odgoja ogleda se u humaniziranju uvjeta življenja u dječjim vrtićima kroz demokratične,otvorenije i kvalitetnije odnose svih prema svima, s odgojiteljima usmjerenim na dijete, partnerstvom s roditeljima potrebi jačanja kompetencije djelatnika i skrbi lokalnih i državnih vlasti za unapređenje odgoja i naobrazbe u dječjim vrtićima“ (Mlinarević, 2004: 112). Temelj ove koncepcije je dijete, njegova prava, mogućnosti i sposobnosti, što uvelike mijenja ozračje dječjih vrtića, materijalne uvjete, ali i ulogu odgojitelja. Fleksibilna organizacija vrtića usklađena je s potrebama djeteta na makro i mikro razini, a reflektira se na odgojni proces i razvoj djeteta. Novi propisi zahtijevaju poboljšanje uvjeta odgoja i obrazovanja djece, jačanje stručnosti svih sudionika odgojno-obrazovnog rada i autonomnost dječjeg vrtića. Kvaliteta odgoja i obrazovanja za svu djecu u RH prepoznata je u potrebi za osamostaljivanjem rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prihvaćajući kurikulumski pristup. Vrtićko okruženje je cjelokupnost svih aspekata koji čine dječji vrtić (Miljak, 1996). Poticajno vrtićko okruženje jest cjelokupno oblikovanje prostora u kojem dijete živi i prima važne poruke o sebi (Programsko usmjerenje, 1991) Za razvoj djeteta važno je osmišljavanje uvjeta potrebnih za podizanje kvalitete življenja djece i zadovoljenja djetetovih potreba. To Miljak (1996) naziva realnim kurikulumom. Na ovaj bi se način odgovaralo razvojnim potrebama djeteta i društva imajući u vidu i europski i svjetski kontekst.

„Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je službeni dokument propisan u Republici Hrvatskoj koji sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015) Koncepcija dokumenta u središte postavlja načela, vrijednosti i ciljeve, a ne sadržaje odgoja i obrazovanja, omogućuje prostor za autonomiju vrtića i pluralizam pedagoških ideja te postavlja osnovu za planiranje i organiziranje rada vrtića, uključujući i izradu kurikuluma vrtića i predškole (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). U humanističko-razvojnoj koncepciji kontekst zauzima značajno mjesto. Odgoj, obrazovanje i njega djece rane i predškolske dobi u institucijskom kontekstu samo je

dopuna obiteljskom odgoju. Obitelj i ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje trebaju biti komplementarni (Petrović-Sočo, 2007). Miljak (1996) ustanovu za rani odgoj i obrazovanje smatra mjestom življenja, igre i učenja djece i odraslih te smatra da bi to trebala biti „dječja kuća" (sličnost s Montessori pedagogijom), dok Došen Dobud naglašava da je ustanova za rani odgoj i obrazovanje jedna od prvih životnih sredina djeteta (Petrović-Sočo, 2007). Autori institucijski kontekst za rani odgoj i obrazovanje nazivaju okolinom za učenje, dizajniranom na način koji odgovara dječjim interesima i potrebama. Važna zadaća ustanove za rani odgoj i obrazovanje je stvaranje stimulativnog fizičkog i socijalnog okruženja. Djeca trebaju rasti u bogatom, sadržajno zanimljivom okruženju koje će poticati dijete na istraživanje, igranje, eksperimentiranje, izražavanje i druženje. Dijete bi trebalo imati mogućnost izbora raznih izvora znanja, izražavanja, osamljivanja te raznih aktivnosti kako skupnih tako i individualnih. Ove promjene potiču kod djece, ali i ostalih sudionika odgoja i obrazovanja, razvoj novog načina pogleda na samorazvoj kao kontinuiran i neprekinut životni proces te time odgoj i obrazovanje za održivi razvoj postaje sastavni dio procesa odgoja i obrazovanja.

„Ustanove za rani odgoj i obrazovanje su specifične sredine s kompleksnim zadaćama koje se ostvaruju u socijalnoj praksi u konkretnim pojedinačnim uvjetima življenja djece i odraslih u njima" (Petrović-Sočo, 2007). Organizacija institucijskog konteksta pruža djetetu priliku da spozna sebe i svoje sposobnosti te ih smjesti u odnosu na druge i okruženje u kojem se nalazi. Znanje nastaje kao posljedica zajedničkih aktivnost u kontekstu koji uključuje fizičko okruženje, kulturnu sredinu i simboličke sisteme.

Svaka ustanova čini specifični kontekst u kojem se socijalno okruženje, fizička i vremenska dimenzija međusobno isprepliću, ali i djeluju kao dio socijalnih, kulturnih i ekoloških odnosa. Takav kontekst kao posljedicu ima međusobnu povezanost odgojitelja, djece, roditelja, prostora i materijalnih uvjeta. Svi navedeni uvjeti trebali bi djelovati u zajedničkom, neraskidivom pravcu jer promjena samo jedne komponente dovodi do promjene cijelog konteksta. Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje je „živi organizam", složen, dinamičan sustav, interaktivna mreža socijalnih, kulturnih i ekoloških (fizičkih) i vremenskih odnosa s kojima je dijete u stalnom međudjelovanju jer kontekst djeluje na dijete i obrnuto (Petrović- Sočo, 2007).

Ovako postavljene smjernice odgojno-obrazovnog rada u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj osigurale su uvjet za stvaranje fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa. Taj proces prilagođen je potrebama, interesima i mogućnostima djeteta. Fleksibilan odgojno-obrazovni rad omogućuje prihvaćanje i izražavanje prijedloga, ideja i sugestija djece i odraslih te postaje dio procesa održivog razvoja odgoja i obrazovanja. Načelo fleksibilnosti doprinosi kvaliteti odgoja u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Poštujući to načelo, stvaraju se uvjeti za uspješno zadovoljenje potreba pojedinca te poštovanje prava i osobnih potencijala pojedinca. U vrtiću nema izričito postavljenih vremenskih, prostornih i organizacijskih ograničenja te se na taj način poštuju individualni ritmovi, mogućnosti i potrebe. Načelo fleksibilnosti polazi od pretpostavke da kvalitetno organizirani i osigurani vanjski utjecaji mogu djecu potaknuti na usvajanje i bogaćenje znanja i vještina. Načelo fleksibilnosti omogućuje učenje djece od odraslih i odraslih od djece (Nacionalni kurikulum, 2015: 13).

Ovo načelo predstavlja velik napredak u odnosu na prijašnje programe rada u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i predstavlja temelje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Napredak se ne odnosi samo na položaj djeteta u ustanovi (veća prava, mogućnosti, izražavanja, zadovoljenja potreba...), već i na cjelokupan tim stručnjaka koji imaju veću slobodu samoorganizacije, ali i mogućnost cjeloživotnog učenja i obrazovanja za održivi razvoj. Promjene se vide u socijalnim uvjetima, boljem i otvorenijem odnosu ustanove prema vanjskim suradnicima. Fleksibilnost tumačenja odgojno-obrazovnog programa i realizacija odgojno-obrazovne prakse važniji su od zadovoljenja čiste forme.

Nov način pogleda na odgojno-obrazovni proces doveo je do promjene u odnosu odgojitelj – dijete, nema uniformiranosti i krutosti u komunikaciji, osjeća se partnerstvo i timski rad te djeca bez ustručavanja izražavaju svoja mišljenja, ideje, želje, a odgojitelj ih prati i pomaže u ostvarenju istoga. U ovakvom okruženju s demokratski postavljenim smjernicama djeca se pripremaju biti

aktivni građani društva u kojem žive s otvorenim pogledom na kontinuirano usvajanje novih znanja i vještina usklađenih s osobnim potrebama i mogućnostima i potrebama društvene i socijalne sredine. Nastale promjene rezultirale su i boljim odnosom na relaciji odgojitelj – roditelj koja se očituje u uključenosti roditelja u događanja u vrtiću, sudjelovanju kao aktivnih sudionika rada te pružanju mogućnosti širenja znanja i spoznaja vezanim uz dijete i za dijete.

Ustanova za rani odgoj i obrazovanje djece u skladu s potrebama djece i zadovoljenjem potreba roditelja uvodi verificirane programe predškolskog odgoja prilagođene potrebama i sposobnostima djeteta zasnovane na humanističko-razvojnom pristupu djetetu te je tako u cijelosti ostvaren pluralizam programa usmjerenog prema otvorenom Programskom usmjerenju. Uvode se programi za rano učenje stranih jezika, sportski program, program za djecu s posebnim potrebama, program vjerskog odgoja, sigurnosno-zaštitni program (Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi NN, broj 10/97;10/7). U praksi odgojno-obrazovnog rada ustanova primjenjuje se i verificirani Step by Step program i pojedine smjernice Reggio programa primjenjive i usklađene s potrebama i mogućnostima odgoja i obrazovanja djece u Hrvatskoj.

Humanističko-razvojna koncepcija predškolskog odgoja i obrazovanja, utemeljena na pluralizmu, toleranciji, demokratičnosti, cjeloživotnom odgoju i obrazovanju, korjenita je promjena koja svojom biti stvara uvjete potrebne za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj te rezultira pripremom i spremnošću sudionika za život u sadašnjosti, a prema budućnosti. Ovakav način rada uspješno se primjenjuje u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj, što rezultira većim zadovoljstvom, napretkom i sigurnošću djece, djelatnika i roditelja.

ALTERNATIVNE PEDAGOŠKE KONCEPCIJE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Pedagoška uniformiranost dugi je niz godina djelovala na našim prostorima dok su u nekim zemljama svijeta već zaživjele različite pedagoške koncepcije i pristupi sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Montessori, Aggazi, Waldorf i sl.). Promjene koje su nastupile uvođenjem nove koncepcije predškolskog odgoja moguće je naći u pluralističkim tendencijama različitih koncepcija te pravu djelovanja alternativnih pedagoških koncepcija kao samostalnih programa. Na području Republike Hrvatske s djelovanjem započinju vrtići koji provode programe Montessori, Waldorf i Aggazi pedagogije. Alternativne koncepcije u svojim temeljima imaju slobodu djece i odgojitelja, samostalnost u radu, odstupanje od školificiranog oblika učenja, odstupanje od krutosti sustava i odnosa, učenju iz okoline i o okolini što samo po sebi dovodi do potrebe za razvojem odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Novi koncepti učenja usmjereni na sposobnosti i potrebe djece i odraslih te pripremu djece za kompetentno uključivanje u društvenu i socijalnu sredinu.

ALTERNATIVNI ODGOJNO-OBRAZOVNI PROGRAMI KOJI DJELUJU NA PODRUČJU REPUBLIKE HRVATSKE

MONTESSORI PEDAGOGIJA

Koncepcija Montessori pedagogije zasniva se na spoznajama o razvojnim fazama dječje osjetljivosti. Da bi te faze bile zadovoljene, potrebno je aktivirati urođene sposobnosti djece. Već u to vrijeme M. Montessori uočila je da je za razvoj i poticanje dječje osjetljivosti važna stabilna i poticajna sredina. Odrasli mogu oblikovati poticajno pedagoško okruženje potrebno djetetu u kojem se dijete razvija, kreće, spoznaje sebe i svoje mogućnosti. Dijete se promatra kao biološko i sociokulturno biće, a uspostavljanje odnosa između tih dvaju bića ostvaruje se kroz uvažavanje i primjenu pojma „djetetu primjereno“. Na tim se postavkama temelje brojne koncepcije i programi ranog odgoja u zadnja tri desetljeća i očituje održivost odgoja i obrazovanja (Bašić, 2011: 205-216). Odgojitelj ima važnu ulogu u stvaranju poticajnog okruženja te ima zadaću osigurati materijale koji će poticati samostalnost djeteta, privlačiti na istraživanje, eksperimentiranje, korištenje i sl. Odgojitelj je organizator i usmjerivač, prvo djeci pokaže kako treba koristiti materijale, a djeca kasnije sama prema interesu i mogućnostima koriste i primjenjuju materijale.

Promatranje djeteta u uvjetima njegova slobodnog kretanja pruža mogućnost sudionicima odgojno-obrazovne prakse sagledati pravu sliku djeteta te mu pomoći da pronađe svoj put i mjesto u svijetu u kojem živi. Svi vrtići koji rade po principu Montessori pedagogije koriste iste didaktičke materijale koji su pomno odabrani i složeni na pomno odabranim mjestima. Uvijek postoji isključivo jedan komplet određenog didaktičkog materijala čime se djecu uči strpljivosti, toleranciji, komunikaciji, što postaje sredstvo razvoja socijalizacije i međuljudske komunikacije. M. Montessori je promatrajući djecu i njihove reakcije uspjela razviti iznimno kvalitetan didaktički pribor, dostojan djeteta, koji kod djece potiče i zahtjeva potpunu pozornost (Matijević, 2001: 38-40). Osnovno načelo Montessori pedagogije sastoji se u tome da se djeci omogući slobodan izbor materijala, aktivnosti i druženja. Djeca bi trebala nakon završene aktivnosti pribor vratiti na isto mjesto i u istom stanju u kojem su ga našla te tako omogućiti drugom djetetu da ga na jednak način koristi. Pribor treba biti dostupan djeci te ih treba poticati na aktivnosti, primjeren mogućnostima i potrebama djeteta. Važno je da djeca koristeći pribor imaju mogućnost uočavanja pogrješaka u radu te pronalaženja pravog rješenja (Matijević, 2011). Cilj Montessori metode rada je njegovati dječju osobnost, poticati interes za različita područja i učiti kroz igru. Poštuje se ritam svakog djeteta u skladu s njegovim mogućnostima. Skupine su mješovite jer se polazi od mišljenja da mlađa djeca mogu učiti od starije, a starija pomažu mlađima te ih se na taj način priprema za život koji zahtjeva aktivnu uključenost pojedinca u socijalnom i društvenom svijetu. Marija Montessori ističe da se dijete treba razvijati u skladu sa svojim mogućnostima i odrasli se ne smiju miješati u to. Tom spoznajom M. Montessori postavlja načelo fleksibilnosti vrlo jasno ističući:

- poštovanje prema svakom i prema svačijim sposobnostima
- poticanje dječjih aktivnosti vanjskim poticajima
- zadovoljenje individualnih strategija učenja, praćenje osobnog ritma i specifičnih potreba.

Ovdje možemo uočiti i dodirne točke s humanističko-razvojnim programskim usmjerenjem što nas upućuje na zaključak da se pedagoška načela u potpunosti ne mogu razlikovati te da im se sadržaji isprepliću jer su usmjereni na razvoj djeteta kao samostalne ličnosti. Odgajanje i obrazovanje djeteta treba imati za cilj omogućiti djetetu da spozna sebe, svoje mogućnosti i potrebe te da mu se u skladu s tim pomogne uključiti u svijet u kojem živi. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, iako se tada nije tako nazivao, Montessori je postavila davno u osnovama svoje pedagogije koje su i u današnjem sustavu odgoja i obrazovanja prihvaćene, priznate i provedive u praksi koja svojom specifičnošću kod djece razvija otvoreni um. Kod djece se razvija kritičko mišljenje, upornost u pronalaženju kreativnih rješenje za probleme, navike i običaje koji nisu održivi, a osnova su održivog razvoja. U konceptu Montessori pedagogije prepoznaju se sredstva za poticanje djetetova razvoja kao dugoročnog procesa te se zahvaljujući tim osnovama pokazuje interes za širenje daljnjeg interesa za ovakav način odgoja i obrazovanja čime postaje i proces odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

WALDROFSKA PEDAGOGIJA

Waldrofska pedagogija nastala je početkom 20. st. na načelima antropozorfskog pogleda na svijet. Utemeljitelj je dr. Rudolf Steiner koji je u središte interesa uvijek postavljao predmet svoga proučavanja, prije negoli je davao osobno gledište. Waldrofska je pedagogija najpoznatiji uradak antopozofije, iako ne podučava antropozofiju već uobičajene, djeci primjerene sadržaje na njima primjeren način. Za razumijevanje odgoja u waldorfskoj pedagogiji značajno je antopozofsko shvaćanje čovjekova bića prema kome se on sastoji od četiri dijela (fizičkog tijela, eteričkog (umnog tijela), duševnog tijela i Ja), a odgajati znači uzeti u obzir sva četiri sastavna dijela čovjekova bića (Valjan-Vukić, Miočić, 2011).
Ova pedagogija usmjerena je na dijete i njegov cjelovit razvoj, a temelji se na Steinerovoj ideji o estetici i ljudskom duhovnom životu, odnosno na razumijevanju razvoja djeteta. Cilj joj je usklađivanje djetetova „duhovnog i zemaljskog“ dijela.

Odgojno-obrazovne metode i sadržaji u Waldorfskoj pedagogiji mijenjaju se u skladu s dobi djeteta i ovise o njegovim tjelesnim i duhovnim potrebama. Vodi se računa da se podjednako razvijaju djetetov intelekt, osjećaji, radne navike, volja i interesi. Polazi se od toga da djeci u najranijoj dobi treba pružiti prvenstveno ljubav i sigurnost, ali i prisutnost odrasle osobe koja će biti uzor i koju mogu oponašati što pred odraslu populaciju stavlja težak zadatak kojem trebaju odgovorno i ozbiljno pristupiti.

Carolina von Heydenbrand osnovala je vrtiće koji su radili po uzoru na Steinerovu waldorfsku pedagogiju, a na taj način i danas djeluju. Waldorfski vrtići odišu toplom i ugodnom atmosferom, a sam prostor vrtića uređen s velikim naglaskom na estetiku, umjetnost i lijepo te se to njeguje kod djece od najranije dobi. Zidovi su obojani Steinerovom bojom „breskve". Djeca žive u radu, ritmu i harmoniji što im daje osjećaj sigurnosti. U vrtićima se tijekom godine slave prirodna i društvena događanja, a sadržaji za proslave pripremaju se oko četiri tjedna.

Plan i program rada u waldorfskim vrtićima koncipiran je tako da dijete sačuva od preranog intelektualnog učenja, štetne tehnologije i štetnih medija, a da mu se omogući harmoničan razvoj njegovih osjetila. Programi i sadržaji koji se rade s djecom u skladu su s tijekom godišnjih doba i kršćanskih svetkovina. Plan i program rada daje odgojitelju mogućnost procjene koliko dugo će se zadržati na pojedinim sadržajima ovisno o željama, mogućnostima i potrebama djece. Odgojitelj prati potrebe i mogućnosti djece te ima slobodu organiziranja prostora, materijalnih uvjeta, kao i poticaja za širenjem interesa sve dok postoji zanimanje za pojedinu temu. Nema unaprijed planiranih aktivnosti koje vode dijete k znanju, već dijete vodi odgojitelja prema aktivnosti i na taj način stječe znanja, vještine i širi spoznaje što od odgojitelja zahtjeva visoke kompetencije. Načelo fleksibilnosti očituje se upravo u toj slobodi praćenja djeteta i njegovih potreba poštujući pri tom prirodan razvojni put i ritam pojedinca. Odgojno-obrazovni program ove pedagogije u svojoj primjeni ima osnove odgoja i obrazovanja za održivi razvoj koje su utemeljene na demokratičnosti odnosa svih sudionika odgoja i obrazovanja, pripremi djece za život u svijetu u kojem žive razvijajući i potičući ih na slobodu mišljenja, različite načine usvajanja znanja i spoznaja, razvoja ekološke svijesti, odstupanja od krutosti u svakom pogledu te pripreme za život kroz aktivnosti iz praktičnog života.

Didaktički materijali, igračke i namještaj isključivo su od prirodnih materijala. U vrtiću ne postoje tehničke igračke ni igračke za slaganje i učenje. Aktivnosti su usmjerene na razvoj aktivne, neagresivne igre, razvoj osjetila, ali i ekološke svijesti već od najranijih dana. Djeca zajedno s odgojiteljem sudjeluju u aktivnostima svakodnevnog života kao što su pospremanje, kuhanje, serviranje, rezanje voća i povrća i sl., a sve u cilju osamostaljivanja djece za život i stvaranja sigurnosti i snalaženja u svakodnevnim životnim situacijama. Tijekom dana izmjenjuju se ravnopravnim ritmom radne aktivnosti i umjetničke aktivnosti. Poštuje se ritam aktivnosti jer se smatra da ustaljena i harmonična atmosfera potiče djetetov razvoj i stvara osjećaj sigurnosti. U umjetničkom izričaju primjenjuju se prirodni i neoblikovani materijali, estetski izražaj je naglašen.

Naglašava se važnost igre u kolu koja zahtjeva usredotočenost, a pri tome se pazi na ritam, glasnoću, snagu, okupljanje, razdvajanje. U dnevnom ritmu važan je boravak i igre u dvorištu, vrtu odnosno u prirodi. Odgojno-obrazovni plan i program u waldorfskim vrtićima provodi i pedagošku euritmiju kao način djelovanja pokretom koji ima pedagošku vrijednost. Euritmija se provodi s djecom starije dobi. Euritmija je umjetnost izražavanja pokretom, a utemeljio ju je dr. Rudolf Steiner koji je naziva „vidljivim govorom" jer ulogu riječi preuzima pokret (Matijević, 2011: 66.) Program pedagoške euritmije djece određen je prema dobi djece, a utječe se na razvoj motorike, koordinacije, sluha, glasa... U waldorfskom vrtiću euritmija se provodi s djecom od šest godina. Djeca uče na prirodno svojstven način prilagođen dobi djece kroz raznolike izražaje i kvalitetne pokrete euritmista.

Odgojitelj treba biti uzor djetetu svojom vanjštinom, ponašanjem, moralnim bićem, pogledom na svijet, osnovni pokretač djeteta na aktivnost, istraživanje, eksperimentiranje, pronalaženje rješenja izražavanje. Odgojitelj bi svoja znanja trebao stalno razvijati i nadopunjavati, istraživati nove načine pronalaženja rješenja i provedbe svojih znanja u praksu kako bi mogao kvalitetno pratiti djecu na njihovu razvojnom putu. Također, treba biti kvalitetan i profesionalan partner roditeljima kao prvim odgojiteljima koji bi trebali biti otvoreni za suradnju. Odgajanje je shvaćeno kao timski rad svih sudionika procesa. Ovaj oblik odgojno-obrazovnog rada u sebi sadrži ideju pluralizma, multikulturalnosti, demokratičnosti i negiranja tradicionalizma na čemu počivaju osnove odgoja i obrazovanja za održivi razvoj te se ovim načinom prihvaćanja rada utječe na društvenu i socijalnu sredinu u sadašnjosti, a prema budućnosti. „Cilj, zapravo jedan od važnijih waldorfske pedagogije, jest priprema spoznaje da samo učenje cijelog života vodi smislenom postojanju čovjeka." (Matijević, 2011: 71)

AGAZZI PEDAGOGIJA ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA

Agazzi pedagogija nastala je kao rezultat odgojnog rada sestara Rose i Caroline Agazzi i njihova učitelja Pietra Posqualija te iz društveno-kulturološkog konteksta u kojem su djelovali (kraj 19. st.). Ova koncepcija nema povijesno određenje zato jer se prilagođava i podliježe promjenama koje dolaze s vremenom (Zrilić, 2011).

Pedagogija zajedništva, kako još nazivaju Agazzi pedagogiju, temelji svoju filozofiju na uzajamnosti traženja i življenja u odnosu između djece i odgojitelja, odgojitelja i odgojitelja, između skupina i institucija. Agazzi koncepciju karakterizira odgoj za život kroz život, otvorenost prema djetetu i društvu, realnost koju dijete proživljava. U središte se stavlja dijete na način da se dječje aktivnosti organiziraju od strane same djece, njihovih ideja, potreba i promišljanja. U vrtiću vlada red, kao bitna komponenta Agazzi koncepcije, koji se ne nameće, već dijete samo dolazi do otkrića vrijednosti pojma reda. Svaka stvar ima svoje mjesto te se smatra da red daje djetetu osjećaj sigurnosti i stabilnosti. Agazzi koncepcija karakterizira se kao (Zrilić, 2011):

- Pedocentristička – dijete u središtu
- Pedagogija igre – igra je prva polazna točka odgoja
- Svrhovita pedagogija – uskladiti neposrednu didaktički cilj i odgojnu stvarnost
- Majčinska pedagogija – neophodnost
- Pedagogija uređivanja – pojam reda zauzima središnje mjesto, a estetski je utemeljen na dobrom ukusu i ljepoti.

Zadaća odgojitelja je poticati dijete da otkrije svoju nutrinu. Igra je prva točka odgoja i dječji način upoznavanja stvarnosti i kreativnosti. Agazzi pedagogija ističe važnost neizravne didaktike polazeći od misli da sve oko djeteta ima didaktičku vrijednost ako se zna pravilno iskoristiti. Kada se jednom postave temelji (sposobnost promatranja) i pruži osnovno sredstvo (riječ) stvara se prostor za samostalan razvoj inteligencije. Sadašnjica je izvor didaktičkog rada. Agazzi odgojitelji, u skladu s koncepcijom, trebaju biti sposobni prilagoditi se različitim situacijama u koje ih dijete može dovesti te prepoznati odgojni trenutak. Takav način rada odbacuje svaku krutost, rutinu, naviku i uniformiranost odgojno-obrazovnog rada te zahtjeva fleksibilnost svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa na svim područjima. Agazzi koncepcija ističe važnost majčinskog osjećaja i odnosa odgojitelja prema djetetu jer dijete se u vrtiću treba osjećati kao kod kuće.

Agazzi didaktiku čine stvari iz društva i vježbe iz praktičnog života, didaktički muzej i kontraznakovi.

- Vježbe iz svakodnevnog života – zadatci iz svakodnevnog života (pospremanje, serviranje, uređivanje, čišćenje...). Svrha je djetetu pružiti priliku da spozna što je red i važnost reda, zajedničko i osobno vlasništvo, odgovornost. S obzirom na to da su skupine heterogene, uzajamna pomoć temelji se na tome da se starijem djetetu „skrbniku“, dodjeli mlađe dijete „štićenik“ te mu on pomaže u različitim prilikama, u skladu s potrebama i mogućnostima.

- Didaktički muzej – polazi se od činjenice da nijedan predmet nije beskoristan ako se zna dobro iskoristiti. Naziva se još i „muzej siromašnih“ jer sadržava sitnice kao npr. perlice, sjemenke, kutijice... koje se koriste u svrhu senzornih vježbi ali i intelektualnih vježbi koji sadrže elemente prosudbe, vježbe boja, materijala, oblika.

- Kontraznakovi – su sastavni dijelovi materijalnog reda i unutarnjeg reda koji je dio produkta materijalnog reda. Imaju funkciju omogućiti raspoznavanje privatnog vlasništva i vježbanje jezika. Podijeljeni su prema dobi djeteta te raspoređeni tako da su prikladni za stvaralački oblik svakog stupnja razvoja.

Na didaktičkom planu organizacijski odgoj ima fleksibilnost razvoja na svim područjima vodeći pri tom brigu o razvoju osjećaja za red, sebe i druge te prihvaćanju sebe u svijetu koji ga okružuje. Osnovno sredstvo rada je dijalog koji se razvija već od najranije dobi. Dijalog se razvija i njeguje u stalnoj interakciji djeteta s djetetom, odgojiteljem, sredinom, kulturom, običajima.

Aktivnosti u Agazzi vrtiću spontane su, ali i ciljane, orijentirane na konkretne aktivnosti iz svakodnevnog života, govor, glazbu i likovno izražavanje. Roditelji su uključeni u događanja i aktivnosti vrtića. Odgojitelji su parteri roditeljima u komplementarnom odgoju djeteta za sadašnjicu u kojoj živi. Agazzi pedagogija prihvaća dijete kao jedinstvenu i neponovljivu jedinku, prihvaća, prati i njeguje njegovu socijalnu interakciju s drugom djecom, odraslima, kao i svijetom koji ga okružuje. Osjećaj obiteljskog ugođaja, razvoj humanih vrijednosti, fleksibilnost odgojno-obrazovnog programa, sposobnost odgojitelja da ga prati i pri tom iskazuje majčinsku naklonjenost, omogućuje odgoj djeteta usmjeren na kulturne i socijalne odnose prema drugima koji će mu biti od važnosti cijelog života.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada je ukazati na pozitivne promjene koje su se dogodile na području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Kroz neposredan rad s djecom u dječjem vrtiću uočene su promjene koje se događaju na području plana i programa rada od 1991. g uvođenjem Humanističko-razvojne koncepcije odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi kao službene koncepcije rada u dječjim ustanovama u Republici Hrvatskoj. Programsko usmjerenje i humanističko-razvojna koncepcija odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi doprinijela je humaniziranju cjelokupnog ozračja odgojno-obrazovne ustanove što rezultira kvalitetnijim odnosima među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, omogućuje zadovoljenje i realizaciju vlastitih potreba te utječe na promjene u načinu usvajanja znanja i vještina te doprinosi fleksibilnosti u radu i odnosima. Načelo fleksibilnosti pružilo je mogućnost odgojiteljima, ali i svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa slobodnije shvaćanje i provođenje programa, praćenje i prilagodbu na osnovu praćenja djeteta, njegovih potreba i mogućnosti.

Nov način rada u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanja doprinosi ostvarenju napretka u svim područjima procesa odgoja i obrazovanja, ali i svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Humaniziranje odnosa, demokratičnost i tolerancija kao temelji procesa rada u ustanovama doprinose ostvarenju mogućnosti cjeloživotnog učenja svih djelatnika ustanove. Promjene koje su nastupile u sustavu odgoja i obrazovanja očituju se u promjenama u kompetencijama odgojitelja kao rezultatu dodiplomskog i stalnog stručnog usavršavanja. Obrazovanje učitelja i odgojitelja na dodiplomskoj razini smatra se najučinkovitijim promicanjem održivog razvoja. Stječu se kompetencije za cjeloživotno učenje jer učenje ne završava s prestankom školovanja, ono postaje sastavni dio svakodnevnog života i proces koji ima za cilj svojom praktičnom primjenom utjecati na budućnost socijalne i društvene sredine. Odgojitelji imaju veće kompetencije te je njihov rad kvalitetniji, a program im pruža dovoljno slobode u provođenju i organiziranju te su usmjereniji na djecu, njihove potrebe i mogućnosti. Ovako postavljenim temeljima dobivamo kvalitetnije generacije djece kako na intelektualnom tako i na emocionalnom i psihičkom planu. Djeca imaju veću mogućnost spoznavanja sebe i okoline te sebe u okolini kroz različite oblike stjecanja znanja i vještina što rezultira kompetentnijim uključivanjem u društvo. Roditelji postaju ravnopravni partneri te imaju transparentan uvid u rad s djecom, mogućnost edukacije, savjetovanja te direktnog sudjelovanja u radu te se na taj način roditelje upoznaje s važnošću cjeloživotnog učenja, kao i odgojem i obrazovanjem za održivi razvoj kao potrebitim dijelom sadašnjice. Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje socijalno su otvorenije te imaju kao partnera i suradnika široku društvenu zajednicu. Nove reforme odgojno-obrazovnog sustava obuhvaćaju i alternativne oblike odgojno-obrazovne prakse. Korisnicima se pruža mogućnost izbora ustanove ovisno o pedagoškoj koncepciji prema kojoj žele odgajati i obrazovati djecu (humanističko-razvojna, montessori, waldorf, agazzi). Reformama odgojno-obrazovnog sustava omogućeno je djelovanje različitih pedagoških koncepcija koje svojom teorijom i praksom djelovanja različite, ali u suštini imaju zajednički temelj, a to je dijete, postavljeno kao individua koju treba njegovati upravo takvu kakva jest, nadograđivati prema njemu prilagođenom ritmu, potrebama i željama i osamostaljivati za život i društvo u kojem živi, poštujući pri tom njegova prava, mogućnosti i sposobnosti.

LITERATURA

1. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Zagreb: Persona.
2. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2015). Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti i sporta.
3. Petrović-Sočo, B. (2007). K*ontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
4. Matijević, M. (2011). Pedagoška koncepcija i škole Marije Montessori. U: *Alternativna škole, didaktičke i pedagoške koncepcije* (33-44). Zagreb: TIPEX
5. Mendeš, B. (2012). *Prema kulturi (samo) vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promjene*. Split: Redak.
6. Uzelac V., Vujičić, L. (2008). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.
7. Vukić-Valjan, V., Miočić, M. (2011). Estetski odgoj u waldorfskoj pedagogiji. *Dijete i estetski izričaj – Zbornik radova*, Zadar.
8. Zrilić, S. (2011). Dječje umjetničko (su)djelovanje u Agazzi vrtiću. *Dijete i estetski izričaj – Zbornik radova,* Zadar.
9. Baran, J. i sur. (2011). Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigma ili ovisnost o prijeđenom putu, *Napredak.* 152: 521-540.
10. Mendeš, B. (god?). Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njihova temeljna načela. *Rasprave i članci, Papers* (233-235).
11. Mlinarević, V. (2004). Vrtićko okruženje usmjereno na dijete, Život i škola*.* br.12: 112.

REFORMS IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL SYSTEM IN CROATIA AS A FOUNDATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The system of early and preschool education in the Republic of Croatia went through many changes in the past, ranging from children care and accommodation to a humanistic development concept focused on the child and on education for a democratic society and tolerance. The long historical development of early and preschool education resulted in changes of the programme orientation and methods, leading to a pluralistic, tolerant and democratic approach that respects the freedom and rights of children and of all participants in the educational process. Modern work conditions in preschool institutions and the position of children in them correlate with the humanistic development concept of education, which is the basis for early and preschool education in the Republic of Croatia. The goal is to put the main focus of the educational process on the child, taking into account the child's needs and possibilities. These changes have brought more flexibility to the educational work and programme, given more autonomy to institutions for early and preschool education, and allowed them to open to the local community, all of which represents the foundations of sustainable development. These changes have also brought more freedom to the understanding and implementation of the programme, as monitoring and adjustments are based on monitoring children and consistent with their needs and possibilities, which is exceptionally important for sustainable development. Continuously improving in all areas, the system of preschool education in the Republic of Croatia reflects the tendency of preschool education professionals to encourage an integral development that meets the needs of modern generations and of the society as a whole, while contributing to the prosperity of future generations.

Key words: autonomy of institution, child, flexibility, concept of humanistic development

Marijana Miočić
Dječji vrtić „Radost“, Zadar

IMPLEMENTACIJA ODRŽIVOG RAZVOJA U KURIKULUM RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA

Poznato nam je kako odgojno-obrazovni rad u vrtiću treba biti u skladu s potrebama djece, polaziti od načela jednakosti i tolerancije, s posebnim naglaskom na pravima djeteta u njihovu optimalnom rastu i razvoju. Stoga je potrebno istaknuti važnost primjene suvremene paradigme o ulozi i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Da bismo uvidjeli i razumjeli implementiranosti održivog razvoja u odgoju i obrazovanju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, moramo poznavati širinu njegova pojma. Osim ekološke, kulturološke, ekonomske uključuje se i socijalna dimenzija posebno istaknuta u kurikularnim vrijednostima koje naglašavaju važnost i ulogu odgoja i obrazovanja, njihovu odgovornost prema općem društvenom dobru, prirodi, sebi samima i drugima. Briga o prirodi, kulturi, tradiciji, kao i razvoju društva općenito bi trebala postati pravilo življenja, a ne samo teorijska postavka. Upravo se u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje navodi kako se tijekom odgojno-obrazovnog procesa dijete potiče na upoznavanje navedenih odrednica, njihovu aktivnom očuvanju, težnji razumijevanja svijeta s intencijom stvaranja vlastite teorije održivog razvoja. Vrijednosti Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje potiču cjelovit razvoj djeteta pri tom osvještavajući važnost očuvanja nacionalnog identiteta, duhovne, materijalne i prirodne baštine. Navedene činjenice imaju cilj stvaranja društva znanja u kojem dijete usvaja vrijednosti koje mu omogućuju napredak. Cilj je rada pokazati koliko i na koji je način održivi razvoj implementiran u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Ključne riječi: kurikulum za rani i predškolski odgoj, održivi razvoj, razvoj djeteta

UVOD

Temeljna odrednica održivog razvoja odnosi se na poštovanje pojedinca koji želi zadovoljiti današnje potrebe ne kompromitirajući sposobnost budućih generacija u zadovoljavanju svojih potreba. Širina pojma održivog razvoja podrazumijeva demokraciju, transparentno vladanje i odgovorno upravljanje, što ukazuje na razumijevanje činjenice da su promjene sastavni dio ljudske prirode koje utječu na oblikovanje budućnosti kakvu želimo. (www.odraz.Hr/.../izvjestaj_o_odrzivom_razvoju_rh_%20270909.doc). Možemo zaključiti da održivim razvojem nudimo pozitivne reakcije na izazove koje pruža život unoseći promjene u svakodnevne aktivnosti s ciljem kvalitetnijeg života budućih generacija (Gro Harlem Brundtland, 1987).[1]

POVIJESNI PREGLED RAZVOJA ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Tijekom povijesti nailazimo mišljenja raznih značajnih pedagoga o učenjima o prirodi, načinima učenja te njihovu značaju na razvoj djeteta. Pedagoška orijentacija J. A. Komenskog temelji se na činjenici da spoznavanje prirode započinje promatranjem i zapažanjem, što neminovno potiče i uključuje misaone i spoznajne aktivnosti djeteta tijekom odgojno-obrazovnog procesa. To načelo prihvatio je i J. J. Rousseau zaključivši kako se ni iz jedne knjige ne može pročitati koliko može iz prirode te da ni jedno obrazovanje ne može naučiti koliko mogu činjenice iz okoline (Uzelac, 1993). Ne treba zaboraviti ni promišljanja J. Deweyja o važnosti povezivanja djetetovih interesa i potreba s onim što ga se želi naučiti, omogućujući mu tijekom odgoja i obrazovanja suradnju sa svojom okolinom (Uzelac, 1993).

1 Norveška premijerka koja je 1987. godine na Svjetskoj komisiji UN-a za okoliš i razvoj uvela pojam održivi razvoj.

OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ U SVIJETU

Denona Bogović i sur. (2012) ističu da obrazovanje za održivi razvoj predstavlja ključni instrument u provedbi načela održivog razvoja, objašnjavajući to činjenicom da svrha obrazovanja mora biti stjecanje potrebnih znanja za kritičko razmišljanje i sposobnost pojedinca za odgovorno ponašanje i samostalno donošenje odluka.

Obrazovanje za održivi razvoj je koncept nastao ranih 90-ih godina 20 st. kada se počinje propitivati povezanost obrazovanja i održivog razvitka te način provedbe Agende 21[2] – globalnog akcijskog plana održivog razvitka, usvojenog na konferenciji UN-a o okolišu i razvitku u Rio de Janeiru 1992. godine. Kako navode Denona Bogović i sur. (2012), u poglavlju 36. Agende 21 posvećenom obrazovanju, obuci i javnoj svijesti navedena su četiri opća cilja obrazovanja za održivi razvoj: Promovirati i poboljšati kvalitetu obrazovanja u svrhu preusmjeravanja cjeloživotnog učenja na stjecanje znanja, vještina i vrijednosti potrebnih građanima za poboljšanje kvalitete života. Dodatak odgoju i obrazovanju za održivi razvoj donijela je rezolucija UN-a pod nazivom Desetljeće obrazovanja za održivi razvitak 2005. – 2014. Na 57. sjednici Generalne skupštine UN-a održanoj 2002. godine usvojena je rezolucija UN-a Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj kojom se nastoje integrirati načela, vrijednosti i prakse održivog razvoja u sve aspekte odgoja i obrazovanja s ciljem rješavanja socijalnih, gospodarskih, kulturnih i ekoloških problema 21. stoljeća. Rezolucija definira 14 ključnih pojmova koje se preporuča uključiti u obrazovne programe na svim razinama, a to su: kritičko mišljenje, razumijevanje i sustavno promišljanje stvarnosti koja nas okružuje, promišljanje usmjereno na budućnost, planiranje i upravljanje promjenama, interdisciplinarna povezanost, prilagodba stečenih iskustava u različite kontekste, sposobnost suočavanja s krizama i različitim opasnostima, odgovorno djelovanje na svim razinama, utvrđivanje i objašnjavanje vrijednosti, poštovanje drugoga, prepoznavanje dionika i njihovih interesa, sposobnost demokratskog sudjelovanja i djelovanja u donošenju odluka i postizanja konsenzusa (www.mvep.hr/hr/vanjska–politika/multilaterarni...teme/odrzivi–razvoj/).

UNESCO je zadužen za promicanje Desetljeća obrazovanja za održivi razvoj, dobivši zadatak izraditi Međunarodnu shemu provedbe. Shema je predstavljena i usvojena na sjednici Generalne skupštine UN-a 2005. godine. (www.mzoip.hr/doc/akc.planzaoor_pdf). Na 34. Generalnoj konferenciji UNESCO-a (https://vlada.gov.Hr/UserDocshmages//sjednice) održanoj 2007. godine usvojena je rezolucija o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj u kojoj je naglašeno da UNESCO i države članice moraju poduzeti inicijative za njegovu konceptualizaciju i implementaciju. UN regija izradila je regionalnu strategiju, a Strategija za obrazovanje i održivi razvoj UNECF-a usvojena je na sastanku ministara okoliša i obrazovanja u Vilniusu 2005. godine u kojem je napisan okvir za njezinu provedbu, upućujući države članice da sudjelujućim pristupom izrade nacionalne planove provedbe OOR-a.[3]

Opća deklaracija o ljudskim pravima ističe pravo na obrazovanje svakog pojedinca što čini temelj ostvarenja svih drugih ljudskih prava, iz čega proizlaze i brojne međunarodne obrazovne inicijative s ciljem izgradnje sigurnijeg, zdravijeg i naprednijeg svijeta (www.pariter.hr/wp-content/.../opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf).

OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ U REPUBLICI HRVATSKOJ

Zakonom o zaštiti okoliša 2007. godine Republika Hrvatska odredila je Strategiju održivog razvoja, dokument kojim se dugoročno usmjerava gospodarski i socijalni razvoj kao i način zaštite okoliša prema održivom razvoju (www.zakon.hr/zakoni/Zakon_o_zastiti-okolisa.doc.). Strategiju je usvojio Hrvatski sabor u veljači 2009. godine, postavivši temeljna načela, ciljeve i mjere održivog razvoja gospodarstva, socijalnog razvoja i zaštite okoliša ujedno donoseći ključne elemente njihova ostvarivanja.

2 Polazi od pretpostavke da je zajedničko i odmjereno rješavanje okoliša i razvoja jedini način osiguravanja sigurnije i uspješnije budućnosti. Održivi razvoj obveza je vlade koja je nadležna za izradu državnih strategija, planova i programa, ali se prepoznaje i važna uloga drugih dionika i društvenih skupina. www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni...teme/odrzivi-razvoj

3 Obrazovanje za održivi razvoj.

Poseban naglasak daje se podizanju obrazovne razine svih građana s ciljem izgradnje društva koje će se temeljiti na znanju s ciljem podupiranja kulture istraživanja i ulaganja u razvoj (www. odraz.Hr// izvjestaj_o_ odrzivom_razvoju_u_rh_%20270909).

Ministarstvo zaštite okoliša, prostornog uređenja i graditeljstva Republike Hrvatske izradilo je Nacrt Akcijskog plana za obrazovanje za održivi razvitak 2011. – 2015. u suradnji s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta RH (Denona Bogović i sur., 2012) u kojem su postavljeni vremenski planovi, aktivnosti, mjere, sredstva za provedbu i instrumenti vrjednovanja obrazovanja za održivi razvoj.
Početak provedbe ekološkog odgoja u vrtićima i školama Republike Hrvatske započinje 1996. godine nakon rasprave s Prvog sabora odgoja i obrazovanja za okoliš. Najčešće njegovu provedbu osmišljavaju ekološki usmjereni djelatnici, međutim i svi ostali djelatnici mogu sagledati ovu problematiku, usvajajući i sami nove oblike ponašanja (Uzelac, 2011). Međutim, važno je istaknuti kako u predškolskom odgoju i obrazovanju to nije razlog, već percepcija vlastite odgovornosti jer upravo održivi razvoj potiče na promišljanje vlastitog djelovanja na okoliš i društvo, prihvaćajući činjenicu da je to iznimno složena i kompleksna problematika koja se odnosi na svaki pojedini segment ljudskog djelovanja. Dijete rane i predškolske dobi usvaja navike i vještine održivog razvoja paralelno s njegovim i obiteljskim i vrtićkim načinom življenja. Ono slijedi one vrijednosti i navike koje su njemu zanimljive, važne ili kako Uzelac (2008) ističe, dijete će slijediti dimenzije održivosti koje ono samo drži privlačnim postepeno razvijajući i mijenjajući svoje promišljanje o održivosti. Rodić (2010) ističe kako se u predškolskom odgoju i obrazovanju tome ne pridaje gotovo nikakva pozornost, odnosno da je u mnogim dijelovima svijeta uloga predškolskog odgoja i obrazovanja u planiranju i provedbi obrazovanja za održivi razvoj podcijenjena. Međutim, u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju djecu se u svakodnevnim aktivnostima potiče na razvijanje kritičkog promišljanja, prihvaćanje različitosti, nenasilno rješavanje sukoba, suradničko učenje, demokratskim načelima, uvažavanju prava svih. Uzelac i sur. (2011) također iznose shvaćanja djece kao aktivnih činitelja svojega razvoja i jedinstvenih osobnosti s određenim specifičnostima, koji imaju mogućnost cjelovitog doživljavanja okoliša (svim osjetilima, osjećajima, vrjednovanjem, socijalnim iskustvima i smislenim aktivnostima). Na osnovu navedenih činjenica autorica zaključuje da bi se pristupi odgoju i obrazovanju za održivi razvoj morali temeljiti na istinitim problemima okoliša, na objašnjavanju vrijednosti, na uključivanje ekoloških i interdisciplinarnih pojmova, na poticanje kritičnosti prema sebi i društvu, usmjerenost na akciju i aktivno sudjelovanje u aktivnostima. Anđić (2007) iznosi načela humanističko-razvojne koncepcije koja su višeslojna i podsjećaju na razumijevanje određenih specifičnosti djece predškolske i rane školske dobi. U spomenutoj koncepciji aktivnosti odgojno-obrazovnog procesa usmjerene su na dijete, na interakciju djece i odraslih te djece međusobno, razvija se dječja samostalnost i stvaralaštvo, promišljeno se planira prostor i poticaji (Lepičnik-Vodopivec prema Uzelac, 2008). Analizirajući humanističko-razvojnu koncepciju, Uzelac (2008) postavlja pitanje hoće li kurikulum temeljen na toj koncepciji biti prihvaćen, hoće li donijeti konačnu prevagu svega afirmativnog ili će se produbiti nejednakosti u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u vrtićima/školama.

IMPLEMENTACIJA ODRŽIVOG RAZVOJA U RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ

Prva stepenica na putu prema osposobljavanju za održivost je period ranog djetinjstva, kada djeca razvijaju vrijednosti, stavove, ponašanja i vještine koje su odrednica za nadogradnju u nastavku života, odnosno imaju dugotrajan utjecaj u osobnom zalaganju za održivi razvoj (Lepičnik-Vodopivec prema Kostović-Vranješ, 2015). Živeći u okolini kojoj pripada, dijete upija sve njezine utjecaje, uči modele socijalnog odnosa, uči svojstva, svrhu i namjenu predmeta koji ga okružuju, uči uzročno-posljedične veze i međuodnose, a time postupno prihvaća i izgrađuje kulturu u kojoj odrasta. Kako bi razumjelo ono što ga okružuje, dijete mora rano ovladati situacijom i prostorom gdje se nalazi tražeći svoje mjesto. Okruženje i događanja u kojem se dijete nalazi imaju značajnu ulogu u oblikovanju njegovih cjeloživotnih stavova, kao i vrijednosti i obrazaca ponašanja iz prirodnog i društvenog okoliša. Zbog toga je rano djetinjstvo, predškolska i rana školska dob značajna za početak odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (Lepičnik-Vodopivec prema Kostović-Vranješ, 2015.). UN-ova Konvencija o pravima djeteta (1989) i UNESCO-va Konvencija o zaštiti svjetske prirodne i kulturne baštine (1972) osnova su gradnje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u ranoj i predškolskoj dobi.

Djeca rane i predškolske dobi nisu dovoljno zrela da bi razumjela sva zbivanja u svom okruženju, ali su dovoljno osjetljiva u spoznavanju svog okruženja. Najvažnije je djeci te dobi omogućiti u skladu s njihovim razvojnim potrebama, interesima, sposobnostima i načinima učenja zadovoljenje svoje prirodne radoznalosti i neposredno stjecanje osjetilnih iskustava, istraživanje i eksperimentiranje (Miljak, 1996). Okvir za planiranje odgojno-obrazovnog rada za održivi razvoj u ranom i predškolskom odgoju imaju djetetova prirodna znatiželja, želja za otkrivanjem svega oko sebe temeljeći se na njegovoj urođenoj potrebi za spoznavanjem onoga što ga okružuje. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj ima cilj osposobiti svako pojedino dijete za odgovorno djelovanje i život na održivi način. Programski dokumenti iz ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ne sadrže sve komponente održivog razvoja, već neka od njegovih polazišta. U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ističe se važnost cjelovitog razvoja djeteta s posebnim osvrtom na zdravlje, sigurnost, zaštitu okoliša te prava djece (2014). Važnost započinjanja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u ranom djetinjstvu istaknuta je u UNESCO-vom izvješću Doprinos ranog i predškolskog odgoja u održivom društvu (Kostović-Vranješ, 2015).

Kod djece rane i predškolske dobi neophodno je poticati proučavanje neposrednog okruženja, uočavanje međuovisnosti između ljudskih bića i okoliša, prirodnog i društvenog te spoznaju odgovorne uloge svakog pojedinca u očuvanju zdravog okoliša. Djeca su emotivno dirnuta i intelektualno zainteresirana za svoj okoliš te je upravo zbog toga važno odgojem i obrazovanjem za održivi razvoj započeti u ranom djetinjstvu jer vrijednosti, stavovi, ponašanja i vještine usvojene u tom razdoblju imaju dugotrajan utjecaj u zalaganju za održivi razvoj (Kostović-Vranješ, 2015).

Previšić (2008) smatra da održivi razvoj, odnosno odgoj i obrazovanje za održivi razvoj uči za život, a ne za sustav jer upravo održivi razvoj osigurava život sam po sebi s naglaskom brige življenja budućih generacija. Dakle, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj ne odvija se za danas, već za budućnost jer ono uključuje znanja i vještine za življenje u svijetu svakodnevnih promjena.

Tijekom odgoja i obrazovanja djece i mladih važno je osvijestiti štetnost trošenja neobnovljivih izvora energije, devastiranje i zagađivanje okoliša posebno ističući posljedice za buduće generacije (Denona-Bogović i sur., 2012). Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj nije samo sredstvo za prijenos određenih znanja, stavova, vrijednosti i ponašanja već mu je uloga osposobiti ljude da sami oblikuju alternativne načine života. Osnova njegova djelovanja je na oblicima i vrstama učenja i poučavanja građana koji će aktivno, kritički i smisleno doprinositi održivom razvoju na svim područjima (Denona-Bogović i sur., 2012). To su vrijednosti koje se trebaju implementirati u odgojno-obrazovni sustav.

Kod implementacije održivog razvoja izuzetno su važne kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika. Matijević (2008) ističe kako su promotori održivog razvoja ponajviše akteri civilnog društva, nevladine organizacije koje promoviraju temu raznim dokumentima, brošurama, letcima poručujući učiteljima ciljeve koji su neophodni tijekom provedbe odgojno-obrazovnog procesa djece i mladih. Potrebno je istaknuti i veliku ulogu medija unutar ovog procesa jer, kako naglašava Matijević (2008), djeca i mladi suvremenog društva puno vremena provode koristeći suvremene medije, više nego u školskim projektima u suradnji s odgojiteljima, učiteljima, pedagozima. Ako se koncept održivog razvoja prihvati kao cilj razvoja, a održivost kao razvojni kriterij, onda se može zaključiti kako je odgoj i obrazovanje za održivi razvoj mehanizam koji pomaže u rađanju održive budućnosti (Denona-Bogović i sur., 2012). Međutim, da bi se stvorilo održivu budućnost nužne su promjene u obrazovanju, posebno obrazovanju odgojno-obrazovnih djelatnika jer često se postavljaju pitanja: kako potaknuti proces promjena, koji su mehanizmi kojima se može potaknuti na promjene, tko je odgovoran za promicanje i implementaciju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, kako osmisliti vrtićki kurikulum u kojem će se istaknuti implementacija održivog razvoja, koji su to sadržaji koji će djecu rane i predškolske dobi potaknuti na usvajanje vrijednosti i vještina održivosti, kako poticati djecu na spomenute aktivnosti, koja je uloga odgojitelja u njihovu poticanju, kako istražiti pitanje održivosti u ustanovi ranog i predškolskog odgoja, kako na temelju dobivenih rezultata unijeti/potaknuti na promjene?

Sterling (2004) kao moguć odgovor na prethodna pitanja navodi model integracije održivosti u obrazovanje ističući kako se radi o cjelovitom promišljanju i pristupu obrazovanju, naglašavajući kako

održivost nije dodatak postojećim strukturama i kurikulumima, već implicira temeljne promjene u našoj kulturi, kao i obrazovnim mišljenjima i praksama. Neosporna je činjenica da je za postizanje održivog razvoja potrebno promijeniti obrazovnu kulturu i način promišljanja realnosti. Upravo u tome se vidi važnost obrazovanja budućih odgojno-obrazovnih djelatnika koji sami mogu odlučivati i donositi odluke u stvaranju kurikuluma te odgajati i obrazovati djecu i mlade. Stoga je iznimno važno da odgojno-obrazovni djelatnici svakodnevno promišljaju koja znanja, sposobnosti vještine i navike djeca trebaju usvojiti tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Studenti Sveučilišta u Rijeci proveli su istraživanje na temu Sveučilište i održivi razvoj[4] kojemu je cilj bio ispitati razumijevanje koncepta održivog razvoja, spremnost sveučilišnih nastavnika na implementaciju odrednica održivog razvoja u sadržaje postojećih nastavnih predmeta, prepreke i modeli implementacije obrazovanja za održivi razvoj kroz temeljne akademske djelatnosti. Tijekom istraživanja tražilo se mišljenje nastavnika i studenata tko je odgovoran za promidžbu i implementaciju održivog razvoja u odgojno-obrazovni sustav. I studenti i nastavnici najodgovornije u tom području vide Ministarstvo pa tek onda škole odnosno fakultete. Istraživači razlog takvog odgovora pronalaze u razumijevanju nesamostalnog položaja i snažnog centralističkog odlučivanja u sustavu obrazovanja (Rončević, 2008).

Previšić (2008) je iznio nekoliko temeljnih vrijednosti za koje smatra da bi trebale biti integrirane u kurikulum suvremenog obrazovanja poput: poštovanja prava i dostojanstva ljudi i uvažavanje raznolikosti među njima, uvažavanje prava i potreba budućih generacija, zaštita okoliša i života na Zemlji, razvijanje odgovornosti za mir i nenasilje prema socijalnoj/društvenoj i prirodnoj okolini. Autor također naglašava kako je spomenute sadržaje i načine didaktičkog rada u cilju zdravog razvoja čovjeka važno provoditi u partnerskom odnosu ljudi u svijetu. To je moguće provoditi praćenjem i vrjednovanjem znanja djeteta s gledišta održivog razvoja uočavajući dostignuća, ali i probleme na lokalnoj, regionalnoj i međunarodnoj razini. Uloga odgojno-obrazovnog sustava je poticati i razvijati kod učenika novu kulturu života koja će se primjenjivati i prenositi na druge. Kako navode Denona Bogović i sur. (2012), razna istraživanja provedena u školama i na fakultetima u svijetu pokazuju nedovoljno razvijenu svijest učenika i studenata o problematici održivog razvoja, što ujedno pokazuje nedovoljnu efikasnost postojećih nastavnih programa u osposobljavanju za socijalno i ekološko odgovorno ponašanje. Istraživanja su pokazala (Denona Bogović i sur., 2012) četiri osnovna problema zbog kojih ne postoji kontinuitet programskog tijeka u procesu odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, a to su: nedostatna nova znanja i umijeća nastavnika na svim razinama provedbe, nepovezanost različitih segmenata i sektora odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, nedostatna prisutnost sadržaja o okolišu i održivom razvoju u nastavnim kurikulumima, nepovezanost i neaktualnost postojećih sadržaja u nastavnim programima. Razlog leži u tome što se previše pažnje posvećivalo formi odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, a ne njegovoj biti jer se odgojno-obrazovni proces pokušao modificirati kroz uvođenje novih predmeta i kolegija utemeljenih na temama održivosti, koji su zbog tradicionalne podjele znanosti i fokusa na pojedinačne predmete učenicima i studentima omogućavali samo djelomična znanja ujedno onemogućujući uvid u cjelinu zbivanja oko sebe. Konceptom održivog razvoja nije moguće stvoriti pretpostavke za transformaciju postojećeg obrazovnog sustava u cilju stvaranja održivog društva. Koncept je već djelomično integriran u obrazovni sustav bez većih utjecaja na svijest ljudi o nužnosti promjena u odnosu prema prirodi i društvu (Denona Bogović i sur., 2012).

OBRAZOVANJE ODGOJITELJA I IMPLEMENTACIJA ODRŽIVOG RAZVOJA U KURIKULUM ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

Kod pisanja kurikuluma važno je promišljati koje sadržaje, aktivnosti poticaje koristiti u svakodnevnom odgojno-obrazovnom procesu. Denona i sur. (2012) ističu kako kod planiranja nastavnih kurikuluma i poticanja na nove životne navike koje doprinose održivom suživotu čovjeka i prirode treba uzeti u obzir potrebe zvanja pojedinaca i značaj održivog razvoju na njihovo područje rada. Također, iznose kako je u sveobuhvatnu implementaciju održivog razvoja potrebno integrirati sve tri dimenzije održivosti (sociokulturnu, ekološku i ekonomsku) u sve relevantne obrazovne predmete, programe i smjerove. Sociokulturalnom dimenzijom osvještava se važnost ljudskih prava, mir, sigurnost, zdravlje ljudi, ravnopravnost spolova, kulturna raznolikost, međukulturno razumijevanje i novi oblici

4 Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet – Stavovi sveučilišnih nastavnika i studenata spram obrazovanja za održivi razvoj i utvrđivanje uvjeta za pokretanje i implementaciju obrazovanja za održivi razvoj.

vladavine. Ekološka dimenzija podrazumijeva upravljanje prirodnim resursima, problem klimatskih promjena, ruralni razvoj, održivu urbanizaciju te predviđanje, sprječavanje i ublažavanje ekoloških katastrofa. Ekonomska dimenzija govori o smanjenju siromaštva, korporativnoj odgovornosti i preusmjeravanju tržišnoga gospodarstva. Poštujući sve tri dimenzije održivog razvoja, stvara se nova generacija stručnjaka sposobnih prihvatiti i primijeniti njegova načela u svakodnevnom životu i radu. Shvaćajući i uvažavajući problematiku održivog razvoja, sve su koncepcije jednako važne, tematska područja usklađuju se, međusobno se isprepliću pa ih stoga nije moguće odvojeno promatrati.

Shvaćanje održivog razvoja zadire u sve sfere ljudskog života, stoga se obrazovne koncepcije integrativnim pristupom razrađuju i međusobno dopunjuju. Dakle, njegovim uvođenjem u sustav obrazovanja nije potrebno stvarati nove obrazovne discipline, već integrirati postojeća tematska područja i njihovo povezivanje s prirodnim, ekološkim, kulturnim, tehnološkim, socijalnim i političkim potrebama suvremenog društva. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj koncepcija je koja se treba prilagoditi lokalnom kontekstu, iako obuhvaća različita obrazovna područja, različite načine učenja u rješavanju globalnih problema (Denona-Bogović i sur., 2012). Svaka zemlja nastoji razviti jedinstvenu obrazovnu politiku u integraciji odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u vlastiti obrazovni sustav, stoga autorica navodi kako je važno identificirati četiri prioritetna područja za njegov budući razvoj i implementaciju, a to su: osnovno obrazovanje, preusmjeravanje postojećih obrazovnih kurikuluma, razvoj javne svijesti i razumijevanje održivosti, suradnja (Denona-Bogović i sur., 2012). Iznimno je važno prilagoditi sve razine odgojno-obrazovnog sustava tijekom razvoja znanja, vještina, stajališta i vrijednosti na načelima održivog razvoja, što podrazumijeva prilagodbu postojećih nastavnih planova, programa, sadržaja i ciljeva. Navedeni proces iziskuje prilagodbu postojećih pristupa podučavanju, učenju, ocjenjivanju i traženju odgovora na pitanje razvijaju li standardne obrazovne metodologije vještinu za cjeloživotno učenje (Uzelac, 2008). Te vještine uključuju kreativno i kritičko razmišljanje, usmenu i pismenu komunikaciju, korištenje odgovarajuće komunikacijske i informacijske tehnologije, upravljanje konfliktima, sposobnost suradnje i odlučivanja. Upravo zbog multidisciplinarnog pristupa znanstveno-istraživačkom radu, jednom od ključnih preduvjeta održivog razvoja, javlja se imperativ za razvojem mreže suradnje između znanstvenika i stručnjaka iz svih sektora. Velika su očekivanja od odgojitelja kao nositelja odgovornosti nove kvalitete procesa razvoja osjetljivosti djece za održivi razvoj. Osnovno polazište te odgovornosti je uključenost odgojitelja u poticanju održivog razvoja kod djece rane i predškolske dobi (Uzelac i sur., 2014).

Također je važno naglasiti bitno pitanje odgovornosti odgojitelja u dugoročnijoj orijentaciji za kvalitetan odgoj i obrazovanje o održivom razvoju, iznoseći stav kako dugoročna orijentacija na proces razvoja osjetljivosti djece ima pozitivan učinak na razvoj kvalitete te osjetljivosti, što se ujedno može prikazati kao polazna osnovica kvalitete života i rada djece (Uzelac i sur., 2014). Odgojitelji i učitelji kao refleksivni praktičari imaju ulogu povezati pedagošku teoriju i praksu. O njihovu obrazovanju i profesionalnom usavršavanju ovisi razvijanje i povezivanje odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj (Anđić, 2007).

Ključna odgovornost dječjih vrtića, promatrana iz perspektive cjelokupnog predškolskog kurikuluma, orijentirana je prema zahtjevima za promjenama u organizacijskim, sadržajnim, vremenskim, metodičkim i evaluacijskim elementima, dok se izmjene provode u korist nove i preciznije kakvoće odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (Previšić, 2007; Palekčić, 2007; Hrvatić, Piršl, 2007 prema Uzelac i sur., 2014).

AKTIVNOSTI DJECE U KURIKULUMU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA U CILJU IMPLEMENTACIJE ODRŽIVOG RAZVOJA

Sadržaji, aktivnosti, pristupi, poticaji u međusobnom su zavisnom odnosu. Uzelac i sur. (2014) smatraju da veću ili manju učinkovitost odgoja i obrazovanja djece za održivi razvoj ima kakvoća pristupa i metoda poučavanja. Tako ističe kako u vrtićkoj praksi pronalazimo različite pristupe u radu s djecom: integrirani, projektni i problemsko-istraživački. Ti se pristupi međusobno dopunjuju, prožimaju i uvjetuju jedan drugoga. Integriranim pristupom svako dijete aktivno sudjeluje tijekom odgojno-obrazovnog procesa za održivi razvoj. Projektni i integrirani pristup razvoju osjetljivosti djece za održivi razvoj polaze od sličnih pitanja.

Projektnim pristupom određuje se cjelovit način poticanja razvoja osjetljivosti kod djece podižući na višu razinu otkrivanja onog što je održivo. Problemsko-istraživačkim pristupom dijete se stavlja u određeni problem s namjerom poticanja na samostalno traganje za odgovorima na pitanja i probleme održivosti.

Dječja igra ima vodeću ulogu u procesu razvoja osjetljivosti djece za održivi razvoj. Vodeća uloga igre u tom procesu objašnjava se sljedećim činjenicama: dijete ima potrebu igrati se, ona mu čini zadovoljstvo, motivira ga, dijete stječe iskustvo, doživljaje, interese, spoznaje, usvaja nove oblike ponašanja, igra prerasta u razne oblike izražavanja. Dijete spoznaje okolinu i važnost njezina očuvanja kroz igru, komunikaciju s drugima, učenjem čineći, međusobno surađujući te konstruktivno rješavajući probleme na koje nailaze. Upravo te dimenzije odgojno-obrazovnog procesa potiču dijete na usvajanje vrijednosti održivog razvoja. Igra u rano i predškolsko doba ima značajnu ulogu u razvoju djeteta. Tijekom igre dijete mijenja svoje ponašanje (Duran, 2011 prema Reynolds, 1976). Stoga svakodnevnom igrom i aktivnostima u vrtiću dijete mijenja i usvaja nova ponašanja prema okolini, sebi i drugome. Kod djece rane i predškolske dobi igra i učenje su dvije sastavnice koje se ne mogu i ne smiju odvajati. Poticanjem djeteta na igru razvijaju se njegove vještine i sposobnosti.

Uzelac i sur. (2014) smatraju da su odgoju i obrazovanju za održivi razvoj kao procesu razvoja osjetljivosti djece neophodne vrijednosti poštovanja života, zdravog življenja, ljudskih prava, demokracije, međugeneracijske jednakosti i solidarnosti, jednakosti među vrstama, biorazličitosti te prosvijećenog načina života. Za realizaciju navedenih vrijednosti neophodna je povezanost raznih oblika situacija, poticaja i rada. Definicijom pojma održivog razvoja ističe se važnost interakcije i međusobne zavisnosti prirodnog okoliša, društvenog i ekonomskog života u održivosti i unapređenju kvalitete ljudskog života. Navedene odrednice Uzelac i sur. (2014) postavljaju za polazište vrijednosnog i sadržajnog osmišljavanja odgoja i obrazovanja djece za održivi razvoj. Također, naglašavaju kako održivi razvoj nije proces koji se može realizirati samo aktivnostima, već daje smjernice za održivu budućnost kojoj svi moramo težiti.

Implementacijom održivog razvoja u kurikulum predškolskog sustava dijete usvaja znanja, vještine i navike neophodne u svakodnevnom životu. Svjesni brojnih upozorenja o lošoj ekološkoj situaciji u svijetu i zabrinutosti za budućnost Zemlje, neophodno je da se značajno mjesto u odgoju i obrazovanju djece i mladih daje upravo ekologiji i održivom razvoju, razvijajući kod njih svijest o značaju očuvanja okoliša, razvijanju novih sposobnosti, vještina, znanja i kompetencija u cilju njihova ekološkog osvještavanja i poticanja da postanu aktivni građani društva (Uzelac i sur., 2014). Rani i predškolski odgojno-obrazovni sustav prva je stepenica gdje se počinje učiti suživotu s drugima i odgovornosti spram drugoga. Zbog suvremenog načina života djeca su sve manje u kontaktu s prirodom, sve je manje igre u prirodi, djeca sve više vremena provode ispred TV-a i raznih drugih suvremenih medija. Sve su više orijentirani na individualnu igru, a sve manje su u kontaktu s vršnjacima, odnosno okolinom. Djeca imaju sve manje prostora za istraživanje i otkrivanje prostora i svijeta u koji ih okružuje. Ivon (1995) navodi da djeca imaju sve manje mogućnosti iskustvenog učenja, dijete uči o svijetu i prirodi iz literature i suvremenih medija. Ustanove ranog i predškolskog odgoja postaju mjesta gdje djeca imaju mogućnost kroz razne ekološke aktivnosti učiti o održivom razvoju, koristeći prirodne i neoblikovane materijale, izlete u prirodu, posjete Nacionalnim parkovima te osjetiti prirodu i spoznati načine življenja u njoj. Uzelac i sur. (1999) iznose da se pojmom ekološke aktivnosti podrazumijeva konkretan sadržaj ukupnih odgojno-obrazovnih nastojanja kojima se kod djece i odraslih razvija ekološka osjetljivost i svijest. Ekološke aktivnosti koje se provode u vrtiću u skladu su s interesima, potrebama i razvojnim mogućnostima djece.

Rano i predškolsko razdoblje najpogodnije je razdoblje za razvijanje ekološke osjetljivosti, a značajnu ulogu imaju odrasli koji ga okružuju (roditelji, odgojitelji). Dijete, promatrajući odrasle i njihov odnos prema prirodi, usvaja navike pozitivnog odnosa prema njoj (Uzelac i sur., 2014). Dječje rasuđivanje o održivosti, kako ističu Uzelac i sur. (2014), postupno se razvija i mijenja sa životnom dobi, usporedo s napretkom dječjeg razmišljanja.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U radu je dan pregled povijesnog razvoja usvajanja pojma održivog razvoja u svijetu i Republici Hrvatskoj s naglaskom na načine njegove implementacije u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Korijeni koncepta održivog razvoja nalaze se u užem području njegova djelovanja, u odgoju i obrazovanju za okoliš (Anđić, 2007). U raznim pedagogijskim pravcima pronalaze se temelji današnje definicije održivog razvoja. Značajna pedagoška imena svoja načela učenja pronalazila su u spoznavanju prirode promatranjem i zapažanjem, uočavajući i nužnost povezivanja djeteta s okolinom, zajednicom koja ga okružuje (Uzelac, 1993).

Jedan od važnijih ciljeva odgoja i obrazovanja od najranije dobi promicanje je ekološkog odgoja i obrazovanja te ekokulturi. Tijekom odgojno-obrazovnog procesa dijete spoznaje svijet u kojem živi i njegov utjecaj na taj svijet, uočava važnost svojih promišljanja, aktivnosti i način života na održivost svijeta i budućih generacija koje dolaze. Važnu ulogu u osvještavanju važnosti ekološke osjetljivosti i njegova utjecaja na budućnost pojedinca imaju odgojitelji. Stoga je njihova uloga svakodnevnim aktivnostima implementirati održivi razvoj u odgojno-obrazovni proces. Realnost nalaže da briga za održivi razvoj treba biti cilj čovjeka, njegova trajna briga za čovječanstvo, a samim tim i za odgoj i obrazovanje. Održivi razvoj je naša obveza, naša briga za održanje baštine, tradicije, prirode.

Implementacija održivog razvoja u svakodnevni život moguća je tek kad se u potpunosti osvijesti činjenica ljudske odgovornosti u cilju održivosti, odnosno kada se usvoje znanja i vještine za praktičnu provedbu koncepta i upravo to je odgovornost odgojno-obrazovnog sustava ili, kako to iznosi Rodić (2010), najgore bi bilo kad bi se tema održivog razvoja održala koliko traje i UN-ova deklaracija Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj.

LITERATURA

1. Anđić, D. (2007). Sadržajni aspekti odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj-dio koncepcije cjeloživotnog učenja, U: Previšić, V., N. N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* svezak 2 (12-20). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
2. Duran, M. (2011). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap d.o.o.
3. Ivon, H. (1995). Predškolski odgoj i ekologija, Školski *vjesnik.* 44(1): 101-104
4. Kostović-Vranješ, V. (2015). Baština – Polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, Školski vjesnik. 64(3): 439-452
5. Matijević, M. (2008). Uloga medija u ostvarivanju ciljeva cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. U: Uzelac, V. (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.
6. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
7. Previšić, V. (2008). Globalne dimenzije održiva razvoja u Nacionalnom školskom kurikulumu. U: Uzelac, V. (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
8. Rodić, I. (2010). Kako spasiti našu Zemlju? Školske novine. 40(61):15-18.
9. Sterling, S. (2004). An analysis of the development of sustainability education internationally: Evolution, interpretation and transformative potential. U: Blewitt, J., C. Cullingford (ur.) *Sustainable development: A chalenge for higher education* (43-62). London: Earthscan.
10. Uzelac, V. (1993). *Djelatnosti u razvoju ekološke osjetljivosti djece*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
11. Uzelac, V. (1996). *Okoliš – obrazovanje – odgajatelji/učitelji*. Zagreb: Hrvatsko pedagoški-književni zbor.
12. Uzelac, V. (2007). Promišljanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u predškolskoj i ranoškolskoj dobi. U: Previšić, V., N. N.Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (452-467). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
13. Uzelac, V. (2008). Teorijsko-praktični okvir cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. U: Uzelac, V. (ur). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
14. Uzelac, V., Anđić, D. (2011). *Promotion of Nursery School Teacher and Junior Grade Teacher Education for Environment and Sustainable Development in the Republic of Croatia According to*

the Concept of Lifelong Learning. Springer Verlag Heidelberg (679-690): Berlin.
15. Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014). *Djeca – odgoj i obrazovanje za održivi razvoj*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
16. Uzelac, V., Starčević, I. (1999). *Djeca i okoliš*. Rijeka: Adamić.
17. URL1: Anđić, D. (2007). Paradigmatski aspekti problematike okoliša i odgoj za okoliš i održivi razvoj, *Metodički ogledi*. 14 (2): 9-23. hrcak.srce.hr/file/32675; Posjećeno 19. travnja 2016.
18. URL2: Denona Bogović, N., Čegar, S. (2012). Obrazovanje za održivi razvoj – Održivi razvoj, zaštita i ljudski potencijali. https://portal.uniri.hr/portfelj/1849.
19. URL3: Mendeš, B. (2015). Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njihova temeljna načela. Rasprave i članci, str. 227-247.Dostupno na: https://www.google.hr/webhp?source=search_app&gfe_rd=cr&ei=RraUVpncK8eI8QfaorzACQ&gws_rd=ssl#q=hrcak.srce.hr%2Ffile%2F219329&*
20. URL4: Rončević, N., Ledić, J., Ćulum, B., (2008). Analiza stavova studenata Sveučilišta u Rijeci o održivom razvoju, *Suvremene teme*. CONTEMPORARY issue 1 (62-75). https//portal.uniri.hr/portfelj/1072.
21. URL5: https://vlada.gov.hr/UserDocshmages//sjednice; Posjećeno 15. travnja 2016.
22. URL6: www. azoo. Hr /…/ Nacionalni – kurikulum – za – rani – i – predškolski – odgoj – i -obrazovanje; Posjećeno 5. veljače 2015.
23. URL7: www. min – kulture. Hr – UNESCO - Programska područja; Posjećeno 5.veljače 2016.
24. URL8: www.mspm.hr/content/download/.../Konvencijaopravima_djeteta.pdf; Posjećeno 7. siječnja 2016.
25. URL9: www.mzoip.hr/doc/akc.plan za oor_.pdf; Posjećeno 17. prosinca 2015.
26. URL9: www.odraz.Hr/.../izvjestajo_odrzivom_razvoju_u_rh%20270909; Posjećeno 22. prosinca 2015.
27. URL10: www.pariter.Hr/wp–content../opca_deklaracija o judskim-pravima; Posjećeno 7. siječnja 2016.

IMPLEMENTATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE CURRICULUM FOR EARLY CHILDHOOD AND PRESCHOOL EDUCATION

As we know, educational work in kindergartens should be aligned with the needs of preschool children and should be based on the principle of equality and tolerance, with a special emphasis on the rights of children, in order to ensure their optimal growth and development. Therefore, it is necessary to highlight the importance of applying the modern paradigm of education for sustainable development. In order to realize and grasp the importance of the implementation of sustainable development in early childhood and preschool education, we need to understand the full scope of the concept. Apart its environmental, cultural and economic dimensions, there is also the social one. It is particularly highlighted by curricular values relating to the importance and role of education and stressing children's accountability to common good, nature, themselves and others. Taking care of nature, culture, tradition and development of society in general should become a rule for living, and not just a theoretical idea. According to the National Curriculum for Preschool Education, children should be encouraged to become familiar with the above determinants, to actively maintain them, and to strive to understand the world with the intention of creating their own theories of sustainable development. The values of the National Curriculum for Preschool Education encourage an integral development of children that makes them aware of the importance of presering their national identity and fostering their spiritual, material and natural heritage. The purpose of this is to create a knowledge-based society where children adopt values that allow them to progress. The aim of this paper is to show how and to which extent sustainable development is implemented in the National Curriculum for Preschool Education.

Keywords: curriculum for early childhood and preschool education, sustainable development, child development

Rozana Petani
Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju

ULOGA OBITELJI U TRANZICIJI DJETETA IZ VRTIĆA U ŠKOLU U KONTEKSTU ODRŽIVOG RAZVOJA

Tranzicija iz vrtića u školu prijelomni je događaj u životu djeteta, tada završava predškolsko, a započinje školsko razdoblje u kojem se dijete susreće s određenim školskim obvezama, odvaja se od roditelja i privikava na novu sredinu i nove nepoznate osobe. Kako bi proces tranzicije bio što uspješniji, nužna je visoka razina roditeljske uključenosti. Roditelje je potrebno sustavno uvoditi u rad koji ih očekuje u razvoju i odgoju njihova djeteta, senzibilizirati ih za potrebe djeteta u vrtiću te u novoj sredini, školi. Brofenbrennerova razvojno-ekološka teorija, koja obuhvaća višestruke i dinamične sustave, jedan je od često korištenih modela za razumijevanje utjecaja različitih čimbenika (obitelj, vrtić, škola, lokalna zajednica, kultura itd.) i njihova međusobnog djelovanja na razvoj i učenje pojedinca. Ova teorija uzima u obzir ključne promjene koje se događaju u životu pojedinca pri prijelazu iz jednog sustava u drugi, odnosno promjene u interakcijama između djeteta, ustanove (vrtić, škola), obitelji i lokalne zajednice. U ovom će se radu problematizirati tranzicija djeteta iz vrtića u školu kroz razvojno-ekološku teoriju koja polazi od pretpostavki da je dijete otvoreni sustav smješten unutar više dinamičkih sustava među kojima vlada sinergija. Dijete/učenik zapravo je sjedinjen sa svojim okruženjem u kojem se odvija prilagodba ili neprilagođenost pri prijelazu iz jednog podsustava u drugi, a to je upravo prostor u kojem se može ostvariti kvalitetno partnerstvo između roditelja i ustanove.

Ključne riječi: dijete/učenik, održivi razvoj, partnerstvo roditelja i ustanove, tranzicija u školu, vrtić

UVOD

Prema *The Global Development Research Center* održivi razvoj znači održavanje ravnoteže između ljudske potrebe za poboljšanjem kvalitete življenja i blagostanja s jedne strane te očuvanja prirodnih izvora i ekosustava o kojima ovise buduće generacije s druge strane (http://www.gdrc.org/sustdev/definitions.html). Na ovaj način omogućava se zadovoljavanje potreba ljudi u sadašnjosti bez ugrožavanja budućih generacija. Sama ideja održivog razvoja sadrži tri jednako vrijedne i međusobno prožete komponente, a to su: socijalna, ekonomska i ekološka komponenta. Ekonomska komponenta odnosi se na gospodarstvo i obuhvaća učinkovitije upravljanje resursima, korištenje novih proizvodnih tehnologija, kvalitetu dobara i usluga, mogućnosti zaposlenja i sl. Ekološka komponenta odnosi se, prije svega, na očuvanje prirodnih resursa, emisiju štetnih tvari, djelotvorno rješavanje problema oko ekoloških pitanja. Socijalna komponenta, koja je interesantna u kontekstu ovog rada, odnosi se na društvo u cjelini. Unutar društva različite društvene skupine žele ostvariti pravo na slobodu, sigurnost, stabilnost, jednakopravnost, solidarnost, razvoj osobnosti, toleranciju različitosti itd. Sve društvene skupine teže zadovoljenju svojih specifičnih potreba. Vladajuće i upravljačke strukture unutar nekog društva u poziciji su onih koji mogu odlučivati koje promjene će doprinositi razvoju društva. Promjene koje doprinose zadovoljenju egzistencijalnih potreba zajednice utječu na stupanj demokratičnosti i razvoja društva.

U procesu tranzicije djeteta iz vrtića u školu važni su nam sljedeći čimbenici – obitelj, predškolske ustanove, tj. vrtić i škola. U prvim godinama djetetova života obitelj ima jako veliki utjecaj jer je u toj fazi razvoja pojedinca obitelj gotovo jedini čimbenik odgoja. Dijete je tada najpodložnije odgojnim utjecajima. U daljnjem razvoju taj utjecaj slabi zbog djelovanja drugih odgojnih čimbenika kao što su utjecaj vrtića, vršnjaka, škole, sredstava masovnih komunikacija i sl.

Utjecaj koji obitelj vrši svojim odgojnim djelovanjem ne može se kompenzirati drugim životnim ni edukativnim miljeima. U vrtiću se dijete po prvi puta susreće s drugim odraslim osobama s kojima nije u srodstvu, a koje o njemu počinju brinuti veći dio dana. Uz roditelje, vrtić je ustanova koja snažno doprinosi razvoju cjelovite djetetove osobnosti. Promatrajući dijete u školskoj dobi, obitelj i dalje ima važnu ulogu, kao i emocionalna potpora roditelja, ali postaje važna i briga za dijete tijekom dnevne razdvojenosti od roditelja. Veze djeteta sa širom obitelji i drugim ljudima pomažu mu da se socijalizira. Obitelj i dalje postavlja dnevnu i životnu organizaciju, planira zajedničke aktivnosti, uspostavlja pravila ponašanja, nadzire djetetovo učenje i napredak u školi. Osobito je važna dobra komunikacija i pozitivni primjeri roditelja koji pomažu kvalitetan razvoj djeteta. Uspostavljeni odnosi između roditelja i djece model su odnosa koje dijete kasnije uspostavlja s drugim osobama u široj društvenoj zajednici, odnosno u vrtiću i školi. U svom rastu i razvoju dijete prolazi kroz različite faze, a tranzicija iz vrtića u školu jedan je od značajnih događaja u životu djeteta. Završetkom predškolskog razdoblja započinje školsko razdoblje u kojem se dijete susreće s određenim obvezama, ponovo se odvaja od roditelja i privikava na novu sredinu i nove nepoznate osobe. Da bi ovaj proces tranzicije za dijete i roditelje bio lakši, vrlo je važna suradnja između svih prethodno navedenih čimbenika. Za razumijevanje utjecaja različitih čimbenika (obitelj, vrtić, škola, lokalna zajednica, kultura itd.) i njihova međusobnog djelovanja na razvoj i učenje pojedinca koristiti će se Brofenbrennerova razvojno-ekološka teorija.

EKOLOŠKO-KONTEKSTUALISTIČKE TEORIJE

Ekološko-kontekstualističke teorije proučavaju pojedinca u njegovu okolinskom kontekstu. Najvažniji predstavnici su Bronfenbrenner i Lerner. Bronfenbrenner je razradio ekološki sustav u kojemu se događaju sve biološke promjene i socijalne interakcije. Prema ovom autoru razvoj pojedinca najbolje se može shvatiti kroz serije promjena i prilagodbi koje se događaju između aktivnog pojedinca i socijalnog okruženja koje obuhvaća obitelj, vrtić, školu i vršnjake. Interakcije između pojedinca i njegova socijalnog okruženja također su pod utjecajem šireg socijalnog konteksta koji obuhvaća zajednicu, kulturu, naciju te svjetske ekonomske i socijalne događaje. Ekološki sustav sastoji se od mikrosustava, mezosustava, egzosustava i makrosustava. Djetetu je najbliži mikrosustav koji obuhvaća obitelj, vrtić, školu, crkvu, sportski tim i sl. Odnosi koje dijete razvija u mikrosustavu s vremenom se mijenjaju, a mijenjaju se i roditelji te strukturalna i fizička obilježja doma. Mezosustav se odnosi na međudjelovanje različitih mikrosustava u koje je dijete uključeno, na primjer kako dječje funkcioniranje u obitelji utječe na uspjeh u školi. Egzosustav se odnosi na šire socijalno okruženje u kojem dijete živi, tu on ne participira izravno, već preko roditelja i škole. Makrosustav se odnosi na kulturu i supkulturu, tradiciju u kojoj dijete živi (Bronfenbrenner, 1979, prema Dacey i Kenny, 1994). Značajno je da je ovaj sustav stabilniji od drugih sustava, ali povremeno se i tu događaju promjene, koje onda utječu na promjene u sastavnicama drugih sustava. Ekološko-kontekstualističke teorije posebno ističu važnost okoline, odnosno konteksta unutar kojeg se odvija dječji razvoj i psihosocijalna prilagodba. Razvoj djeteta i utjecaj konteksta u kojem se dijete nalazi shematski se prikazuje pomoću koncentričnih krugova. Dijete se nalazi u sredini, oko njega se u koncentričnim krugovima šire slojevi okoline. Bliži krugovi predstavljaju ono što je djetetu blisko i okoline u kojima sudjeluje, a nadalje se šire osobe koje su udaljenije i okoline u kojima izravno ne sudjeluje. Drugim riječima to možemo objasniti na sljedeći način: mikrosustav obuhvaća svakidašnju okolinu u obitelji, vrtiću, školi, a uključuje odnose s roditeljima, braćom, sestrama, vršnjacima, odgajateljima, mezosustav obuhvaća upravo partnerstvo između obitelji i ustanova (vrtića i škole), odnosno kvalitetu interakcija koje među njima postoje (Ljubetić, 2014), egzosustav odnosi se na cjelokupnu socijalnu mrežu, masovne medije, školsko vijeće, crkvenu zajednicu itd. Prema Ljubetić (2014), ova razina je prostor gdje se preklapaju utjecaji između mikro i mezo sustava, kao na primjer koliko roditeljsko radno okruženje podržava njihovo uključivanje u vrtićke i školske aktivnosti ili kultura ustanove i njezina potpora u omogućavanju prilika kvalitetnog partnerstva između roditelja, odgajatelja i učitelja. Najširi djelokrug okoline, makrosustav, odnosi se na obilježja određene kulture, obrazovni i društveni sustav, religiju, gospodarstvo. Bronfenbrenner ističe da je razvoj rezultat međudjelovanja okoline u kojoj dijete raste i djetetovih individualnih osobina (Brajša-Žganec, 2003).

Lerner zastupa kontekstualizam i ističe da su obostrane, recipročne i dinamičke interakcije bioloških, psiholoških i socijalnih procesa odgovorne za razvoj, a razvoj je cjeloživotni proces koji se odvija u različitim kontekstima koji imaju četiri značenja (prema Lacković-Grgin, 2006): fizičko okruženje, okolina (npr. mjesto i uvjeti stanovanja, lokacija vrtića, škole itd.); socijalna komponenta (npr. roditelji, rođaci, vršnjaci); osoba u razvoju koja je dio kontekstualnog okruženja; promjene koje nastaju s vremenom (zrelost osobe, stupanj školovanja, promjene u obitelji – smrt, razvod). Dakle, okolinski i socijalni sustavi su u dijalektičnom odnosu i utječu jedan na drugog i na pojedinca koji opet utječe na njih. Lerner posebno naglašava ideju plasticiteta organizma i razvojne promjene u kojima organizam neprestano sudjeluje. Plasticitet je svojstven procesu dinamičke integracije koji uzima u obzir da potencijali za promjene postoje na višestrukim razinama organizacije koji karakteriziraju čovjekov razvoj. Stupanj plasticiteta u razvoju djeteta ovisi o genima, neuroendokrinom sustavu, iskustvu i kontekstu u kojem se razvoj odvija (Susman i Rogol, 2004).

Ako pođemo od pretpostavke da je dijete otvoreni sustav smješten unutar više dinamičkih sustava među kojima vlada sinergija te da je dijete sjedinjeno sa svojim okruženjem u kojem se odvija prilagodba ili neprilagođenost pri prijelazu iz jednog podsustava u drugi (Ljubetić, 2014), možemo zaključiti da je upravo to prostor u kojem se može ostvariti kvalitetno partnerstvo između roditelja i ustanove. Da bi prijelazi iz jednog sustava u drugi bili što bolji i pravilnije realizirani, roditeljima je potrebna pomoć. Roditelji moraju poznavati i razumjeti svoju djecu, a razumijevanje zahtijeva i posjedovanje određenog znanja, metoda rada, upornosti i strpljivosti te zajedničkog rada. Jačanje roditeljskih kompetencija, različitim programima obrazovanja roditelja, čini roditelja sposobnim za obiteljski odgoj te odabir odgovarajućih izvanobiteljskih utjecaja za svoje dijete, a omogućuje se i razvijanje partnerstva između roditelja, odgojitelja, učitelja i drugih profesionalaca.

ULOGA OBITELJI I POVEZANOST S LOKALNOM ZAJEDNICOM

Najvažniji sustav podrške djeteta u njegovu razvoju svakako je obitelj. Tu se stvaraju odnosi koji su značajni za djetetovu kasniju socijalizaciju i odnose s drugim ljudima. Emocionalna veza između roditelja i djece oblikuje se postepeno i tijekom zajedničkog života u obitelji. Ona može biti različitog intenziteta i manje ili više zadovoljavajuća. Formira se zahvaljujući predispoziciji odraslog da reagira na signale koji potječu od djeteta, a s druge strane zbog specifične prirode djetetova izgleda i ponašanja, koja djeluje kao snažni pokretač roditeljskih postupaka prema djetetu. Utjecaj obitelji najintenzivniji je u najranijem razdoblju djetetova života, odrastanjem djeteta utjecaj obitelji se smanjuje, ali nikada ne prestaje. Zdrava i poticajna obitelj znači da takva obitelj osigurava djetetu potrebnu zdravstvenu skrb, da je povezana sa širom obitelji, vrtićom, školom, širom zajednicom, neke s crkvom i sl. Osim toga, važno je i organiziranje zajedničkih aktivnosti članova obitelji, zajedničko slobodno vrijeme, međusobno povjerenje, kvalitetna komunikacija i emocionalna toplina te poštovanje individualnih sloboda unutar dogovorenih granica (Petani, 2007). Možemo reći da će obitelj za dijete biti zdrava i poticajna okolina ako tijekom njegova razvoja roditelji stvore s djetetom čvrstu vezu te mu pružaju potporu i potrebnu pažnju sve do njegove potpune samostalnosti. Za dijete, koje je u predškolskoj dobi, važan je osjećaj sigurnosti, a upravo je obitelj ta koja pruža djetetu najveću tjelesnu sigurnost i zdravlje, također i znanje, vještine i navike koje osiguravaju djetetovo napredovanje. Emocionalna sigurnost preduvjet je djetetova mentalnog i tjelesnog zdravlja, a temelji se na djetetovoj povezanosti s roditeljima (Pianta, La Paro, 2003). U ovoj fazi razvoja djeteta potrebno je da mu obitelj nudi stalnu i strukturiranu okolinu koja će istovremeno biti poticajna za dijete, nuditi razna iskustva i objašnjavati razumijevanje vanjskih događaja. Istraživanja su pokazala da djeca koja su razvila sigurnu privrženost u odnosima sa svojom obitelji imaju bolju prilagodbu na školu od djece koja su nesigurno privržena. Sigurno privržena djeca pokazuju manje neprilagođenog ponašanja u vrtiću i prvom razredu osnovne škole (Seven, 2010). Međutim, promatra li se utjecaj obitelji na tranziciju iz vrtića u školu i prilagodbu djeteta kroz ekološki okvir, osim osobina samog djeteta i roditeljskih postupaka, potrebno je uzeti u obzir i druge čimbenike kao što su: roditeljsko iskustvo i njihov doživljaj vlastitog školovanja, roditeljski stavovi o školi te roditeljska očekivanja. Taylor i sur. (2004) razvili su model obiteljske socijalizacije za školu. Prema navedenim autorima, na prilagodbu i pripremljenost djeteta na školu utječu roditelji svojim neprestanim djelovanjem na djetetov kognitivni razvoj, stjecanje vještina i stavova, a konačni rezultati ovisit će o tome je li roditeljsko vlastito iskustvo pozitivno ili negativno,

kakvo je poznavanje roditeljske školske prakse, kakva je vrijednost škole u zajednici, u kojoj mjeri je kućna okolina poticajna, koliko su roditelji uključeni u postupak tranzicije i pripreme za školu te kakav je socioekonomski status obitelji.

Odgajatelji, učitelji i pedagozi često se susreću s različitim problemima djece i roditelja, posebno u periodima prelaska iz jedne razine razvoja u drugu. Posljednjih desetljeća u svijetu je prisutna inicijativa da se programi za djecu, posebno predškolsku i njihove roditelje, povezuju u jedinstvenu cjelinu. To bi trebali biti centri koji bi pružali potporu i pomoć obiteljima u odgoju i obrazovanju njihove djece, na razini lokalne zajednice. Schultz i sur. (1996, prema Milanović i sur., 2000) navode da je tendencija tih centara da: razvijaju roditeljske vještine i znanja te potiču motivaciju roditelja da se uključuju u odgoj i obrazovanje njihove djece; podržavaju roditelje u samoobrazovanju i stjecanju samopouzdanja; potiču korištenje drugih usluga i organizacija koje odgovaraju na potrebe djece i roditelja na lokalnoj razini; djeluju na kreiranje klime koja pogoduje stvaranju partnerskih odnosa obitelji i institucija u zajednici. Takvi centri najčešće se nazivaju Family Support Programs, Family Resources Programs, Family Centres, Parent Services i sl. Organizacijski su vrlo fleksibilni i mogu se prilagoditi različitim potrebama obitelji, a u rad se uključuju različite ustanove kao npr. lokalni općinski centri, ustanove dnevne brige, predškolske ustanove, škole, crkve, tzv. pre/post natalne grupe, edukacijski centri za roditelje, ustanove javnog zdravstva, lokalni centri za mentalno zdravlje, rehabilitacijski centri i centri za osobe s posebnim potrebama, udruženja građana ili roditelja, knjižnice i sl. Takve centre najčešće financira država odnosno lokalne vlasti, a vrlo je naglašena i uloga volontera. Brahm i Bowling (2009, prema Nenadić Bilan i Matov, 2014) tvrde da je uspostavljanje odnosa između obitelji i zajednice važno poput odnosa simbioze. Taj odnos stavlja obitelj u situaciju da sudjeluje u stvaranju kulturne, socijalne, političke i gospodarstvene infrastrukture društvene zajednice, a s druge strane zajednica pruža obitelji različite vrste podrške i pomoći, pri tom se misli na raznovrsne programe i aktivnosti za djecu i roditelje koji su temeljeni na potrebama njihovih korisnika.

TRANZICIJA IZ VRTIĆA U ŠKOLU

Djeca doživljavaju mnoge značajne promjene u svojim životima, to su normativne promjene uobičajene i predvidljive u različitim stadijima razvoja. Tu spada i tranzicija iz vrtića u osnovnu školu. Način na koji će se djeca prilagoditi tranziciji iz vrtića u školu povezan je s načinom na koji se nose s izazovima novih situacija. Uspješna tranzicija iz vrtića u školu često se povezuje s time koliko dijete uživa u školi te postoji li stalno poboljšanje njegovih akademskih sposobnosti. Negativna adaptacija obično je praćena osjećajem tjeskobe, dijete izbjegava školu, ima negativne stavove prema školi i teže se prilagođava teškoćama. Osim toga, problemi u prilagodbi osnovnoj školi često su povezani s teškoćama u socijalnom uključivanju te je veća vjerojatnost da će se kod te djece razviti problemi psihosomatske prirode (Monkeviciene, Mishara, Dufour, 2006). Neka istraživanja pokazala su da je dječja prilagodba na novu razvojnu fazu povezana s brojnim karakteristikama djece, uključujući njihovu psihološku zrelost, temperament, socijalne vještine, inteligenciju i sposobnosti učenja (Belsky, MacKinnon, 1994; Entwistle, Alexander, 1998; Ladd, Price, 1987; Pianta, Kraft-Sayre, 1999, prema Monkeviciene, Mishara, Dufour, 2006).

Vrlo je važno da svi prijelazi iz jedne razvojne faze u drugu budu „glatki". Istraživanja su pokazala da djeca koja u svom iskustvu ove tranzicije dožive na nekvalitetan način pokazuju probleme u ponašanju te su manje akademski uspješna, a ti se problemi mogu nastaviti i sljedećih godina (Ramey, Ramey 1998, prema Pierce, Bruns, 2013). Tranzicija iz vrtića u školu prepoznata je kao posebno osjetljivo razdoblje jer otprilike polovica problema koje doživljavaju djeca proizlaze upravo iz ovog perioda (Wildenger, McIntyre, 2012). Cilj istraživanja provedenog u Hrvatskoj bio je utvrditi neke karakteristike procesa tranzicije vrtić-škola usporedbom podataka o karakteristikama djece koje su dali roditelji djece školskih obveznika iz redovitog programa vrtića i roditelji djece u prvim razredima osnovne škole te se pokazalo da roditelji predškolske djece češće procjenjuju svoju djecu statistički značajno više zrelom za polazak u školu u odnosu na roditelje djece u prvom razredu koji smatraju da su djeca u manjoj mjeri pripremljena za školske zahtjeve (Veselinović, 2006). Ovaj nalaz može ukazivati na to da roditelji nisu dovoljno informirani o zahtjevima škole te se susreću s problemima

kada djeca krenu u prvi razred. Istraživanje koje su proveli Wildenger i McIntyre (2012) imalo je za cilj ispitati povezanost između pripreme djeteta za školu te ponašanja djeteta prilikom tranzicije u osnovnu školu. Rezultati su pokazali da su djeca koja su pohađala određenu vrstu programa ranog obrazovanja pokazala manje problematična ponašanja i imala više pozitivnih odnosa s učiteljima od djece koja nisu pohađala programe pripreme za školu. Također, neka istraživanja o tranziciji djeteta iz vrtića u školu sugerirala su da roditelji žele dobivati više informacija o tom periodu te su voljni uključiti se u planiranje samog procesa tranzicije kroz koji dijete prolazi (McIntyre i sur. 2007 prema Wildenger, McIntyre, Fiese, Eckert, 2008).

U literaturi se može naići na niz istraživanja koja su ispitivala što je to posebno važno kako bi tranzicija iz jednog perioda razvoja u drugi bila kvalitetna. Pronađeno je da su tri područja od primarne važnosti: (a) kontinuirano usklađivanje programa i plana rada te očekivanja između vrtićkih programa i programa rada osnovne škole; (b) pozitivan odnos između djeteta i njegove obitelji, školskih djelatnika, administratora i osoblja u zajednici te (c) kontinuirano partnerstvo između obitelji, vrtića, škole i zajednice (Kagan, Tarrant, 2010; Pinata et al., 2007; Rous, Hallam, 2007 prema Pierce, Bruns, 2013). Dakle, razdoblje tranzicije iz vrtića u školu predstavlja vrlo značajnu priliku za obrazovne stručnjake i stvaranje partnerstva s obiteljima. Obitelji su važne u razmjeni informacija o obiteljskim ritualima potrebnima za promicanje uspjeha djece u školi. Obitelji mogu pružiti podatke o načinu učenja i ponašanju djeteta izvan vrtićkog i školskog okruženja, o jedinstvenoj obiteljskoj dinamici koja može utjecati na učenje, također i važne informacije o djetetovim sposobnostima i potrebama. Vrlo je važno planiranje i organiziranje zajedničkih sastanaka s odgojiteljima, učiteljima i roditeljima, međutim ovakva praksa, usmjerena na potrebe pojedinih obitelji, još uvijek nije dovoljno u primjeni. Autorica Veselinović (2006) u svom radu nabraja različite oblike tranzicijske prakse: telefonski razgovor učitelja s roditeljima prije početka škole, jednodnevni boravak predškolaca u školi, skraćeni satovi i školski dan na početku školske godine, zajednički posjet školi roditelja i djece prije početka škole, posjeti učitelja roditeljima upisane djece, održavanje roditeljskog sastanka na početku školske godine i druga praksa koju inicira učitelj. Neki od ovih oblika suradnje mogu se naći kod pojedinih predškolskih i školskih ustanova, međutim oni nisu uobičajena praksa i pravilo. Za očekivati je da bi proces tranzicije iz vrtića u školu bio uspješniji što se više tranzicijskih postupaka primjenjuje. Osim toga, neka dosadašnja istraživanja pokazala su da roditeljska uključenost u rad odgojno-obrazovne ustanove doprinosi boljoj spremnosti djeteta za školu, a također su bolje razvijene socioemocionalne vještine djeteta, kao i čitalačke i matematičke sposobnosti (Lau i sur., 2011; Albright i sur., 2011; Galindo i Sheldon, 2012). Stoga, predškolske ustanove i škole trebaju nastaviti nalaziti načine za poticanje uključivanja roditelja i pružanje mogućnosti za edukaciju obitelji.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Svaka tranzicija iz jednog razdoblja u drugi stresna je za dijete, kao i za njegove roditelje, ali svaka promjena također je i izazov za dijete i sve odrasle koji su uključeni u njegovo odrastanje. Vrlo je važno da djeca i roditelji budu uključeni u sve faze tranzicije iz vrtića u školu. Pozitivni stavovi roditelja o školi i njihova emocionalna podrška djetetu preduvjet su kvalitetne tranzicije djeteta iz vrtića u školu. Nadalje, odgajatelji bi trebali usko surađivati s učiteljima djece koja kreću u prvi razred kako bi zajedno radili na poboljšanju pedagoških uvjeta prelaska djeteta iz jednog sustava u drugi. Upravo zbog toga važno je osnaživanje partnerstva između roditelja, vrtića i škole te u skladu s tim vođenje računa o potrebama djeteta i roditelja u određenoj fazi djetetova rasta i razvoja. Čudina-Obradović (2008) ističe sljedeće:

- potrebno je upozoravati i educirati roditelje da dijete pripremaju za školu od najranijeg djetinjstva, da mu daju mogućnost stjecanja pojmova, transcendencije neposredne stvarnosti, uočavanja kvaliteta stvarnosti i njihove usporedbe;
- potrebno je da predškolske ustanove obuhvate što više djece u programe koji potiču aktivno učenje, inicijativnost, usmjereni su na poticanje misaonih procesa; imaju veći broj odgojitelja u odnosu na broj djece; potiču kontinuirano usavršavanje osoblja; uspostave zajedničke kriterije procjene spremnosti za školu sa školskim ustanovama; potiču suradnju s roditeljima i učiteljima prvih razreda;

- potrebno je da zajednica pruža materijalnu i organizacijsku potporu vrtićima i školama; omogućava obvezan obuhvat sve djece cjelodnevnim ili kraćim predškolskim programima; omogućava provjeru i validaciju predškolskih sadržaja; organizira kontinuirano obrazovanje odgojitelja u radionicama i tečajevima; organizira psihološko-pedagoško obrazovanja trudnica, budućih roditelja i roditelja predškolske djece; organizira praćenje, posjećivanje i savjetovanje ugroženih obiteljskih skupina.

LITERATURA

1. Albright, M. I., Wiessberg, R. P., Dusenbury, L. A. (2011). *School-family partnership strategies to enhance children's social, emotional, and academic growth*. Newton: National Center for Mental Health.
2. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Čudina-Obradović, M. (2008). Spremnost za školu: višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba, *Odgojne znanosti*. 10 (2): 285-300.
4. Dacey, J., Kenny, M. (1994). *Adolescent Development*. Wisconsin: Brown & Benchmark.
5. Galindo, C., Sheldon, S. B. (2012). School and Home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement, *Early Childhood Research Quarterly*. 27(1): 90-103.
6. Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Lau, E. Y. H., Hui, L., Rao, N. (2011). Parent involvement and children's readiness for school in China, *Educational Research*. 53(1): 95-113.
8. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnertnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice.* Zagreb: Element d.o.o.
9. Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D., Sekulić-Majurec, A. (2000). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u RH*. Zagreb: Targa.
10. Monkeviciene, O., Mishara, L. B., Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's Friends Programme on Children's Coping Abilities During the Transition from Kindergarten to Elementary School *Early Childhood Education Journal*. 34 (1): 53-60.
11. Nenadić Bilan, D., Matov, J. (2014). Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove kao potpora roditeljstvu, *Magistra Iadertina*. 9 (1): 123-135.
12. Petani, R. (2007). Odgojni postupci roditelja i međusobne razlike, Školski vjesnik. 56 (4): 487-503.
13. Peklaj, C. (2008). Definisanje matematičkih kompetencija – početni korak u obnovi pedagoških studija. U: Kompetencije učitelja i vaspitača (171-188). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača «Mihajlo Pavlov».
14. Pianta, R. C., La Paro, K. (2003). Improving early school success, *Educational Leadership.* 60 (7): 24-29.
15. Pierce, D. C., Bruns, A. D. (2013). Aligning Components of Recognition and Response and Response to Intervention to Improve Transition to Primary School, *Early Childhood Education Journal.* 41: 347-354.
16. Seven, S. (2010). Attachment and social behaviors in the period of transition from preschool to first grade, *Social Behavior and Personality*. 38 (3): 347-356.
17. Susman, J. E., Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. U: Lerner, M. R., L. Steinberg (ur.). *Handbook of Adolescent Psychology -2nd Ed.* (15-44). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
18. Taylor, C. L., Clayton, D. J,. Rowley, J. S. (2004). Academic Socialization: Understanding Parental Influences on Children's School-Related Development in the Early Years, *Review of General Psychology Copyright*. 8 (3): 163-178.
19. Veselinović, Z. (2006). Prijelaz iz vrtića u školu, *Školski vjesnik.* 1 (2): 31-54.
20. Wildenger, K. L., McIntyre, L. L. (2012). Investigating the Relation Between Kindergarten Preparation and Child Socio-Behavioral School Outcomes, *Early Childhood Education Journal.* 40: 169-176.
21. Wildenger, K. L., McIntyre, L. L., Fiese, H .B., Eckert, L. B. (2008): Children's Daily Routines During Kindergarten Transition, *Early Childhood Education Journal*. 36: 69.74.
22. URL1: http://www.gdrc.org/sustdev/definitions.html; Posjećeno 5. travnja 2016.

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO SCHOOL IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The transition from kindergarten to school is a milestone event in a child's life, as the preschool period ends and school begins. In school, children face certain obligations; they separate from their parents and have to get used to a new environment and new, unfamiliar persons. A high level of parental involvement is necessary for the transition period to be as successful as possible. Parents need to be systematically introduced to the work that awaits them during their child's development and education, in order to get sensitized to the child's needs both in kindergarten and in school, their child's new environment. Bronfenbrenner's development and ecological theory, which includes multiple and dynamic systems, is a frequently used model for understanding the influence of various factors (family, kindergarten, school, local community, culture, etc.) and of their interaction on an individual's development. This theory takes into account the crucial changes that occur in an individual's life at times of transition from one system to another, namely the changes in interactions between the child, the institution (kindergarten, school), the family and the local community. In this paper, we will discuss the transition of the child from kindergarten to school using the development and ecological theory, which assumes that the child is an open system located within several dynamic systems that are synergistic. The child / student is actually connected with his or her surroundings, which is where the adjustment or maladjustment during a transition from one subsystem to another occur, and this is exactly the space for a quality partnership between parents and institutions.

Keywords: child / student, kindergarten, partnership of parents and institutions, sustainable development, transition to school

Smiljana Zrilić
Sveučilište u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

Tamara Blaslov
Dječji vrtić „Radost", Zadar

PARTICIPACIJA ODGOJITELJA PRIPRAVNIKA U INKLUZIVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

U Hrvatskoj se sve više prepoznaje važnost diferencijalnih programa koji uvažavaju različitosti i posebnosti sve djece. Jedan od ključnih preduvjeta kvalitetne inkluzije u predškolskim ustanovama svakako je i angažman pomoćnika u radu s djecom s teškoćama. Iako su neke jedinice lokalne samouprave uspješno realizirale projekt Pomoćnik u radu s djecom s teškoćama, u brojnim vrtićima nema pomoćnika. Namjenska su sredstva uglavnom usmjerena za rad sa školskom djecom. Stoga je u našoj svakodnevnoj inkluzivnoj vrtićkoj praksi od velike pomoći odgojitelj pripravnik. Studijski programi koje su završili, ishodi učenja navedeni u *syllabusima* kolegija, kao što su Pedagogija djece s posebnim potrebama, Metodika rada s djecom s posebnim potrebama, Savjetodavni rad s roditeljima, Prevencija poremećaja u ponašanju, Inkluzivni odgoj i obrazovanje, nedvojbeno im daju temeljne kompetencije za rad s djecom s teškoćama. U svakodnevnom radu odgojitelji osmišljavaju i realiziraju brojne aktivnosti kojima bi se dijete s teškoćama istaknulo u pozitivnom smislu u područjima za koji pokazuje poseban interes (likovne, glazbene, dramske radionice…) te otklonile sve emotivne i socijalne teškoće koje mogu biti izazvane tijekom njihove inkluzije. Kreiranje pozitivnog ozračja, poticanje pozitivnog odnosa prema djeci s teškoćama i njihovim roditeljima, primjene novih metoda i svakodnevno razvijanje socijalnih kompetencija druge djece u skupini iziskuju dodatno vrijeme i angažman odgojitelja. Stoga je participacija odgojitelja pripravnika vrlo značajna, a u uvjetima inkluzije, bez pomoćnika, i neophodna.

Ključne riječi: djeca s teškoćama, odgojitelj pripravnih, inkluzivni odgoj i obrazovanje

UVOD

Područje predškolskog odgoja je, do unatrag nekoliko godina, imalo dominantno segregirajući karakter u odnosu na djecu s teškoćama te se kao i ukupan sustav školovanja u Republici Hrvatskoj nalazio pred procesom nužne promjene. Promjene su prvenstveno došle mijenjanjem državne politike prema osobama s teškoćama, inicirane ratifikacijom niza međunarodnih dokumenata. Među njima je i donošenje Državnog pedagoškog standarda za predškolski odgoj i naobrazbu s ciljem razvoja uspješna sustava obrazovanja uz uvažavanje mogućnosti djece s teškoćama. Time je realizirana jedna od mjera Nacionalnog plana aktivnosti za prava i interese djece.

U kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja za ispitivanje stvarnih obrazovnih potreba djece s teškoćama neophodno je osposobiti nositelje odgojno-obrazovnog rada za implementaciju kurikuluma ranog i predškolskog odgoja. Najpotpunije usmjeravanje prema individualnim razlikama djece u poučavanju i učenju čini odgojitelj kada unutar kurikuluma određuje i razvija ciljeve, planira i programira sadržaje, izabire organizaciju rada, donosi odluku o metodama i sredstvima poučavanja, primjenjuje razumnu umreženu kombinaciju socijalnih oblika rada, ispravnim postupkom utvrđuje vrijednost postignuća tako da djeca imaju svoj vlastiti tijek razvoja potencijala. Drugim riječima, pri ugradnji i integriranju ciljeva, sadržaja, oblika, metoda u kurikulum, pogodnih za poticanje i

razvoj dječjih kompetencija (naučiti učiti, vješto komunicirati, kritički misliti, postavljati ciljeve, razjašnjavati probleme, raditi u timu, regulirati odgovorno ponašanje…) i odgojnih kvaliteta (marljivost, upornost, uljudnost, samokritičnost, odgovornost, strpljivost, pravednost, pouzdanost, urednost, dobronamjernost…) odgojitelj mora imati umijeće u vođenju odgojno-obrazovnog procesa primjereno svoj djeci tako da otklanja prepreke koje onemogućavaju optimalni razvoj potencijala njihovih potencijala.

Zbog izrazito zahtjevne uloge u složenom konceptu inkluzivnog odgoja i obrazovanja neophodno je uključiti pomoćnika za rad s djecom s teškoćama, asistenta ili trećeg odgojitelja. Pomoćnici u nastavi uobičajena su školska praksa, ali za pomoćnike u ustanovama ranog i predškolskog odgoja još uvijek nema dostatnih sredstava,ni edukacija. Stoga se nametnula ideja da odgojitelji pripravnici budu raspoređeni u vrtićke grupe u kojima je dijete s teškoćom. Pomoć u radu s djecom s teškoćama vrijednosti su humanističkog kurikuluma.[1]

PREDŠKOLSKA ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA

Inkluzija se još uvijek najčešće tumači kao uključivanje djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, iako ona predstavlja daleko šire područje djelovanja od samog uključivanja. Često se i poistovjećuju termini integracija i inkluzija. Za identificiranje ključnih komponenti visokokvalitetnih inkluzivnih programa potrebno je jedinstveno razumijevanje inkluzije. Pretpostavke uspješne inkluzije su brojne, a uključuju, između ostalog, primjenu diferenciranih kurikuluma, provedbu posebnih i prilagođenih programa te participaciju svih sudionika inkluzivnog odgoja i obrazovanja (odgojitelji, pripravnici, edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci, psiholozi, pedagozi, roditelji, lokalna zajednica itd.). Uključivanje djece s teškoćama u redovne predškolske grupe zahtjeva primjenu novih metoda i oblika rada primjerenih mogućnostima svakoga djeteta, a uvažavanje i prihvaćanje različitosti među djecom treba postati poticaj u procesu učenja i poučavanja, a ne prepreka.

Kvaliteta inkluzije u institucijama ranog i predškolskog odgoja određenim je dijelom uvjetovana kvalitetom konteksta u kojem se provodi. Stimulativno i primjereno okruženje u značajnoj mjeri može utjecati na cjelovito napredovanje djeteta i potaknuti razvoj socijalne kompetencije. Osnovno obilježje predškolskih programa zasnovanih na modelu inkluzije je da su koncepcijski i programski razvijeni po mjeri djeteta, što znači da treba potaknuti sve bitne aspekte razvoja djece s teškoćama. Djeca s teškoćama imaju prioritet upisa u predškolske institucije, po odluci lokalnih vlasti ili države, te se programi za djecu s teškoćama mogu smatrati javnim potrebama i trebali bi imati prioritet u financiranju.

VRIJEDNOSTI I NAČELA U INKLUZIVNOM DJEČJEM VRTIĆU

Dječji vrtići trebaju razvijati inkluzivni sustav vrijednosti koje se temelje na uvažavanju različitosti, osjećaju za socijalnu pravdu, solidarnosti i inkluzivnoj politici jer sva djeca zaslužuju priliku odrastati i učiti s vršnjacima iz svoje neposredne okoline uz primjerenu podršku. Podrška prvenstveno ovisi o razvoju i primjeni individualiziranih i fleksibilnih odgojno-obrazovnih pristupa koji omogućuju zadovoljenje različitih potreba djece (tjelesnih, emocionalnih, spoznajnih, socijalnih, komunikacijskih itd.). Odgoj i obrazovanje djece nužno je već od rane dobi usmjeriti na poticanje cjelovitog razvoja različitih kompetencija primjerenim oblicima podrške, usklađenih s dječjim individualnim posebnostima i različitim razvojnim značajkama. Neophodno je podržavati igru kao model učenja i cjelovitog razvoja djeteta. Dječji vrtići imaju obvezu odgovoriti na odgojno-obrazovne potrebe djeteta s teškoćama te pružiti kvalitetna iskustva učenja i podršku u učenju i odrastanju osiguravanjem sigurnog i poticajnog okruženja.

1 Tako je prošle pedagoške godine u Dječjem vrtiću Radost Zadar upisano 20-ero djece s težim teškoćama u razvoju (Down sindrom, autizam, gluhoća, višestruke teškoće, ADHD) i 123 djece s lakšim teškoćama u razvoju (govorno-glasovno jezične teškoće, oštećenje sluha, motorička oštećenja, poremećaji u ponašanju i neurotske smetnje-agresivnost, hipermotoričnost, poremećaji hranjenja i eliminacije, emocionalne teškoće, djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima-dijabetes, astma, epilepsija, alergija i sl.).

Odgojitelji predškolske djece najrelevantniji su subjekti koji svojim stavovima i ponašanjem direktno i indirektno olakšavaju ili otežavaju inkluziju, a efikasna inkluzija treba biti praćena različitim oblicima podrške kao što su materijalna, stručna, kadrovska, pravna i druge.

Jedan od ključnih preduvjeta kvalitetne inkluzije u predškolskim ustanovama svakako je i angažman pomoćnika u radu s djecom s teškoćama. Stoga je u našoj svakodnevnoj inkluzivnoj vrtićkoj praksi od velike pomoći odgojitelj pripravnik. Studijski programi koje su završili, ishodi učenja navedeni u *syllabusima* kolegija kao što su Pedagogija djece s posebnim potrebama, Metodika rada s djecom s posebnim potrebama, Savjetodavni rad s roditeljima, Prevencija poremećaja u ponašanju, Inkluzivni odgoj i obrazovanje nedvojbeno im daju temeljne kompetencije za rad s djecom s teškoćama. Djeca s teškoćama u razvoju su djeca s trajnim posebnim potrebama. Postoji nekoliko mogućnosti koje se nude u kontekstu odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja: segregacija, integracija (djelomična i potpuna) i inkluzija. Najviši stupanj pedagoškog povezivanja djece s teškoćama u razvoju s redovnom populacijom je inkluzija ili inkluzivno obrazovanje. Inkluzija podrazumijeva višu razinu uvažavanja djece s teškoćama u razvoju i uvažava ih kao potpuno ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu. Ona svoj djeci osigurava ravnopravan položaj i podjednake razvojne mogućnosti. Poticanje socijalnog razvoja pojedinca primarno se veže uz poticanje razvoja socijalne kompetencije.

U svakodnevnom radu odgojitelji osmišljavaju i realiziraju brojne aktivnosti kojima bi se dijete s teškoćama istaknulo u pozitivnom smislu u područjima za koji pokazuje poseban interes (likovne, glazbene, dramske radionice…) te otklonile sve emotivne i socijalne teškoće koje mogu biti izazvane tijekom njihove inkluzije. Kreiranje pozitivnog ozračja, poticanje pozitivnog odnosa prema djeci s teškoćama i njihovim roditeljima, primjene novih metoda i svakodnevno razvijanje socijalnih kompetencija druge djece u skupini iziskuju dodatno vrijeme i angažman odgojitelja. Stoga je participacija odgojitelja pripravnika vrlo značajna, a u uvjetima inkluzije, bez pomoćnika, i neophodna. Poželjno je da osoba zainteresirana za rad kao pomoćnik u nastavi ima izražen interes za rad s djecom, njihov razvoj i obrazovanje. Fleksibilnost, kreativnost, strpljenje, dosljednost, komunikativnost i visoka razina odgovornosti neke su od poželjnih osobina, kao i planiranje strategija poticanja u suradnji s roditeljima i stručnjacima (stručni tim škole i mobilni stručni tim).

Nakon završenog inicijalnog studija i stečenih znanja odgojitelji pripravnici posjeduju tek inicijalnu kompetenciju koja je uvjet njihova uspješnog profesionalnog početka, samopouzdanja i temelj kontinuiranog učenja i osobnog razvoja, naglašava Irović (1998). Inicijalna kompetencija je razina osposobljenosti odgojitelja koja mu omogućuje relativno autonomno profesionalno funkcioniranje uz početni nadzor stručnjaka. Ta se početna/inicijalna kompetencija kontinuirano nadograđuje sve do razine ekspertnosti. Često u odgojno-obrazovnoj praksi nalazimo na situacije u kojima nam specifična znanja, naučene vještine ili strategije ne mogu dati rješenje praktičnog problema i tada se od odgojitelja očekuje brza reakcija, improvizacija, intervencija i testiranje različitih strategija s ciljem pronalaska najboljeg mogućeg odgovora na postojeću problemsku situaciju (Šagud, 2009).

ODGOJITELJ PRIPRAVNIK

U Republici Hrvatskoj proces pripravničkog stažiranja vrlo je ozbiljan i stručno vođen posao, koji je određen zakonskim i pravnim odredbama. Stažiranje u vremenskom roku od godinu dana stručno i profesionalno prate članovi Povjerenstva s ciljem dobre pripreme pripravnika za polaganje stručnog ispita. Ovim složenim i dinamičnim procesom odgojitelji ulaze u svijet rada te se svojim predznanjima i kompetencijama potvrđuju i osvješćuju ulogu odgojitelja u razvoju djeteta. Pred pripravnicima je ozbiljan posao da zajedno s mentorom, stručnim suradnikom i ravnateljem pristupe ostvarivanju predviđenog programa, kao i novih izazova koje stavljaju pred sebe.

Četiri su područja znanja koja su uvjet za stjecanje početne osposobljenosti odgojitelja: znanja o dječjem razvoju i teorijama poučavanja; znanja o razvojno primjerenom kurikulumu; znanja o metodologiji stvaranja zdrave, sigurne i poticajne okoline učenja i znanja o evaluaciji i samoevaluaciji (Bredekamp, 1994).

Ovdje svakako možemo dodati aktualnost inkluzije i kompetencije u tom kontekstu. Naime, kako smo već naglasili, suočeni s izazovima inkluzivnog odgoja i obrazovanja, odgojitelji se često osjećaju nekompetentni te zbog neznanja i osjećaju nelagodu u radu s djecom s teškoćama. Uvođenjem novih kolegija na studije za odgojitelje generacije studenata koje danas završavaju studij kroz inicijalno obrazovanje stječu elementarne kompetencije za rad s djecom s teškoćama. U partnerskim odnosima odgojitelja pripravnika i mentora potiče se kreativnosti i inovativnost, intrinzična motivacija, jačaju se kompetencije te se unaprjeđuje kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa, a uvjet je svakako dijeljenje profesionalnog iskustva, znanja, vještina i razumijevanja. Pružanjem profesionalne podrške pripravniku potiče se refleksivan pristup i prepoznavanje nedostataka u vlastitim kompetencijama na osnovi analize okvira kompetencija. Dječji vrtić je mjesto rasta i razvoja svakog pojedinca u poticajnom okruženju. Odgojitelju pripravniku pomaže i prati ga odgojitelj mentor, ravnatelj i pedagog, ali mu mogu pomoći i svi drugi stručnjaci. Sve se više ističe važnost formiranja zajednice praktičara koji bi zajedno konstruirali znanje na temelju znanja svakog od njih, ne stvarajući jedan zaključak, već više raznolikih teorija koje bi bile poticaj za daljnje promišljanje u kritičkom prijateljstvu.

ODGOJITELJ PRIPRAVNIK – POMOĆNIK U INKLUZIJI[2]

Pomoćnik je neposredna podrška djeci s teškoćama u vrtiću, kojom im se pomaže u uključivanju u razredni kolektiv te savladavanju socijalno-psiholoških prepreka i nastavnih sadržaja (Igrić, Kobetić i Lisak, 2008). Prema Greenspanu, Wiederu i Simonsu (2003), pomoćnik u nastavi osoba je koja provodi individualan rad s učenicima s teškoćama u razvoju, ostvarujući pritom dvostruku ulogu: pomaže učenicima u usvajanju odgojno-obrazovnih sadržaja te posreduje u uspostavljanju interakcije među učenicima s teškoćama u razvoju i ostalim učenicima u razredu.

U Hrvatskoj pojam pomoćnika relativno je nova pojava, međutim u svijetu se pomoćnici počinju afirmirati kao zasebno zanimanje. Iako pomoćnici nemaju mogućnosti odlučivati što i kako će se učiti, oni zajedno s učiteljem djeluju kao „most“ između učenika i kurikuluma, odnosno oni brinu o tome da djeca nauče sve što je previđeno planom i programom. Bentham i Hutchins (2006) navode da je uloga pomoćnika prvenstveno pružanje podrške učenicima s teškoćama te navode neke njihove konkretne uloge kao što su: davanje i pojašnjavanje uputa; motiviranje i poticanje; uspostava toplog i podržavajućeg odnosa s drugom djecom; promicanje i poticanje djetetova samopouzdanja i neovisnosti; poticanje djetetova postavljanja vlastitih ciljeva i samoprocjene te pomoć u učenju i praćenju aktivnosti. Tyrer i sur. (2004) smatraju kako uloga pomoćnika može biti pružanje specifične pomoći i podrške svakom pojedinom djetetu s posebnim potrebama ili on može imati općenitu ulogu pomaganja. Kako ne bi govorili o ulozi pomoćnika samo kao vanjski promatrači njihova rada, Tyrer i sur. (2004) proveli su diskusiju s pomoćnicima o tome kako oni sami vide svoj posao i svoju ulogu asistenata. U okviru te diskusije pomoćnici su utvrdili svojih pet glavnih uloga i odgovornosti. Navode da je prva uloga pružanje potpore u učenju i poučavanju na način da nastoje prilagoditi određene aktivnosti i sadržaje djetetovim mogućnostima i načinu na koje dijete uči. Kao drugu ulogu navode uspostavljanje pozitivnih odnosa i komunikacije s djecom, odgojiteljem, učiteljem, roditeljima i svim ostalim sudionicima inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Zatim pomoćnici smatraju da je njihova uloga i briga o materijalima koji su djetetu potrebni u učenju te briga o vlastitom stručnom usavršavanju. Sva zaduženja i aktivnosti pomoćnika te oblik podrške ovise o sposobnostima djeteta i njegovim teškoćama, odnosno njegovim individualnim mogućnostima.

Farrell, Balshaw i Polat (2000) predlažu pružanje pomoći *iz daljine*. To znači da pomoćnik, u situacijama kada dijete s teškoćama može samo raditi, kruži po prostoriji i bude na raspolaganju i drugoj djeci koja trebaju nekakvu pomoć. Na taj način može se izbjeći pojava da se djeca s teškoćama osjećaju obilježenima jer imaju pomoćnika ili da se na taj način naglašava njihova teškoća. Spektar dužnosti, vještina i odgovornosti koji se očekuje od odgojitelja pripravnika prilično je širok i u novije vrijeme postaje sve složeniji kako se u vrtićima i školama daje sve veća važnost inkluziji djece i učenika s teškoćama (McConkey, Abbott, 2011).

2 Iako su neke jedinice lokalne samouprave uspješno realizirale projekt Pomoćnik u radu s djecom s teškoćama, u brojnim vrtićima nema pomoćnika. Namjenska sredstva uglavnom su usmjerena za rad sa školskom djecom.

Zbog toga je potrebno osigurati dobre programe za obrazovanje pomoćnika kako bi se što uspješnije mogli nositi s izazovima koji ih očekuju u radu s djecom s teškoćama. Kako bi odgajatelji pripravnici mogli ostvariti svoju zadaću, važno je da se najprije upoznaju sa zakonskim odredbama i propisima koji se odnose na djecu s teškoćama u razvoju. Tako će saznati koja prava imaju djeca s teškoćama i koje sve zakonske pretpostavke iz toga proizlaze. Nadalje, mentoru je obveza upoznati odgajatelja pripravnika s određenim preprekama ili izazovima s kojima će se u skupini susresti. Ti izazovi neposredno mogu biti povezani s posebnostima koje karakteriziraju dijete s teškoćama koje je uključeno u skupinu. Pri tome su u proces uključeni i odgajatelji iz drugih skupina, kao i stručni suradnici, osobito defektolozi – rehabilitatori ili logopedi. Oni će pomoći da odgajatelji pripravnici kroz svoj program stažiranja steknu prva iskustva i spoznaje u neposrednom radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Za shvaćanje osobitosti djeteta s teškoćama u razvoju treba znati: na koji način dijete upoznaje svijet oko sebe; koja se osjetila i osjetilni putovi mogu koristiti za nova iskustva i spoznaje; na koji način stječu svakodnevno potrebne vještine. Komunikacija s djecom s teškoćama ili bez njih prva je situacija koja se spontano nameće prilikom dolaska odgajatelja pripravnika u skupinu. Odgajatelji pripravnici moraju biti svjesni činjenice da je, bez obzira na teškoću, svako dijete samo dijete i da je svaka komunikacija s djetetom s teškoćama u razvoju i koju to dijete prihvati – dobra, bez obzira na to provodi li se kroz verbalnu komunikaciju, smiješkom, znakovima, grimasom ili gestom. Važno je uključiti dijete u sve aktivnosti za koje pokaže interes te prilagoditi sve materijale i poticaje njegovu načinu korištenja. Uvijek treba pripremiti dovoljno materijala na način da ih i dijete s teškoćama u razvoju može koristiti na sebi svojstven i aktivan način. U svladavanju takvog zadatka vrlo je važno imati stručnu pomoć defektologa-rehabilitatora ili logopeda koji će pomoći svojim mišljenjem i savjetom. Na taj će način kroz vrijeme stručnog stažiranja odgajatelj pripravnik steći potrebna znanja i vještine i biti kompetentan sudionik u odgojno-obrazovnom procesu. Još jednom vrijedi istaknuti odgajatelju pripravniku važnost suradnje s roditeljima jer roditelji nam uvijek mogu dati najbolje informacije o djetetu, a važno je i da su uključeni u izradu individualiziranog programa i praćenje njegova napretka.

Prvi je razlog što djeca bolje napreduju kada se odgojitelji kontinuirano profesionalno razvijaju, a kao drugi razlog navode da je nužno da se odgojitelji čitajući stručnu literaturu stalno informiraju o suvremenim metodama učenja djece, najboljim načinima za ostvarenje planova iz kurikuluma, kao i novim saznanja o tome što trebaju činiti kako bi bili uspješni u svijetu koji se stalno mijenja. U partnerskim odnosima odgojitelja pripravnika i mentora potiče se kreativnosti i inovativnost, intrinzična motivacija, jačaju se kompetencije te se unaprjeđuje kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa, a uvjet je svakako dijeljenje profesionalnog iskustva, znanja, vještina i razumijevanja. Pružanjem profesionalne podrške pripravniku potiče se refleksivan pristup i prepoznavanje nedostataka u vlastitim kompetencijama na osnovi analize okvira kompetencija. Dječji vrtić je mjesto rasta i razvoja svakog pojedinca u poticajnom okruženju.

Pripravnicima odgojiteljima trebaju nova iskustva i refleksivno učenje uz potporu predškolske ustanove i mentora kao bi stekli samopouzdanje za razmišljanje i djelovanje te pretakanje teorije u praksu, a prema kvaliteti odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma. Za to je potrebna pomoć i praćenje u razvoju na koje treba gledati kao na proces stalne promjene i rasta te evaluacije uz podršku i nadzor. Kako je pripravnički staž osjetljivo i dinamično razdoblje pretakanja teorijskih akademskih znanja u praksu uz vođenje i nadzor, anketnim upitnikom provedeno je istraživanje o percepciji odgojitelja pripravnika o stjecanju njihovih početnih profesionalnih stručnih i praktičnih kompetencija i podrški u vrijeme pripravničkog staža.

Uspješan razvoj odgojiteljskih kompetencija temelji se na kvalitetnom sustavu inicijalnog obrazovanja, nadzora uvođenja u profesionalni rad i sustava stručnog usavršavanja. Kako bi se provjerile/utvrdile metodičko-didaktičke i pedagoško-psihološke osposobljenosti odgojitelja pripravnika za samostalan odgojno-obrazovni rad u okviru profesionalnih kompetencija, polaže se stručni ispit nakon godinu dana praćenja i nadzora.

ZAKLJUČAK

Položaj pomoćnika u nastavi kao sudionika, ali na neki način i nositelja inkluzivnog procesa postaje sve važniji u školama, projekti su oživjeli, ali u ustanovama ranog i predškolskog odgoja još uvijek se dvoji kako realizirati inkluziju, koji su sudionici inkluzivnog odgoja i koje kompetencije moraju posjedovati kako provesti edukacije i pripreme. Vidljivo je da je u pitanju vrlo složena procedura koju bi svakako trebalo do u detalje isplanirati. Brojna istraživanja pokazuju pozitivan utjecaj pomoćnika na inkluziju djece s posebnim potrebama (Brust, Mlinarević, Zlatarić, 2009; Igrić, Kobetić, Lisak, 2008). Za razliku od integriranog, inkluzivni pristup podrazumijeva spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svakog djeteta. Inkluzivni pristup u edukaciji daje svakom djetetu osjećaj pripadnosti i partnerstva, a participacija pomoćnika značajan je korak prema tome. Zahtjevna uloga odgojitelja postaje još složenija u inkluzivnim grupama. Kako je već naglašeno, neke jedinice lokalne samouprave realizirale su projekte pomoćnika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja, a neke u nemogućnosti istog odgojitelje pripravnike pripremaju za ulogu pomoćnika. Iako smo po nekim elementima tek na početku realizacije kvalitetnog inkluzivnog odgoja, možemo reći da su odgojitelji u ustanovama ranog i predškolskog odgoja, a isto tako i pripravnici, beskrajno motivirani i senzibilizirani za rad s djecom s teškoćama. A to je, uz sve druge pretpostavke inkluzivnog odgoja i obrazovanja, najvažniji preduvjet uspješnog uključivanja djece s teškoćama u ustanove ranog i predškolskog odgoja.

LITERATURA

1. Bentham S., Hutchins, R. (2006). *Practical Tips For Teaching Assistants*. New York: Routledge.
2. Bredekamp, S. (1996). *Kako odgajati djecu: Odgojno-primjerena praksa za djecu od rođenja do osme godine*. Zagreb: Educa.
3. Brust, M., Mlinarević, V., Zlatarić, S. (2009). *Pozitivni ishodi individualiziranog rada asistenta u nastavi s učenikom s ADHD-om. Aspekti jednakih mogućnosti i dopunska obrazovanja: integracija, podešavanje, spol*. Subotica: Verzal.
4. Farrell, P., Balshaw M., Polat, F. (2000). *The Management, Role and Training of Learning Support Assistants*. Manchester: Crown Copyright.
5. Greenspan, S., Wieder, S., Simons, R. (2003). *Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Buševec: Ostvarenje.
6. Igrić, Kobetić, Lisak, N. (2008). Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama, *Dijete i društvo.* 1-2 (5): 179-196.
7. Irović, S. (1998). Videozapis u evaluaciji praktične kompetencije budućih odgojitelja. U: *Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa: Vrjednovanje obrazovanja* (104- 115). Osijek: Pedagoški fakultet.
8. McConkey, R., Abbott, L. (2011). Meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs, *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15 (2011): 1419-1424.
9. Šagud, M. (2009). Odgojno-obrazovna praksa-mjesto kontinuiranog učenja odgojitelja. U. Babić, N., Z. Redžep Borak (ur.). *Dječji vrtić-mjesto učenja djece i odraslih* (45-49). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku i Centar za predškolski odgoj Osijek.
10. Tyrer, R., Gunn, S., Lee, C. i sur. (2004). *A Toolkit for the Effective Teaching Assistant*. London: Sage.

THE PARTICIPATION OF AN EDUCATOR TRAINEE IN INCLUSIVE EDUCATION

The importance of differential programmes that respect differences and particularities of all children is being increasingly recognized in Croatia. One of the key prerequisites of a quality inclusion in pre-school institutions is, of course, the engagement of assistants for working with children with difficulties. Even though some local self-government units have successfully conducted the project "Assistant in Working with Children with Difficulties", numerous kindergartens do not have any such assistants. Earmarked funds are mainly directed towards working with schoolchildren. Educator trainees are, therefore, a great help in our daily inclusive kindergarten practice. They have studied programmes involving learning outcomes that are stated in the syllabi of courses such as Pedagogy of Children with Special Needs, Methods of Working with Children with Special Needs, Parent Counselling Work, Prevention of Behavioural Disorders, Inclusive Upbringing and Education, and they undoubtedly have the basic competence for working with children with difficulties. Educators design and conduct numerous activities in their daily work in order to provide the possibility for children with difficulties to distinguish themselves in a positive sense in fields that they show a particular interest for (visual art, music, drama workshops…), and to eliminate any emotional and social difficulties that can arise from their efforts at inclusion. Tasks like creating a positive atmosphere, encouraging positive attitudes towards children with difficulties and their parents, applying new methods and trying to develop the social skills of other children in the group, daily require an additional time and engagement from the educator. The participation of an educator trainee is therefore very significant, and in conditions involving inclusion work without an assistant, it is indispensable.

Key words: children with difficulties, educator trainee, inclusive education

Esmeralda Sunko
Sveučilište u Splitu
Filozofski fakultet

NASILJE NAD DJECOM U MEDIJIMA

Uloga medija o nasilju nad djecom trebala bi biti osim informacijske i edukacijska. Prema višegodišnjim analizama medijskog izvještavanja o nasilju nad djecom nakon obaveza o poštovanju određenih Zakona i Pravilnika, zaključuje se da je broj medijskih priloga o nasilju nad djecom drastično smanjen, dok se više izvještava o pravima djece. U ovom je radu prikazano ispitivanje pokazalo značajnu razliku o izvještavanju na hrvatskim internetskim portalima o nasilju nad djecom predškolske dobi u odnosu na druge zemlje. Rezultati pokazuju da su hrvatski portali više izvještavali o zlostavljanju i o zanemarivanju djece u svijetu nego u Hrvatskoj. O seksualnom zlostavljanju djece u Hrvatskoj i u svijetu značajno se više izvještavalo nego o drugim oblicima nasilja. Istraživanjem je obuhvaćeno sedam najposjećenijih internet portala u Republici Hrvatskoj tijekom godine dana.

Ključne riječi: zlostavljanje, psihološko zlostavljanje, prava djece, mediji

UVODNA RAZMATRANJA

U literaturi se najčešće spominju četiri vrste nasilja: fizičko nasilje – namjerno nanošenje tjelesnih ozljeda, emocionalno ili psihičko nasilje – najčešće verbalni (može biti i neverbalni) oblik nanošenja ozljeda nečijoj psihi, seksualno nasilje čine neželjeni seksualni kontakti i radnje na koje dijete obzirom na svoju dob nije moglo dati zreli i odgovorni pristanak, kao i različiti oblici zanemarivanja djece. U najširem smislu nasilje obuhvaća fizičko i psihičko povrjeđivanje, seksualno zlostavljanje i nemaran postupak ili zanemarivanje djece ispod 18 godina od osoba koje su odgovorne za djetetov razvoj. Svaki oblik zlostavljanja djece ima različita karakterna obilježja, dok su posljedice pojedinih oblika zlostavljanja vrlo slične (Zloković, 1998; Ajduković, 2001; Buljan-Flander, Ćosić, 200., Sunko, 2008; Bilić i sur. 2012). Sva istraživanja, pa i prvo ciljano epidemiološko istraživanje nasilja nad djecom, donose vrlo relevantne i značajne rezultate koji pokazuju da su najčešći psihički oblici nasilja nad djecom (Pećnik, 2003; Buljan Flander, Kocijan Hercigonja, 2003; Buljan Flander, 2007; Ždero, 2009; Sunko, 2010; Ajduković i sur. 2012). Obilježja psihičkog zlostavljanja teže su prepoznatljiva, iako su pojavni oblici psihičkog nasilja popratni u svim drugim vrstama nasilja. Psihičko zlostavljanje obuhvaća neizmjerno veliki broj pojavnih oblika (Kocijan Hercigonja 1999; Buljan-Flander i sur., 2003; Sunko, 2008). Najčešći pojavni oblici psihičkog oblika zlostavljanja nad djecom odnose se na svjedočenje obiteljskom nasilju, zastrašivanju, vrijeđanju (Ogresta i sur., 2012). U svijetu, pozivajući se na istraživanja US Departmentof Health and Human Servicea, kao i u Hrvatskoj prema podatcima MUP-a i Poliklinike za zaštitu djece grada Zagreba, najviše je psihičkog nasilja, u porastu je zanemarivanje, seksualno zlostavljanje pokazuje stabilan trend, a tjelesna zlostavljanja su u blagom padu (Bilić i sur., 2012).

Ratifikacijom Konvencije o pravima djeteta Republika Hrvatska preuzela je odgovornost i obavezu sveobuhvatne zaštite prava djece. Osim definiranja različitih prava djece država potpisnica mora regulirati i obaveze koje moraju ispunjavati prema svakom djetetu. Obaveze država potpisnica može ispunjavati izravno prema djetetu, osiguravanjem kroz različite sustave (obrazovanja, socijalne skrbi, zdravlja), a može ih osiguravati i neizravno kroz pružanje pomoći roditeljima /skrbnicima stvaranjem i provedbom socijalnih i obrazovnih programa čiji je cilj sprečavanje nasilja nad djecom. Zaključne primjedbe i preporuke, koje je Odbor za prava djeteta UN-a uputio Hrvatskoj u 2014. godini, odnose se na ispunjavanje obveza preuzetih Konvencijom.

Odbor je u preporukama Republici Hrvatskoj upozorio i na potrebu bolje zaštite i poštovanja privatnosti djece u medijima te je izrazio zabrinutost zbog izloženosti djece neprimjerenim medijskim sadržajima, poput reklamiranja pornografije i alkohola, kao i nedosljednosti u praćenju ovih prekršaja i odgovarajućih sankcija.

Medij prema latinskom podrijetlu (lat. *medius*) znači srednji ili onaj koji posreduje. Time je medij definiran kao ono što posreduje ili donosi informaciju ili poruku između dva subjekta (pošiljatelja i primatelja). Medij je nositelj komunikacije. Nadalje, u didaktičkom i komunikacijskom smislu, pod pojmom *medij*, osim posrednika informacije, smatra se svaki predmet koji može i uskladištiti informacije (Voithofer, 2005). Termin „mediji" podrazumijeva novine, časopise, radio i televizijske stanice te internet. Novi mediji definirani su kao nova sredstva posredovanja, transmisije i pohrane informacija temeljene na digitalnim tehnologijama te se prvenstveno misli na računalo, mobilni telefon i internet (Topolovčan prema Rodek, 2007; Bucholtz, 2010; Richey, 2013). Internet je javno dostupna globalna paketna podatkovna mreža koja zajedno povezuje računala i računalne mreže korištenjem istoimenog protokola. Internet stranice danas su najzastupljeniji medij oglašavanja i samopromocije. Dostupne su od 0 do 24 sata svaki dan u godini i imaju osnovni cilj pružiti informacije svojim posjetiteljima. U ovom radu terminom mediji obuhvaćeni su članci na internet portalima. Internet portali postali su neizostavan dio svakog kućanstva, a njihov utjecaj na ljude iz dana u dan sve je veći. Veliki medijski utjecaj od posebnog je značaja na djecu niže kronološke dobi koja ne razlučuju stvarnost od fikcije te se najlakše daju impresionirati, između ostalog i različitim slikama nasilja. Činjenica je da mediji značajno doprinose društvenom razotkrivanju problema nasilja nad djecom (u nekim aspektima imali su pionirsku ulogu), doprinose njegovoj javnoj vidljivosti, transparentnosti slabih točaka sustava te u konačnici senzibiliziraju javnost o problemu nasilja, podižu razinu kritičke svijesti, jačaju spremnosti članova društva da vlastitim angažmanom doprinesu prevenciji, tretmanu i postretmanu nasilja nad djecom. S druge strane, nedostatna je uloga medija u prezentaciji istraživanja (znanstvene analize, monitorinzi i sl.) i njihovoj promociji, što indicira potisnutost ove problematike u društvenoj javnosti.

Drugo, dominantnije i na prvi pogled manje uočljivo medijsko lice je neprimjereno, senzacionalističko eksploatiranje teme zlostavljanja i zanemarivanja u kojima nedostaje dovoljno kritičkog odnosa prema institucijama društva i medijskog utjecaja na stvaranje vrijednosnog sustava. Ugrožavanje privatnosti i dostojanstva djece izraženo je prilikom izvještavanja o djeci žrtvama seksualnog i drugog nasilja pri čemu se zanemaruju Etički kodeks i stručne smjernice novinarstva. Nasilje u obitelji za žrtve je samo po sebi dovoljno traumatično, dok se sekundarnoj viktimizaciji u postupku informiranja pridodaje neprikladno postupanje novinara koji ne vode dovoljno računa o zaštiti osobnih podataka i obiteljskog života žrtve.

Primjerice, privatnost djece ugroženo je zbog nepoznavanja i/ili zanemarivanja profesionalnih načela koja novinare i urednike obvezuju na posebnu obzirnost prilikom izvještavanja o djeci. Sve izraženija je spremnost roditelja i njima bliskih osoba da putem medija rješavaju probleme koji se samo naizgled odnose na prava i potrebe djeteta, a iza kojih su skriveni osobni interesi različitih odraslih osoba. Zakon o zaštiti podataka zabranjuje objavu informacija kojom se otkriva identitet maloljetnog počinitelja kaznenog djela i bez dopuštenja suda ne smije se objaviti sadržaj ili tijek postupka prema maloljetniku, kao ni presuda (www.rrif.hr/Zakon_o_zastiti_osobnih_podataka_Procisceni_tekst-1428-9).

Shodno zakonskim normama novinari gotovo u pravilu zaštićuju identitet djeteta ne objavljujući njegovo ime i prezime, ali se gotovo redovito u opremi teksta (naslovu, imenima rodbine ili susjeda, adresama, fotografijama ili potpisu ispod fotografija) omogućuje posredna identifikacija djeteta – žrtve. U pojedinim slučajevima novinari vjeruju da će objavom detaljnih informacija o nasilju među djecom i nad djecom, o teško bolesnoj djeci i djeci koja žive u neimaštini pomoći da se ostvari „pravda" za dijete. Nepromišljeno i nepripremljeno prenošenje informacija o djetetu ugrožavaju njegovu dobrobit i dostojanstvo. Sekundarna viktimizacija događa se kada portali prenose vijesti nakon kojih čitatelji imaju prostor za razmjenu komentara, koji nerijetko nanose štetu djetetu o kojem se izvještava. Odbor za prava djeteta UN-a preporučio je Hrvatskoj da pojača svoje napore kako bi osigurao djeci pristup primjerenim informacijama u suvremenim medijima (www.sabor.hr/fgs.axd?id=4226;

dostupno3.2.2016;www.dijete.hr/websites/dijete.hr/index.php/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94.html).

Rezultat izmjene određenih zakonskih članaka (Izmjene i dopune Zakona o medijima 2011. i 2013. godine) osim dobrobiti koja se odnosi na zaštitu privatnosti djece ima i loše strane, koje se očituju u značajno manjem broju izvještavanja o nasilju nad djecom na radiju i još manje na televiziji u Republici Hrvatskoj (www.zakon.hr/z/58/).

Prema višegodišnjim izvještajima Pravobraniteljice za djecu analizirani su uglavnom tiskani mediji, iz kojih se može zaključiti da je broj medijskih priloga o djeci značajno manji, kao što je i manji broj priloga o nasilju nad djecom. Broj priloga o nasilju nad djecom je u 2014. godini je za više od trećine manji nego u 2011. godini. (www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved= Izvor: Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu za 2010, 213. 2014. godine).

S druge strane, broj priloga o dječjim pravima koji pokrivaju različite aspekte života djece u razdoblju od 2011. do 2014. godine višestruko se povećao (Tablica 1).

Tablica 1. *Analiza tiska*

Tiskani mediji			
God.	**Br. priloga o djeci**	**Dječja prava**	**Nasilje**
2008.	5106	2212	2824
2009.	5273	2265	2969
2010.	5612	2944	2781
2011.	7247	5103	2367
2012.	6450	4164	2326
2013.	5624	3854	1866
2014.	5038	3429	1574

Zakon o elektroničkim medijima određuje zaštitu privatnosti djeteta mnogo jasnije nego Zakon o medijima (www.zakon.hr/z/38/Zakon-o-medijima) te je u području elektroničkih medija lakše reagirati na povrede dječjih prava nego u tiskanim medijima. Vijeće za elektroničke medije, Hrvatsko novinarsko društvo i Hrvatsko vijeće za medije odgovorni su za daljnju edukaciju i senzibilizaciju novinara za prepoznavanje i zaštitu najboljeg interesa djeteta, kao i za sankcioniranje primjera neetičnog izvještavanja o djeci. (www.idi.hr/images/stories/PDF_znanostidrustvo/Djeca_i_mediji_predgovor.pdf)

Autori Miliša i Tolić (2009) opisuju nedovoljnu etičnost novinara i urednika kao osmišljene postupke u kojem mediji kao manipulatori vješto zamjenjuju i naglašavaju određeni dio informacije koji nije važan ili je poguban za žrtvu, a pomaže na izravan ili neizravan način nasilniku. Iako su neki oblici zlostavljanja smatrani devijantnijima od drugih i imaju osudu šire javnosti, mnogi drugi oblici nasilnih ponašanja, posebno u propagandnim programima i reklamama, medijski bivaju vrijednosno i kulturalno prihvaćeni, pa su čak i pervazivno podržavani na široj društvenoj razini, a sve u ime i za „dobrobit djeteta“ (http://pandorasbox.rs/hr/”pandorasboxHYPERLINK). Tako su prezentirane informacije duboko filtrirane, generalizirane i često kontekstualno neispravne.

Reklame su najilustrativniji primjer manipulacije ljudima, a posebno djecom, u kojima su medijski konzumenti navedeni da čine ono što nije neposredno u njihovu interesu, već u interesu medija, kao što je tiskanje većeg broja tiraža, ostvarivanje većeg profita medijskim sponzorima ili većim brojem posjeta određenim internetskim portalima.

METODOLOŠKA OBJAŠNJENJA

Cilj ovog istraživanja je dobivanje različitih podataka o člancima na internet portalima koji se odnose na izvještavanje i informiranje o zlostavljanju i zanemarivanju djece. Zadatci u istraživanja bili su: utvrditi učestalost izvještavanja o pojedinim vrstama zlostavljanja i zanemarivanja djece u Hrvatskoj i svijetu, ispitati postoje li značajne razlike u učestalosti izvještavanja o zlostavljanju i zanemarivanju djece u Hrvatskoj i svijetu te ispitati značajnost razlika u učestalosti izvještavanja o pojedinim vrstama zlostavljanja i zanemarivanja djece u Hrvatskoj na hrvatskim internetskim portalima u razdoblju od siječnja do prosinca 2013. godine.

U istraživanju je obuhvaćeno sedam najposjećenijih internet portala u Republici Hrvatskoj: Indeks, Slobodna Dalmacija, Jutarnji list, Večernji list, 24 sata, Dnevnik.hr, Metroportal (www.google.hr/?gws_rd=cr&ei=e6XAVsydCKPI6ATNqbCQBQ#q=gemius+anketa&start=90).

Za prikupljanje podataka korišten je postupak analize sadržaja kojom se utvrđuje izvor poruke i njegove osobine, sadržaj neke poruke i njezin utjecaj na primatelja poruke (Zvonarević, 1981). Osim sadržaja nekog članka i njegove strukture, analizirani su i sociokulturni elementi kojima je neki tekst prožet. Prilikom analize sadržaja tiskovina posebna pažnja posvećena je odabiru uzorka portala. Istraživanje je provedeno pretraživanjem arhiva portala. Pronađeni članci bilježeni su tablično. U tablicu su upisivani podatci koji su se odnosili na vrstu zlostavljanja, dob djece, a u drugu tablicu razvrstavane su vijesti o nasilju, ovisno o njihovu zemljopisnom porijeklu (svijet i Hrvatska). Vijesti koje su objavljivane na više portala bilježene su za svaki portal posebno.

REZULTATI I RASPRAVA

Prvi zadatak bio je utvrditi učestalost izvještavanja medija o pojedinim vrstama zlostavljanja i zanemarivanja djece u odnosu Hrvatske i svijeta na hrvatskim internetskim portalima. Rezultati pokazuju značajnu razliku u učestalosti izvještavanja o zlostavljanju i zanemarivanju djece u Hrvatskoj i svijetu (Tablica 2).

Tablica 2. *Zastupljenosti vijesti o vrstama zlostavljanja i zanemarivanja djece u Hrvatskoj i svijetu*

χ2 test = 14,179		**df = 3**		**p < 0,002**	
			regija		
			Hrvatska	**Svijet**	**ukupno**
Vrsta zlostavljanja	**Psihološko**	frekvencija	6	4	10
		%	7,6 %	2,4 %	4,0 %
	Fizičko	frekvencija	14	16	30
		%	17,7 %	9,5 %	12,1 %
	Seksualno	frekvencija	51	143	194
		%	64,6 %	85,1 %	78,5 %
	Zanemarivanje	frekvencija	8	5	13
		%	10,1 %	3,0 %	5,3 %
ukupno		frekvencija	79	168	247
%		100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Tijekom 2013. godine internet portali češće su prenosili vijesti o sveukupnim događajima o nasilju nad djecom u svijetu nego u Hrvatskoj.

Hrvatski internet portali značajno su učestalije izvještavali o seksualnom zlostavljanju u svijetu nego o sličnim događajima u Hrvatskoj. Na internetskim portalima obuhvaćenim ovim ispitivanjem objavljeno je 247 članaka koji su izvještavali o zlostavljanju i zanemarivanju djece. Od toga se 194 članka odnosilo na seksualno zlostavljanje djece. O seksualnom zlostavljanju u Hrvatskoj objavljen je 51 članak, a o seksualnom zlostavljanju iz svijeta objavljena su 143 članka.

S druge strane, o pojedinačnim događajima psihičkog i fizičkog zlostavljanja, kao i zanemarivanja u Hrvatskoj značajno je više izvještavano nego o tim događajima u svijetu (χ^2 test = 14,179; df = 3; p < 0,002; Fisherov egzaktni test), ali je sveukupno manje izvještavanja i informiranja o psihičkom i fizičkom zlostavljanju.

O psihičkom zlostavljanju kao zasebnom obliku zlostavljanja najmanje se pisalo na internet portalima, kao što se o tome i inače manje izvještavalo i prepoznavalo psihičko zlostavljanje prema mnogim dosadašnjim istraživanjima (Buljan Flander, 1999, Sunko, 2007, Ajduković, 2012). Od ukupno 247 članaka o zlostavljanju djece iz Hrvatske i svijeta tek je 10 članaka objavljeno o psihičkom zlostavljanju, od toga 6 članaka iz Hrvatske i 4 članka iz svijeta.

Zanemarivanje kao problem dugo je bilo sakriveno od šire javnosti i stručnih krugova (prema Erickson i Egeland, 2001). Ni činjenice da djeca zanemarivana u djetinjstvu imaju lošiji opći uspjeh u školi, da su češće kažnjavana, slabije se fizički razvijaju te imaju više problema u ponašanju, poteškoća u socijalizaciji, problema s pažnjom i koncentracijom, agresivnija su i češće su delikventnog ponašanja nego nezanemarivana djeca nije dovoljan poticaj medijima u kojem bi izvještavali o zanemarivanju kao problemu sadašnjice. Premda je zanemarivanje najučestaliji oblik lošeg postupanja nad djecom, od ukupno 247 članaka s internetskih portala obuhvaćenih ovim istraživanjem o zanemarivanju je objavljeno svega 13 članaka, od toga 8 iz Hrvatske te 5 članaka iz svijeta.

Razliku u učestalosti izvještavanja o zlostavljanju i zanemarivanju djece u Hrvatskoj i svijetu na hrvatskim internetskim portalima (Tablica 3.) pokazuju rezultati u kojima su internetski članci češće izvještavali o zlostavljanju i zanemarivanju u svijetu nego u Hrvatskoj ($\chi2$ test = 32,069; df = 1; p < 0,001).

Tablica 3. *Značajnosti razlika u učestalosti izvještavanja o zlostavljanju i zanemarivanju djece u Hrvatskoj i svijetu*

regija	Frekvencija	%	Kumulativni %
Hrvatska	79	32,0	32,0
svijet	168	68,0	100,0
ukupno	247	100,0	

χ^2 test = 32,069	df = 1	p < 0,001

Nije teško pretpostaviti da je lakše prenijeti (ne)objavljenu vijest o zlostavljanju djece u svijetu nego objavljivati o sličnim ili istim događajima u Hrvatskoj, dijelom zbog nedovoljne upućenosti o načinima informiranja i izvještavanja u okviru zakonskih normi o ovim još uvijek osjetljivim temama u Hrvatskoj, kao i o nedovoljno motivirajućim načinima preventivnog djelovanja.

Rezultati dobiveni Hi-kvadrat testom za utvrđivanje značajnosti razlika o učestalosti izvještavanja o pojedinim vrstama zlostavljanja i zanemarivanja djece u Hrvatskoj na hrvatskim internetskim portalima u razdoblju godine dana (Tablica 4.) pokazuje da su na internetskim portalima većinom bile zastupljene vijesti o seksualnom zlostavljanju ($\chi2$ test = 67,684; df = 3; p < 0,001).

Tablica 4. *Razlika o učestalosti izvještavanja o vrstama zlostavljanja u Hrvatskoj*

vrsta zlostavljanja	frekvencija	%	kumulativni %
Psihološko	6	7,6	7,6
Fizičko	14	17,7	25,3
Seksualno	51	64,6	89,9
Zanemarivanje	8	10,1	100,0
ukupno	79	100,0	

χ^2 test = 67,684	df = 3	p < 0,001

Fizički oblici nasilja pokazuju trend opadanja, o fizičkim oblicima nasilja sve se manje izvještava, premda podatci o incidenciji fizičkog zlostavljanja pokazuju i dalje visoki postotak. Približno ¼ djece (23,5 %) doživjela je neki od oblika fizičkog zlostavljanja u kombinaciji s drugim nasilnim postupcima u 2011. godini (Ajduković i sur., 2012). Uzroci sve manjeg interesa medija izvještavanja o ovom obliku zlostavljanja mogu se potražiti u medijskoj prezasićenosti ovom vrstom sadržaja ili pak u argumentiranom zadiranju u vrijednosne i tradicionalne sustave koji zahtijevaju dulju i dublju akciju te je površan način izvještavanja neinteresantan čitateljima. S druge strane, vrlo atraktivno zvuče i izgledaju naslovi članaka koji govore o npr. seksualnim zlostavljanjima posebno u crkvenim krugovima o kojima se zadnjih godina dosta izvještavalo. Bez obzira na sve pretpostavke, činjenica je da od 247 članaka obuhvaćenih ovim istraživanjem samo se 30 članaka odnosi na temu fizičkog zlostavljanja. I u ovom se slučaju malo više izvještavalo o fizičkom nasilju u svijetu nego o takvim događajima u Hrvatskoj (14 članaka o fizičkom zlostavljanju u Hrvatskoj i 16 članaka iz svijeta). Zbog svega navedenoga očit je nesrazmjer između onog na što epidemiološka istraživanja upućuju (Bilić i sur., 2012) i onog što javnost preko medija može saznati, informirati se ili spoznati.

U hrvatskim medijima objavljeno je tri puta više vijesti o svim vrstama nasilja koji su počinjeni u svijetu, premda istraživanja pokazuju da je učestalost zlostavljanja djece u Hrvatskoj i bilo kojoj drugoj državi u svijetu slična. Svaka četvrta djevojčica i svaki šesti dječak doživjeli su neki od oblika zlostavljanja bilo psihičke, fizičke ili seksualne prirode (Stanić, 2006; Bilić 2012; Ajduković, 2012). Od ukupno 247 prikupljenih i analiziranih članaka s internetskih portala 168 članaka izvještavaju o nasilju nad djecom u svijetu, a 79 članaka iz Hrvatske. Rezultati (Tablica 4.) pokazuju da se (od ukupno 79 članaka) o psihičkom zlostavljanju najmanje pisalo, svega 6 članaka, o zanemarivanju 8 članaka, a o fizičkom zlostavljanju 14 članaka.

Psihičko zlostavljanje i zanemarivanje djece u obitelji ne registrira se kao zasebna pojava, što otežava stjecanje prave slike o veličini i specifičnim obilježjima ovog problema u Hrvatskoj zanemarujući postojanje „tamne brojke“ zlostavljanja djece, odnosno činjenicu da mnoga djeca koja su doživjela neke oblike nasilja nisu otkrivena.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Istraživanja u području zlostavljanja i zanemarivanja djece i izvještavanje o tome u medijima trebaju biti usmjereni na poboljšanje zaštite djece od zlostavljanja na svim razinama, od prevencije i neposrednog rada s djecom do cjelokupne provedbe kulturne, socijalne i obrazovne politike. Osim činitelja rizika i zaštite te posljedica nasilja potrebno je bolje razumjeti sustave reagiranja na problem objektivnog medijskog izvještavanja. Uz preciznije određenje problema i kriterija utvrđivanja posljedica nasilja, potrebno je posebno registriranje i praćenje otkrivenih slučajeva zlostavljanja i zanemarivanja djece u okviru različitih državnih sustava koji djeluju u lancu zaštite djece od zlostavljanja i zanemarivanja. Rezultati analize članaka s internet portala pokazuju da su portali u Hrvatskoj značajno učestalije izvještavali o seksualnom zlostavljanju u svijetu nego o seksualnom zlostavljanju u Hrvatskoj.

S druge strane, o psihičkom i fizičkom zlostavljanju i zanemarivanju u Hrvatskoj značajno je više izvještavano nego o takvim događajima u svijetu. Hrvatski mediji općenito češće objavljuju vijesti o nasilju nad djecom u svijetu nego u Hrvatskoj, zasigurno i zbog represivnijih novijih hrvatskih zakonskih okvira. Ovo istraživanje ukazuje na postojanost značajne razlike o učestalosti izvještavanja o seksualnom zlostavljanju u odnosu na ostale vrste zlostavljanja i zanemarivanje djece i više informiraju o seksualnom zlostavljanju u svijetu.

Dobiveni podatci upozoravaju na opseg i dubinu problema i njihove posljedice te daju smjernice za razvoj aktivnosti podizanja javne svijesti putem medija. Osim informiranja javnosti o problemu, a što pridonosi ranijem prepoznavanju i otkrivanju slučajeva, dobiveni podatci ukazuju na manjkavosti u razradi sadržaja i razvoja univerzalnih preventivnih medijskih aktivnosti. Većina autora analiziranih tekstova novinskih članaka obuhvaćenih ovim radom imali su za cilj informiranje o događaju. Autori članaka u manjem su rasponu i manjim proporcijama pridonosili kritičkoj analizi problema, a još ih je manje željelo poticati ili ponuditi određene mogućnosti rješavanja problema. Osobito su korisni oni medijski prilozi koji, uz osvjetljavanje pojave zlostavljanja djece, ukazuju na mogućnost prevencije i na punktove na kojima djeca i roditelji mogu dobiti pomoć ili savjet.

Nažalost, mnogi mediji uglavnom ostaju na razini izvještavanja o pojedinačnim slučajevima, pri čemu nerijetko ignoriraju stručne smjernice, Kodeks časti hrvatskih novinara i preporuke Pravobraniteljice za djecu o zaštiti prava djece u medijima. Takvim oblicima izvještavanja nanosi se šteta žrtvama i posredno se pridonosi odvraćanju namjere od prijavljivanja drugih slučajeva zlostavljanja.

Mediji su na različite načine značajno doprinijeli javnom razotkrivanju pojave nasilja nad djecom, međutim istovremeno su vrlo podložni senzacionalističkom pristupu ovim temama što reducira njihovu objektivnost. Medijsko usredotočivanje na šokantnim pojedinostima i detaljima najčešće seksualnog zlostavljanja djece reducira društvenu relevantnost samog problema (odgovornost društvenih subjekata), kontraproduktivno djeluje na senzibiliziranje javnosti, smanjuje relevantnost posljedica, promiče mišljenje javnog mijenja na indikator provedbe aktivnosti (događaj), umjesto na indikatore dobrobiti djece. Dobrobit djece je višedimenzionalan pojam koji polazi od ostvarivanja prava djeteta i mogućnosti cjelovitog i usklađenog razvoja svakog djeteta u kontekstu u kojem ono živi, misleći pri tom na obilježja obiteljskog okruženja i lokalne i šire zajednice. Kompleksnost dvojbe oko zajamčene zaštite povjerljivosti podataka i količine, načina i vrste podataka objave informacije o zlostavljanju trebali bi se rješavati u skladu procjene najmanjeg rizika za dijete.

Problemi zlostavljanja i iskorištavanja djece posljednjih godina postaju sve vidljiviji u hrvatskoj javnosti, no problem nedvojbeno zahtjeva daljnji sustavan rad na prepoznavanju i javnom osvještavanju odgovornog djelovanja kroz različite forme (medija, obrazovnih sustava, javnih predavanja, istraživanja, filmova, glazbe....) kako bi se stvorile pretpostavke za uspješniju društvenu akciju na suzbijanju pojava nasilja.

Rezultati ovog istraživanja s jedne strane ukazuju na potrebu edukacije i senzibilizacije novinara za prepoznavanje i zaštitu najboljeg interesa djeteta, kao i na potrebu sankcioniranja neetičnog izvještavanja zlostavljanja djece, a s druge strane upućuju na potrebu šireg, većeg i sveobuhvatnijeg istraživačkog rada na području medijskog izvještavanja o nasilju nad djecom radi zaštite prava i dobrobiti djece.

LITERATURA

1. Ajduković, M. (2001). Prevencija zlostavljanja i zanemarivanja djece, *Dijete i društvo – časopis za promicanje prava djeteta*. 3/1-2: 161-172.
2. Ajduković, M., Rimac, I., Rajter, M., Sušac, N. (2012). Epidemiološko istravanje prevalencije nasilja nad djecom u obitelji u Hrvatskoj, *Ljetopis socijalnog rada*. 19/3: 367-410.
3. Bilić, V., Buljan Flander, G., Hrpka, H. (2012). *Nasilje nda djecom i među djecom*, Zagreb: Naklda Slap.

4. Buljan-Flander, G. (1999). *Seksualno zlostavljanje*. Zagreb: Potpora – udruga za pomoć djeci i obiteljima.
5. Buljan-Flander, G., Ćosić, I. (2003). *Prepoznavanje i simptomatologija zlostavljanja i zanemarivanja djece,* Zagreb: Medix, 51: 122-124.
6. Buljan-Flander, G., Kocijan-Hercigonja, D. (2003). *Zlostavljanje i zanemarivanje djece*. Zagreb: Marko M d.o.o.
7. Erickson, M. F., Egeland, B. (2001). Child neglect. U: Myers, J. E., L. Berliner, J. Briere, C. T. Hendrix, C. Jenny, & T. A. Reid (ur.). *The APSAC handbook on child maltreatment.* New York: Cambridge University Press.
8. Kocijan-Hercigonja, D. (1999). *Emocionalno zlostavljanje djece*. Zagreb: Potpora – udruga za pomoć djeci i obiteljima.
9. Miliša, Z., Tolić, M. (2009). Uloga simboličkog interakcionizma u analizama medijske manipulacije, *Pedagogijska istraživanja.* 1-2, 57-71.
10. Ogresta, J., Rimac, I., Ajduković, M., Skokandić, L. (2012). Analiza obilježja prijavljenih događaka nasilja nad djecom u obitelji evidentiranih u Centrima socijalne skrbi, *Ljetopis socijalnog rada.* 19/3: 439-447.
11. Pećnik, N. (2003). *Međugeneracijski prijenos zlostavljanja djece.* Jastrebarsko: Naklada, Slap.
12. Sunko, E., Židić, L. (2007). Učiteljska procjena o učestalosti obiteljskog zlostavljanja i zanemarivanja djece u nižim razredima osnovne škole, Školski Vjesnik. 1.2/56: 151-164.
13. Sunko, E. (2008). *Izvucimo zlostavljanje iz sjene*. Split: Liga za prevenciju ovisnosti.
14. Sunko E. (2010). Vještine prepoznavanja zlostavljanja – problem učitelja. U: Vladimir Kolesarić (ur.) *Zbornik radova II. Znanstveno–stručnog skupa održanog u Osijeku 2008. Godine* (477-489). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Štrossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
15. Topolovčan, T. (2015). *Uloga novih medija i računalna samodjelotvornost u individualiziranoj i konstruktivističkoj nastavi*. Doktorski rad, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
16. Voithofer, R. (2005). Designing New Media Education Research: The Materiality of Data, Representation, and Dissemination, *Educational Researcher.* 34(9): 3-14.
17. Zloković, J. (1998). Povijesni i suvremeni aspekti problema zlostavljanja i zapuštanja djece, *Bjelovarski učitelj – časopis za odgoj i obrazovanje*, Bjelovar.
18. Zvonarević, M. (2008). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.
19. Ždero, V. (2009). *Psihološko zlostavljanje i zanemarivanje djece u obitelji – Atribucije krivnje za doživljeno zlostavljanje i prilagodba u adolescenciji.* Specijalistički rad, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
20. URL1: http://www.dijete.hr/ – Pravobraniteljica za djecu, Pozitivni sadržaj za djecu i o djeci, 2007; Posjećeno 12. 12. 2015
21. URL2: http://www.idi.hr/images/stories/PDF_znanostidrustvo/Djeca_i_mediji_predgovor.pdf; Posjećeno; 1. 12.2015.
22. URL3: http://pandorasbox.rs/hr/; Posjećeno 15. 1. 2016.
23. URL4: www.sabor.hr/fgs.axd?id=4226; Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu 2014; Posjećeno 3. 2. 2016.
24. URL5:http://www.dijete.hr/websites/dijete.hr/index.php/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94.html; Posjećeno 3. 2. 2016.
25. URL6: http://www.mf.hr(Zakon_o_zastiti_osobnih_podataka_Procisceni_tekst-1428); Posjećeno 6. 10. 2015
26. URL7:https://www.google.hr/?gws_rd=cr&ei=e6XAVsydCKPI6ATNqbCQBQ#q=gemius+anketa&start=90); Posjećeno 15. 1. 2016.
27. URL 8: www.zakon.hr/z/58/ Zakon o medijima; Posjećeno 15. 2. 2016.
28. URL 9: Stanić I. (2006) Violence and child abuse [in Croatian]. Narodni zdravstveni list. Available at: http://www.zzjzpgz.hr/nzl/5/zlostavljanje.htm; Posjećeno 1. 3. 2015.
29. URL10:https://www.google.hr/?gws_rd=cr&ei=e6XAVsydCKPI6ATNqbCQBQ#q=gemius+anketa&start=90; Posjećeno 15. 10. 2015.
30. URL 11: www.rrif.hr/Zakon_o_zastiti_osobnih_podataka_Procisceni_tekst-1428-9; Posjećeno 17. 6. 2015.
31. URL 12: www.sabor.hr/fgs.axd?id=4226; Posjećeno 3. 2. 2016.

VIOLENCE AGAINST CHILDREN IN THE MEDIA

The role of the media regarding violence against children should be both informative and educational. Analyses of media reporting about violence against children, conducted over several years, indicate that after the introduction of the obligation to observe certain acts and regulations, the number of media reports about violence against children drastically decreased, while there was an increase in reporting about children's rights. This study shows a significant difference in reporting about violence against preschool children between Croatian Internet portals and those of other countries. The results show that Croatian portals reported more about abused children than about neglected children. They reported remarkably more about sexual abuse of children in Croatia and in the world than about other forms of violence. This study included seven most visited Internet portals in Croatia during one year.

Keywords: abuse, psychological abuse, children's rights, media

Igor Radeka
Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju

ODRŽIVI RAZVOJ U NASTAVNOM PLANU I PROGRAMU I REFORMSKIM KURIKULUMIMA ZA OSNOVNU ŠKOLU

Iako je površinom manja od 0,01 % planete Zemlje, specifični geografski položaj Hrvatsku smješta čak u tri klimatske zone: kontinentalnu, planinsku i primorsku. Po svojoj biološkoj raznolikosti Hrvatska spada među najbogatije europske zemlje. Za racionalno i odgovorno raspolaganje prirodnim resursima presudan je odgovoran građanin kojeg nema bez dobrog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Polazna osnova dobrog sustava školstva jest kvalitetni nastavni plan i program i/ili kurikulum kao temeljni dokument koji utvrđuje sadržaj odgojno-obrazovnog rada. Ovaj rad usmjeren je na analizu tog temeljnog dokumenta sveobuhvatne, općeobrazovne i obvezne osmogodišnje osnovne škole – aktualnog Nastavnog plana i programa za osnovnu školu, koji se temelji na Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu. S obzirom na to da su u posljednjim godinama pokrenuta dva projekta za reformu temeljnog dokumenta osnovne škole, u radu se analizira i način obrade održivog razvoja u Kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja, koji je prošao eksperimentalnu provjeru, te u Cjelovitoj kurikularnoj reformi, koja je upravo u stručnoj i javnoj raspravi. Tri navedena dokumenta značajno se razlikuju po načinu obrade održivog razvoja – kako po obujmu tako i po načinu obrade, kao i po (inter)predmetnom položaju razmatranog sadržaja. Na kraju rada se daju i određene preporuke za način obrade održivog razvoja.

Ključne riječi: Cjelovita kurikularna reforma, Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja, kvantitativna i kvalitativna analiza, Nastavni plan i program za osnovnu školu

RAZVOJ KONCEPTA ODRŽIVOG RAZVOJA

Ubrzane klimatske promjene kojih smo svjedoci na planeti Zemlji s dalekosežnim neželjenim posljedicama, kako za ljudsku vrstu tako i za sva ostala živa bića i cjelokupnu Planetu, uzrokovale su sve intenzivnije bavljenje održivim razvojem u posljednje vrijeme. Prva velika svjetska aktivnost posvećena tom problemu završila je izradom Svjetske deklaracije o obrazovanju za sve 1990. godine, koja je usvojena na Svjetskoj konferenciji o općem obrazovanju u Tajlandu (*World…*, 1990). Dodatni napredak u razumijevanju značaja održivog razvoja dala je konferencija Ujedinjenih naroda o okolišu i razvoju, održana u Rio de Janeiru 1992. godine, na kojoj je donesen Akcijski program za 21. stoljeće (Agenda 21) s ekonomskim, društvenim i ekološkim aspektom. U skladu s navedenim akcijskim planom 2005. godine Opća skupština Ujedinjenih naroda usvaja Rezoluciju 57/254 kojom proglašava Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj za razdoblje od 2005. do 2014. godine.[1] Sustav odgoja i obrazovanja u tom se desetljeću trebao reformirati na načelima Agende 21 potičući obrazovne i odgojne promjene.

Za razliku od prevladavajućeg stajališta koji početke sustavnijeg promišljanja održivog razvoja vezuje za navedene svjetske događaje u recentnoj prošlosti, uvaženi hrvatski stručnjak za održivi razvoj i uvodničar na ovom našem skupu dr. sc. Vladimir Lay navodi da su održivost i održivi razvoj na djelu

1 Više o razvoju obrazovanja za održivi razvoj vidjeti u plenarnom izlaganju uvodničarke na ovom skupu o hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu i održivom razvoju dr. sc. Diane Nenadić-Bilan pod nazivom „Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj – prošlost, sadašnjost i budućnost“ pri početku ovoga zbornika.

već tisućama godina jer je ljudska civilizacija uz sve svoje promjene, uspjehe i padove uspjela opstati, te zaključuje: „Sve što je propalo, umrlo, nestalo nije u svome korijenu bilo održivo." Bez obzira na navedene razlike, koje prije svega proizlaze iz ponešto drugačijeg pristupa ishodištu problema, ali ne i razumijevanja njegove suštine i značaja, očigledno je da čovjek dovodi u pitanje ne samo očuvanje *ove jedine zemlje* (Supek: 1973) u stanju u kakvom je zatiče nego i perspektive sveukupnog života na planeti Zemlji. Da bi se izbjegla katastrofa, nužna je brza i radikalna promjena načina čovjekova života i rada!

U tom kontekstu 2010. godine Europska komisija donosi Strategiju za pametan, održiv i uključiv rast EUROPA 2020. U njoj je pet mjerljivih EU ciljeva do 2020. koji će usmjeriti proces i biti pretvoreni u nacionalne ciljeve zemalja članica: (1) za zapošljavanje, (2) za istraživanje i inovacije, (3) za klimatske promjene i energetiku, (4) za obrazovanje i (5) za borbu protiv siromaštva. Ti ciljevi predstavljaju smjer kojim se kreće Europska unija te po kojem može mjeriti svoj uspjeh. Tri temeljna cilja tog strateškog smjera imaju sljedeće značenje: (1) pametan rast treba voditi razvijanju ekonomije utemeljene na znanju i inovaciji; (2) održiv rast vodi promicanju ekonomije koja učinkovitije iskorištava resurse, koja je zelenija i konkurentnija; te (3) uključiv rast dovodi do njegovanja ekonomije s visokom stopom zaposlenosti koja donosi društvenu i teritorijalnu povezanost.

Glavni operativni ciljevi Europske unije, međusobno povezani i presudni za opći uspjeh, jesu:

- 75 % populacije u dobi između 20 – 64 godina trebalo bi biti zaposleno.
- 3 % BDP-a EU treba investirati u istraživanje i razvoj.
- treba ispuniti klimatsko-energetske ciljeve „20/20/20"[2] (uključujući i povećanje do 30 % smanjenja emisije ako okolnosti dozvoljavaju).
- postotak osoba koje rano napuste školovanje trebao bi biti ispod 10 %, a najmanje 40 % mlađe generacije trebalo bi završiti tercijarni stupanj obrazovanja.
- 20 milijuna manje ljudi trebalo bi biti u opasnosti od siromaštva (URL 1: 6).

Cilj koji se odnosi na obrazovna postignuća bavi se problemom ranog napuštanja obrazovanja smanjenjem stope s 15 % na 10 % istovremeno povećavajući udio stanovništva u dobi od 30 do 34 godine koji završavaju tercijarno obrazovanje s 31 % na najmanje 40 % u 2020. godini. Kada je riječ o obrazovanju i cjeloživotnom učenju, 1/4 ukupnog broja učenika loše čita, svaka sedma mlada osoba prerano napušta školovanje i trajno profesionalno obrazovanje. Otprilike 50 % završava srednju razinu obrazovanja, što ne odgovara potrebama tržišta rada. Manje od svake treće osobe u dobi između 25 i 34 godine ima fakultetsku diplomu, dok taj broj u SAD-u iznosi 40 %, a u Japanu preko 50 % (URL 1: 13-14). Hrvatska u gotovo svim navedenim ciljevima i mjerljivim obrazovnim ishodima trenutno zaostaje[3] (Radeka: 2016).

Hrvatska je površinom manja od 0,01 % planete Zemlje. Međutim, specifični geografski položaj Hrvatsku smješta čak u tri klimatske zone: kontinentalnu, planinsku i primorsku. Po svojoj biološkoj raznolikosti Hrvatska spada među najbogatije europske zemlje. Zbog toga, kao i ekonomske usmjerenosti na turizam koji se (što implicitno, što eksplicitno) promovira sloganom „Mediteran kakav je nekad bio", Hrvatska je i iz niza razloga snažno upućena na održivi razvoj.

ZNAČAJ ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Za racionalno i odgovorno raspolaganje prirodnim resursima, upravljanje ekonomskim procesima i razvoj društvenih odnosa presudan je odgovoran građanin kojeg nema bez odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Što se koncept održivog razvoja dalje razvijao, to se više isticao značaj odgoja i

2 To znači: smanjiti emisiju stakleničkih plinova za barem 20 % u odnosu na razine iz 1990. godine, povećati udio obnovljivih izvora energije u konačnoj potrošnji energije na 20 % te povećati energetsku učinkovitost za 20 %.

3 Izuzetak je *drop out*, kod kojeg, prema statističkim podacima na razini cijele Europske unije, Hrvatska od svih zemalja ima najnižu stopu ranog napuštanja školovanja od samo 4,2 %. Bez obzira na to, trebamo raditi na dodatnom smanjivanju *drop outa*.

obrazovanja za njegovo oživotvorenje. Danas postoji konsenzus oko toga da bez odgoja i obrazovanja za održivi razvoj nema perspektive ostvarenja ovog koncepta. U Hrvatskoj su započele promjene u tom pogledu na legislativnoj razini. Za vrijeme UN-ova Desetljeća obrazovanja za održivi razvoj u Hrvatskoj je donesen Zakon o zaštiti okoliša 2007. godine kojim je predviđena izrada strategije ekonomskog i socijalnog razvoja te zaštite okoliša u skladu s održivim razvojem. Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske (URL 6) donesena je 2009. godine. Bio je to jedan od uvjeta koje je u pretpristupnom procesu RH morala zadovoljiti da bi bila primljena u punopravno članstvo Europske unije. Analizu primjene održivog razvoja u Hrvatskoj Mirjana Matešić zaključuje: „Gotovo da ne postoji noviji dokument u zakonodavstvu i javnim politikama koji se u nekom segmentu ne poziva na održivi razvoj, dok se s druge strane gotovo niti jedna aktivnost ne može povezati s poticanjem održivosti te se čini da ne postoje promjene u ustaljenoj praksi“ (2009: 324).

U navedenom istraživanju navodi se da je obrazovanje prepoznato kao vrlo važan alat razvoja i prosperiteta RH (Matešić, 2009: 334), a u Strategiji održivog razvitka Republike Hrvatske navodi se: „Obrazovanje za održivi razvitak treba provoditi na tri razine: 1. putem formalnog obrazovanja u nastavnim institucijama; 2. izvan uobičajenih obrazovnih ustanova, primjerice, putem aktivnosti nevladinih organizacija (neformalno obrazovanje); 3. putem medija (novine, televizija, radio) kako bi obrazovanje za održivi razvitak bilo sastavni dio svakodnevnog života. Uspjeh u promjeni većine trendova koji vode u neodrživost uvelike ovisi o kvaliteti obrazovanja za održivi razvitak, i to na svim razinama obrazovnog sustava.“ (URL 6). U hrvatskoj Strategiji znanosti, obrazovanja i tehnologije (URL 5), koja je donesena 2014. godine, na dvadesetak mjesta govori se o održivom razvoju, održivom obrazovanju i dr.

Hrvatski sustav odgoja i obrazovanja tradicionalnog je karaktera. Još uvijek nema značajnijeg korištenja neformalnog obrazovanja i informalnog učenja, tako da se gotovo cjelokupno obrazovanje i dalje svodi na formalni dio obrazovanja, tj. školovanje. Zbog toga je vrlo važno za ostvarenje održivog razvoja kakav je njegov položaj u sustavu školstva. Polazna osnova dobrog sustava školstva jest kvalitetni nastavni plan i program ili kurikulum.[4] Riječ je o temeljnom školskom dokumentu koji utvrđuje sadržaj cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada. Zbog toga slijedi analiza prisutnosti održivog razvoja u aktualnom nastavnom planu i programu osmogodišnje osnovne škole.

ODRŽIVI RAZVOJ U NASTAVNOM PLANU I PROGRAMU ZA OSNOVNU ŠKOLU

Nastavni plan i program za osnovnu školu primjenjuje se od školske godine 2006./2007. Njegovim se uvođenjem nastojao poboljšati odgojno-obrazovni i nastavni rad u osnovnoj školi. „Poboljšanje je usmjereno na rasterećenje gradiva u svim nastavnim predmetima, osuvremenjivanje odgojno-obrazovnih sadržaja, predmetno i međupredmetno povezivanje sadržaja na horizontalnoj i vertikalnoj razini, na uravnoteženu raspodjelu po razredima, preciznije uobličenje odgojno-obrazovnih ciljeva i zadaća prema razvojnim razinama učenika.“ (*Nastavni…*, 2006: 7). Temelji se na Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu kojim se pokušalo uvesti novi, primjereniji pristup poučavanju usmjeren na učenika umjesto na sadržaj te istovremeno postizanje ciljne ujednačenosti s predškolskom, srednjoškolskom i visokoškolskom razinom hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava.
U njemu se kao drugi od četiri integrativna aspekta odgojno-obrazovnih sadržaja za osnovnu školu, koji bi se trebali protezati kroz sve predmete, navodi Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj (razrađen na nešto više od jedne polovice 23. stranice), pri čemu se ističe da „ostvarivanje održivoga razvoja, koji podrazumijeva gospodarski i društveni rast i razvoj, uz istodobno očuvanje kvalitete okoliša i razumno korištenje prirodnih resursa, obrazovanje ima presudno značenje“ i dodaje da „[O]odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj svojim sadržajima obuhvaća sve što nas okružuje te podrazumijeva prirodne, socijalne, kulturno-tradicijske i gospodarske aspekte okoliša.“

4 Ključna razlika između ova dva temeljna školska dokumenta (koji se ne mogu koristiti u isto vrijeme) jest u tome što je nastavni plan i program usmjeren na realizaciju ciljeva i zadataka nastave, a kurikulum na ishode učenja i razvoj kompetencija. Kako rasprava ovog pitanja nije prioritetna za našu temu, nećemo je dalje razvijati.

(*Nastavni*..., 2006: 23) Zatim se pojašnjava: „[O]odgoj u postojećim nastavnim predmetima, odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj može se ostvarivati u izvannastavnim aktivnostima te drugim organizacijskim oblicima rada: integriranom izvanškolskom nastavom, danima integrirane nastave u školi, ostvarivanjem školskih projekata za okoliš, posebno u suradnji s lokalnom zajednicom, stručnim institucijama, udrugama i gospodarskim tvrtkama, organiziranjem tribina, te sudjelovanjem u različitim regionalnim, nacionalnim i međunarodnim projektima“ (*Nastavni*..., 2006: 23), kao i cjeloživotnom učenju.

Međutim, u daljnjoj razradi u nastavnom programu u pojedinim nastavnim predmetima održivi razvoj spominje se na svega dva mjesta, i to u predmetu Tehnička kultura na razini temeljnog (važnog, ali nedovoljnog) i vrlo uopćenog isticanja značaja zaštite okoliša: „Održivi razvoj: pri izvođenju radnih vježbi nastaju otpadci, a održivi razvoj pretpostavlja nastavak života i rada na istom lokalitetu.“ (*Nastavni*..., 2006: 304) Na drugim mjestima nema ni riječi o toj temi.

Cjelokupni Nastavni plan i program u svojoj razradi po nastavnim predmetima svodi se samo na ekološki aspekt održivog razvoja, koji se spominje na 27 mjesta na ukupno 366 stranica Nastavnog plana i programa. Najprisutniji termin od svih koji se koriste na tih 27 mjesta je *ekološki problemi* (koji se spominje na 8 mjesta), dok se na ostalim mjestima navode još i termini *ekologija*, *ekologija i očuvanje okoliša*, *ekološko osvješćivanje*, *ekološki sustav*, *zaštita okoliša*, *ekološke teme*, *ekološki aspekti života*, *ekološki prihvatljiva hrana*. Navedeni način obrade održivog razvoja u Nastavnom planu i programu za osnovne škole posve je nedostatan. Njegova je obrada vrlo štura, pri čemu se u razradi održivog razvoja pojednostavljuje na samo jednu, ekološku dimenziju. „Vrlo je važno shvatiti da održivi razvoj nije aktivnost koja se bavi samo zaštitom okoliša ili ekološkim problemima, već da se radi o multidisciplinarnoj djelatnosti globalnog karaktera čija je svrha zaštititi prirodne i kulturne vrijednosti, pravednost, slobodu i dostojanstvo svakog čovjeka i uvesti skladan suživot svakog živog bića na planeti koju zovemo svojim domom.“ (Jambrović, 2011: 14)

Kada se pritom uzme u obzir činjenica da je Nastavni plan i program za osnovne škole uveden bez sustavne pripreme učitelja za način njegove provedbe, tada bi i zamišljen koncept da se stanovitim integrativnim aspektima kao svojevrsnim međupredmetnim temama produbi značaj ključnih sadržajnih komponenti izgubio na značaju. Stoga se može zaključiti da je problem održivog razvoja zanemaren u hrvatskom sustavu osnovnih škola.

Kako je riječ o najvećem, najmasovnijem i najduljem dijelu obrazovanja mladih, šteta od zanemarivanja ovog značajnog pitanja je dalekosežna. Zbog toga se može zaključiti da su primjeri dobre prakse iz hrvatskih osnovnih škola, koji su predstavljeni na ovom našem skupu „Održivi razvoj i odgojno-obrazovni sustav Hrvatske“, endemske, samonikle (i dobrodošle) pojave koje se prije svega temelje na entuzijazmu pojedinih učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja oko kojih se okupljaju skupine učenika. Ti su primjeri hvale vrijedni, ali nedovoljni. Mi nemamo promišljen način odgojno-obrazovnog rada s mladima između sedam i 15 godina posvećen održivom razvoju, što je vrlo veliki problem.

S obzirom na to da su tijekom posljednjih nekoliko godina bila dva pokušaja sadržajne reforme hrvatske osnovne i srednje škole (jedan parcijalnim uvođenjem novog nastavnog predmeta, a drugi cjelovitom reformom sadržaja poučavanja), u okviru kojih su izrađena dva kurikuluma, značajno je analizirati ta dva dokumenta u pogledu njihova reformskog potencijala prema održivom razvoju. Zbog toga će se u nastavku analizirati odnos Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja i Cjelovite kurikularne reforme prema održivom razvoju.

ODRŽIVI RAZVOJ U KURIKULUMU GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

U Hrvatskoj je početkom 2012. godine resorno ministarstvo započelo pripreme za uvođenje predmeta Građanski odgoj i obrazovanje u osnovne i srednje škole. Izrađen je okvirni nastavni plan i program, koji je potom prerađen u kurikulum.

Nakon dvogodišnje eksperimentalne faze primjene u četiri srednje i osam osnovnih škola širom Hrvatske, o tom je predmetu provedena i javna rasprava. Bilo je predviđeno da se u školskoj godini 2014./2015. krene s njegovom provedbom u cjelokupnom školskom sustavu.

Sadržaji Građanskog odgoja i obrazovanja trebali su se integrirati u prvih šest razreda osnovne škole u sve predmete kao međupredmetna tema, a u sedmom i osmom razredu Građanski odgoj i obrazovanje trebao je biti ponuđen kao izborni predmet. U prva dva razreda srednje škole trebao je biti obavezan predmet, a u trećem i četvrtom razredu srednje škole trebao se realizirati u obliku praktične nastave kroz projekte.

Kurikulum Građanskog odgoja i obrazovanja ima šest dimenzija, koje su razrađene na 52 stranice: društvenu dimenziju (razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina i nenasilnog rješavanja sukoba), ljudsko-pravnu dimenziju (obrađuju se vlastita i prava drugih), *političku dimenziju (posvećena je političkom okruženju i poticanju aktivnog sudjelovanja građana u procesu donošenja odluka), kulturološku dimenziju (upoznaje sa svojom i drugim kulturama kako bi se prihvaćale i uvažavale različitosti), gospodarsku dimenziju (uključuje sustav ekonomije, monetarni sustav, radnička prava, procese zapošljavanja i dr.) te na kraju ekološku dimenziju (potiče na očuvanje prirode i okoliša te promiče održivi razvoj).*

Međutim, kako je poznato, s promjenom Ministra znanosti, obrazovanja i sporta 2014. godine zaustavljen je ovaj projekt neposredno prije najavljene primjene u svim školama. Pogledajmo njegov pristup održivom razvoju.

Održivi se razvoj spominje na 19 mjesta u Kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja, uvijek kao sastavni dio ekološke dimenzije. Sadržaj je razrađen u skladu s ključnim metodičkim principima od bližeg prema daljem, od poznatog prema nepoznatom i od jednostavnijeg prema složenijem. Naime, u prvom ciklusu[5] (prva četiri razreda osnovne škole) kao sastavni dio ekološke dimenzije predviđena je obrada održivog razvoja i lokalne zajednice, racionalnog i odgovornog trošenja prirodnih resursa te odgovornosti građana za održivi razvoj. Predviđeno je da učenik „zna što je održivi razvoj i razumije važnost koju zdravi okoliš ima u osiguranju dobrobiti pojedinca i razvoju demokratske zajednice; razumije zašto je odgovorno ponašanje svih prema vlastitoj, tuđoj i zajedničkoj imovini, uključujući okoliš, školu i druge objekte u lokalnoj zajednici, važan dio osiguranja održivog razvoja; poznaje neke od najučinkovitijih postupaka kojima pridonosi osiguranju održivog razvoja u školi, obitelji i lokalnoj zajednici“ (URL 2: 20).

U drugom i trećem ciklusu (od petog do osmog razreda osnovne škole) vještine i vrijednosti građanskog odgoja i obrazovanja, koji su do tada bili ograničeni na razred, školu i lokalnu zajednicu, proširuju se na nacionalnu zajednicu. Ekološka dimenzija usmjerena je na ustavne odredbe o pravu na zdravi okoliš, održivi razvoj Republike Hrvatske i ulogu građana u održivom razvoju. Kao ishod učenja u ovom ciklusu predviđeno je da učenik „zna što je održiv društveni, gospodarski i kulturološki razvoj lokalne sredine i Hrvatske; razumije značenje i važnost prava na zdravi okoliš za održivi razvoj zajednice; poznaje neke od najvažnijih odredbi i mehanizama zaštite okoliša i održivog razvoja u zakonodavstvu Republike Hrvatske; određuje pozitivne i negativne utjecaje gospodarstva, znanosti, kulture i politike na okoliš; nabraja neke od spornih rješenja u Hrvatskoj; razumije ulogu pojedinca i civilnog društva u osiguranju održivog razvoja i zna načine na koje štititi živa bića te prirodni i kulturni okoliš; zna što je održiv društveni, gospodarski i kulturni razvoj lokalne sredine i Hrvatske, Europe i svijeta cjeloživotno učenje i razvoj potrebnih kompetencija“ (URL 2: 27).

Konačno, u četvrtom ciklusu (prvi i drugi razred srednje škole) učenici se potvrđuju kao aktivni i odgovorni građani razreda, škole, lokalne zajednice i Republike Hrvatske ako razumiju utjecaj europskog i međunarodnog konteksta na svoju građansku ulogu, ako poznaju načela, mehanizme i

5 Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu, na koji se poziva Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja, prvi ciklus čine I., II., III. i IV. razred osnovne škole. Drugi ciklus čine V. i VI. razred osnovne škole. Treći ciklus čine VII. i VIII. razred osnovne škole. Četvrti ciklus odnosi se na I. i II. razred srednjih strukovnih i umjetničkih škola, dok u gimnazijama obuhvaća sva četiri razreda (*Nacionalni…*, 2010: 19).

međuovisnost tih utjecaja te ako svojim znanjima, vještinama, stavovima i ponašanjem pojedinačno i u suradnji s drugima pridonose demokratskom razvoju hrvatskog društva kao dijela europske i međunarodne zajednice (URL 2: 30). Ekološka dimenzija u tom je ciklusu usmjerena na održivi razvoj Hrvatske, Europe i ulogu građana u održivom razvoju. Ključne kompetencije koje se očekuju od učenika jest da „zna što je održiv društveni, gospodarski i kulturološki razvoj lokalne sredine, Hrvatske, Europe i svijeta i kako se on pokušava osigurati na tim razinama; poznaje osnovna polazišta, načela i ciljeve Povelje o zemlji; zna kako građanin svojom potrošnjom može utjecati na proizvodnju roba kojom se ugrožava zdravlje ljudi, živih bića i okoliš; zna kako se štiti okoliš i kako se građanin može angažirati u zaštiti okoliša na različitim razinama; poznaje rad nekih lokalnih, nacionalnih, europskih i međunarodnih organizacija civilnog društva koje su posvećene zaštiti okoliša; (…) sklon/a je shvaćanju ljudskog napretka u terminima ravnoteže između društvenog razvoja, očuvanja okoliša i gospodarskog rasta te vjeruje u važnost odgovornog gospodarstva za održivi razvoj Hrvatske, Europe i svijeta“ (URL 2: 37-38, 40).

Bez obzira na to što je u Kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja došlo do određene terminološke zbrke na način da se ekologija kao jedan od subordiniranih pojmova održivom razvoju stavlja iznad njega – što je u suprotnosti s konceptom održivog razvoja i svim relevantnim pristupima ovom području – činjenica je da je održivi razvoj u ovom dokumentu značajno cjelovitije te odgojno, obrazovno i didaktički promišljenije razrađen nego što je to u važećem Nastavnom planu i programu za osnovne škole.

ODRŽIVI RAZVOJ U CJELOVITOJ KURIKULARNOJ REFORMI

Druga, sveobuhvatnija obrazovna reforma započela je formiranjem Ekspertne radne skupine početkom 2015. godine, a potom i Stručne radne skupine sredinom 2015. godine. Ova tijela pokreću Cjelovitu kurikularnu reformu, koja je predviđena Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije (URL 5), izradom 54 kurikuluma općeobrazovnih predmeta i tri metodološka priručnika namijenjena svim osnovnim i srednjim školama. O tim se dokumentima vodila stručna i javna rasprava u proljeće 2016. godine.

Prijedlozi dokumenata koji su pušteni u ovu stručnu i javnu raspravu prvi su dio puno šire planirane reforme koja je, u skladu sa spomenutom strategijom, usmjerena na dugoročne i dugotrajne promjene usmjerene na produljenje obaveznog obrazovanja na devetogodišnju osnovnu školu, izradu kurikuluma svih razina i vrsta odgoja i obrazovanja temeljenih na odgojno-obrazovnim ishodima, uvođenje novog sustava vrjednovanja, ocjenjivanja i izvještavanja o učeničkim postignućima, sustavno osposobljavanje učitelja za primjenu novih kurikuluma i promjene u procesu poučavanja i učenja, te prijedlog načela i smjernica za izradu priručnika, udžbenika i drugih nastavnih pomagala i njihovu digitalizaciju korištenjem IKT-a u obrazovanju.

Upravo u vrijeme ovog našeg znanstvenog skupa o održivom razvoju sredinom 2016. godine sve su oštriji politički prijepori o tim reformskim dokumentima, tako da se politička scena sve više polarizira na opcije za i protiv reforme. Bez obzira na to što je sada već neizvjestan ishod i ovih reformskih kurikulumskih dokumenata, analizirat će se njihov pristup održivom razvoju.

Održivi razvoj u okviru Cjelovite kurikularne reforme nije integriran u jedan nastavni predmet, nego je predviđen kao jedna od sedam međupredmetnih tema, koje su: *Učiti kako učiti*, *Poduzetništvo*, *Građanski odgoj i obrazovanje*, *Zdravlje*, *Održivi razvoj*, *Osobni i socijalni razvoj* te *Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije*.

Održivi razvoj obrađuje se na 27 stranica. Polazi se od sljedeće konstatacije: „Međupredmetna tema Održivi razvoj obuhvaća sve tri dimenzije održivosti – okolišnu, društvenu i ekonomsku održivost te njihovu međuovisnost. Priprema učenike za prikladno djelovanje u društvu radi postizanja osobne i opće dobrobiti.“ (URL 3: 4) Kurikulum je usmjeren na „razvoj generičkih vještina kao što su praktičnost, poduzetnost, inovativnost, kritičko mišljenje, sposobnost prilagodbe promjenama i sposobnost rješavanja problema“ (URL 3: 4).

Kurikulum nastoji izbjeći uobičajenu podjelu „u diskursu održivoga razvoja (okoliš, društvo, ekonomija) jer taj prevladani koncept više nije u stanju ispuniti ulogu osiguranja kvalitetnoga života u okviru nosivih kapaciteta ekosustava. Potrebe i izazovi 21. stoljeća traže od nas da održivi razvoj osim kao teorijsku podlogu ostvarimo i kao praktičan i kao primjenjiv alat za život koji je slojevit, ali i usmjeren na konkretne probleme. Ovakav pristup doveo je do određivanja triju domena: Povezanost, Djelovanje i Dobrobit, koje djeluju kao integralna cjelina. Zajedno one ispunjavaju ulogu temeljnih koncepata za uspješno i primjenjivo učenje i poučavanje o održivom razvoju u 21. stoljeću. Pri tome Povezanost obuhvaća temeljna načela održivost i međuovisnosti u ekosustavima. Djelovanje obuhvaća potrebu aktivnoga širenja i primjene prikladnih znanja i vještina za održivo življenje, a Dobrobit obuhvaća prava i odgovornosti u ostvarivanju željenoga cilja: dobrobiti za sve ljude, okoliš i buduće generacije." (URL 3: 5) Dalje se razrađuju ishodi učenja koji se trebaju ostvariti unutar svake od tri navedene domene kroz pet ciklusa.[6] U nastavku slijedi daljnja razrada tako definiranih ishoda učenja unutar svakog od pet ciklusa na razini znanja, vještina i stavova uz preporuke za ostvarivanje precizno postavljenih očekivanja kod svakog definiranog ishoda učenja. Ovaj kurikulum izrađen je induktivnim putem, metodologijom deriviranja sadržaja i aktivnosti iz prethodno izrađenog standarda zanimanja i standarda kvalifikacije. Na kraju su sadržaji definirani u okviru sljedećih predmeta i područja odgojno-obrazovnog rada s učenicima: *Hrvatski jezik*, *Priroda i društvo*, *Dodatna nastava Prirode i društva*, *Priroda/Biologija*, *Matematika*, *Kemija*, *Povijest*, *Geografija*, *Strani jezici*, *Etika*, *Likovna kultura*, *Tjelesna i zdravstvena kultura*, *Informatika*, *Politika i gospodarstvo*, *Integrirana nastava* (različitih kombinacija predmeta zavisno od ciklusa na koji se odnosi), *Izvanučionička nastava*, *Projektna nastava*, *Projekti*, *Izvannastavne aktivnosti*, *Sat razrednika i projekti*, Škola u prirodi i Školska zadruga. Što je viši ciklus na kojem se radi to je veća zastupljenost *Integrirane nastave* s kombinacijom većeg broja predmeta. Kurikulum završava analizom načina učenja i poučavanja, koji započinje poticanjem inovativnog načina rada: „Ciljevi međupredmetne teme Održivi razvoj upućuju na osmišljavanje poučavanja koje će na kreativan i zanimljiv način potaknuti učenike na promišljanje i stjecanje znanja, oblikovanje stavova i sustava vrijednosti te usvajanje ponašanja u skladu s održivim razvojem." (URL 3: 25) Na samom kraju predviđeno je vrjednovanja međupredmetne teme Održivi razvoj kako u okviru nastavnih predmeta tako i u okviru kurikuluma škole. Posebna je vrijednost to što se prilikom vrjednovanja ne traži znanje, nego ocjena razvoja kritičkog i kreativnog mišljenja, osjećaja odgovornosti prema okolišu, živom svijetu i budućim generacijama te adekvatnih vještina za djelovanje i aktivnog odnosa prema održivom razvoju i područjima koje obuhvaća (URL 3: 27).

Kada se usporede sva tri dokumenta (Nastavni plan i program za osnovne škole, Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja i održivi razvoj u Cjelovitoj kurikularnoj reformi), nema nikakve sumnje da je ovaj posljednji analizirani dokument najsveobuhvatniji, najmoderniji i najrazrađeniji ne samo u pogledu sadržaja nego i načinima njegove implementacije u nastavi i ostalim školskim aktivnostima. Međutim, njegov ključni nedostatak je to što je sveden samo na međupredmetnu razinu, koja je dobra, ali nije dovoljna. Nema nikakve sumnje da je međupredmetni pristup neophodan. Ali je osim toga vrlo važno da održivi razvoj ima svoj zaseban predmet u kojem se obrađuje (poput Građanskog odgoja i obrazovanja, kojeg u našem školskom sustavu još uvijek nema). Naime, isključiva međupredmetna realizacija nosi sa sobom niz ograničenja: ne postoje posebno obrazovani učitelji za područje održivog razvoja, nije moguća dobra organizacija trajnog profesionalnog obrazovanja svih učitelja za održivi razvoj, razlike u pristupima i očekivanjima među učiteljima smanjuju postignute rezultate učenika, otežano je praćenje realizacije sadržaja održivog razvoja, nije jasna uspješnost obrade održivog razvoja s obzirom na to da nema posebnih ocjena koje se daju za to područje, nego su ti sadržaji vrjednovani zajedno s nekim drugim sadržajima koji nemaju funkcionalne veze s održivim razvojem i dr.

6 Navedeni ciklusi razlikuju se od onih koji se koriste u Kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja jer se temelje na prijedlogu novog dokumenta (*Okviru nacionalnog kurikuluma*) Ekspertne radne skupine koji je također predložen u proljeće 2016. godine a koji, za razliku od *Nacionalnog okvirnog kurikuluma*, razrađuje cikluse na sljedeći način: prvi ciklus čini predškola (posljednja godina pohađanja dječjeg vrtića) zajedno s I. i II. razredom osnovne škole. Drugi ciklus je od III. do V. razreda osnovne škole. Treći ciklus je od VI. do VIII. razreda osnovne škole. Četvrti ciklus uključuje odgojno-obrazovni proces u I. i II. razredu u četverogodišnjim programima u srednjim školama i I. razred trogodišnjih srednjoškolskih strukovnih programa. Konačno, peti ciklus u gimnazijama i četverogodišnjim srednjoškolskim strukovnim programima uključuje odgojno-obrazovni proces u III. i IV. razredu srednje škole, a u trogodišnjim strukovnim programima odgojno-obrazovni proces u II. i III. razredu srednje škole (URL 4: 17-18).

ZAKLJUČAK

Na temelju svega izloženoga možemo zaključiti da je sustav odgoja i obrazovanja presudan za ostvarenje održivog razvoja. Razvoj ne smije ugrožavati budućnost dolazećih naraštaja trošenjem neobnovljivih izvora i dugoročnim devastiranjem i zagađivanjem okoliša. Osnovni je cilj osigurati održivo korištenje prirodnih izvora na nacionalnoj i međunarodnoj razini.

Za sve četiri sastavnice održivog razvoja – ekologiju (tj. okoliš), društvo, kulturu i ekonomiju – presudna je promjena čovjekova pristupa raspolaganju potencijalima planete Zemlje. Promjena nema bez sustavnog tretmana održivog razvoja u okviru odgoja i obrazovanja.

Od presudnog je značaja uspostava kvalitetnog pristupa održivom razvoju u sustavu odgoja i obrazovanja, koji pretpostavlja strukturne promjene u tom pogledu, kao i dodatan angažman svih dionika sustava.

Obrazovanje za održivi razvoj treba pridonijeti da ljudi budu svjesni realnosti svijeta, potaknuti ih da daju doprinos postizanju veće pravednosti, jednakosti i poštovanja ljudskih prava za sve. U sklopu takvog odgoja i obrazovanja treba inspirirati vjerovanje da svatko od nas ima snagu i odgovornost utjecaja na pozitivne promjene na lokalnoj i globalnoj razini, promicati vrijednosti, ponašanje i životne stilove potrebne za održivu budućnost te jačati kapacitete za promišljanje okrenuto budućnosti. Održivi razvoj treba se promovirati kroz formalno, neformalno i informalno učenje, a nastavnici moraju razvijati kompetencije za uključivanje tema održivog razvoja u proces poučavanja i učenja.
U ovom je radu napravljena kvalitativna analiza tri temeljna dokumenta koji obrađuju održivi razvoj u hrvatskom sustavu osmogodišnjeg osnovnog, općeg i obveznog školstva – aktualni Nastavni plan i program za osnovne škole, kao i dva reformska dokumenta izrađena posljednjih godina – Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja te održivi razvoj u Cjelovitoj kurikularnoj reformi. Analiza je pokazala da postojeći nastavni plan i program najlošije obrađuje održivi razvoj. Taj pristup ne zadovoljava recentne potrebe jer nije cjelovit, opterećen je tradicionalnim pristupom koji ne može zadovoljiti velika očekivanja i potrebe na tom području, a međupredmetni pristup dodatno smanjuje mogućnosti kvalitetne implementacije ionako skromnog sadržaja. Cjelovitiji pristup održivom razvoju napravljen je u Kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja, iako u njemu nisu obuhvaćeni svi aspekti održivog razvoja. Njegova je najveća prednost to što se održivi razvoj obrađuje u zasebnom predmetu, čime je moguća značajno kvalitetnija obrada ovog područja. Svakako najkvalitetniji i najcjelovitiji način obrade održivog razvoja napravljen je unutar Cjelovite kurikularne reforme – kako u pogledu kompleksnosti njegova razumijevanja tako i inovativnog i cjelovitog načina njegove obrade. Ključno ograničenje ovog dokumenta isključivo je svođenje na međupredmetnost (kao i kod Nastavnog plana i programa).

Iz svega izloženoga jasno je da ne možemo očekivati sustavno poboljšanje pristupa održivom razvoju bez promjene temeljnog školskog dokumenta. Kada je riječ o osnovnoj školi, ovim istraživanjem nedvojbeno je utvrđeno da postojeći Nastavni plan i program za osnovne škole ne omogućuje kvalitetnu obradu održivog razvoja. Druga dva analizirana reformska dokumenta dobar su pokazatelj smjera promjena u tom pogledu: Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja strukturiranjem ovog područja u zasebni predmet, a Cjelovita kurikularna reforma kompleksnijom razradom i modernijim načinom obrade održivog razvoja.

Na tragu zaključka Mirjane Matešić da „je integracija elemenata održivog razvoja u razvojne programe RH ostala uglavnom na deklarativnoj razini te nije vidljiva ozbiljnija namjera zakonodavca da se principi održivog razvoja sustavno implementiraju u razvojne programe RH“ (2009: 337) može se zaključiti da je implementacija održivog razvoja u hrvatski sustav obveznog odgoja i obrazovanja također ostala na deklarativnog razini bez stvarne namjere prosvjetnih vlasti na promjene.

LITERATURA

1. Cifrić, I. (1998). Prilog raspravi o obrazovanju i održivom razvoju. Ili znamo li o čemu govorimo? *Socijalna ekologija*. 7/1-2: 157-161.
2. Grgurić, I. (2011). Europe 2020 – europska strategija za pametan, održiv i uključiv razvoj Europe 2020 – europska strategija za pametan, održiv i uključiv razvoj, *Revija za socijalnu politiku*. 18/1: 119-124.
3. Hadžiselimović, Dž. (2015). *Klima se mijenja, a mi... Prilozi psihologiji klimatskih promjena*. Pula: Društvo psihologa Istre.
4. Jambrović, F. (2011). Održivi razvoj u obrazovanju, . : 14-27.
5. Kostović-Vranješ, V. (2016). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj, Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu. 6-7: 166-188.
6. Lay, V. (1998). O akterima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u Hrvatskoj, *Socijalna ekologija*. 7/1-2: 149-155.
7. Matešić, M. (2009). Principi održivog razvoja u strateškim dokumentima Republike Hrvatske, *Socijalna ekologija*. 18/3-4: 323-339.
8. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srenjoškolsko obrazovanje*. (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
9. *Nastavni plan i pogram za osnovnu* školu. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
10. Radeka, I., Petani, R., Rogić, A. M. (2008). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika i održivi razvoj. U : Uzelac, V., L. Vujičić . (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. (301-306). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci 2008, sv. 1.
11. Radeka, I. (2016). Kontinuirani profesionalni razvoj u odgojno-obrazovnoj ustanovi. U: Vican, D., I. Sorić, I. Radeka (ur.), *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja* (79-96). Zadar: Sveučilište u Zadru.
12. Supek, R. (1973). *Ova jedina zemlja*. Zagreb: Naprijed.
13. Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.). (2008). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj = Lifelong learning for sustainable development*, sv. 1-3, Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
14. *World Conference on Education For All: Meating Basic Learning Needs*. (1990). Paris: UNESCO.
15. URL1. *EUROPA 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast*. (2010). http://www.strukturnifondovi.hr/UserDocsImages/kako_do_fondova/korak1/uvjeti/eu_hr.pdf; Posjećeno 25. travnja 2016.
16. URL2. *Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja.* http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11948 (kolovoz 2012.); Posjećeno 25. travnja 2016.
17. URL3. *Nacionalni kurikulum. Međupredmetne teme: Održivi razvoj.* (veljača 2016.) http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=14316; Posjećeno 25. travnja 2016.
18. URL4. *Okvir nacionalnog kurikuluma (ONK).* (2016). http://www.kurikulum.hr/okvir-nacionalnog-kurikuluma-onk/; Posjećeno 25. travnja 2016.
19. URL5: *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije.* (2004). http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html; Posjećeno 25. travnja 2016.
20. URL6: *Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske.* (2009). http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_03_30_658.html; Posjećeno 25. travnja 2016.
21. URL7. *Zakon o zaštiti okoliša.* (2004). http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2007_10_110_3226.html; Posjećeno 25. travnja 2016.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL SYLLABUS AND REFORMIST CURRICULA

Although covering less than 0.01% of the surface of our planet, its specific position allows Croatia to stretch across three different climate zones: the continental, the mountainous and the Mediterranean one. In terms of its biodiversity, Croatia is among the richest countries in Europe. The crucial role in a rational and responsible management of natural resources belongs to the responsible citizen, an entity that would not exist without a quality education for sustainable development. As the key document that defines the contents of educational practice, a quality syllabus and/or curriculum represents the basic starting point for a quality system of schooling. This paper is focused on analysing the key document concerned with the Croatian comprehensive, universal and compulsory eight-year primary school – the current Primary School Syllabus, based on the Croatian National Educational Standard. Since we have in recent years witnessed the launch of two projects concerned with the reform of this key primary school document, the paper further analyses the approach to the teaching of sustainable development taken by the Citizenship Education Curriculum, which has passed the experimental evaluation phase, as well as by the Comprehensive Curriculum Reform, which is currently undergoing an expert and public debate. The three mentioned documents differ significantly in terms of approach to the teaching of sustainable development – both in respect of quantity and method, as well as the cross-curricular position of the topic in question. In conclusion, the paper offers certain recommendations for sustainable development teaching methods.

Key words: Comprehensive Curriculum Reform, Citizenship Education Curriculum, quantitative and qualitative analysis, Primary School Syllabuspoint for a quality system of schooling. This paper is focused on analysing the key document

Dragana Pavičić
Osnovna škola Dinka Šimunovića, Hrvace
Područna škola Potravlje

POVRATAK OSNOVAMA

Osvrnimo se na stanje hrvatskog obrazovnog sustava ili hrvatskih škola, a onda zamislimo kakav bismo obrazovni sustav željeli imati. Ove dvije slike nisu iste, štoviše, nisu ni približno slične. Nažalost, stvarnost i mašta potpuno su oprečne. Ovo nije prikaz ili kritika nastavnog plana i programa ni nadolazeće cjelovite kurikulumske reforme. Dio koji se očekuje od svakog učitelja, studenta, pripravnika, stručno-razvojne službe i ravnatelja osnove su od kojih svi koji rade s djecom polaze, kao što je poštovanje djeteta kao osobe, naoko se čini nešto što se podrazumijeva (što je točno), ali u praksi često nije tako. Stoga je od iznimne važnosti tu i tamo vratiti se osnovama i ponavljati ih. Riječ je o naoko jednostavnih 5 koraka, ali u stvari 5 osnovnih načina ophođenja u radu s djecom. Prva točka je odnos prema djetetu, pokazivanje poštovanja učenicima, to je početak – davanje mogućnosti izbora djeci u učenju i radu kao što je planiranje, izvođenje i vrjednovanje rada s zajedno s učenicima. Način na koji učitelj razgovara s djecom također je od iznimne važnosti za razvoj djeteta. Vrlo važan dio je preuzimanje odgovornosti od strane škole za svoj rad, odnosno preuzimanje odgovornosti za ono loše u školama. Stvarajući uvjete u svakodnevnoj školi po mjeri djeteta, stvaramo sretno i ispunjeno dijete. Dijete koje će znati razvijati svoje potencijale i mogućnosti, dijete koje će učiti upravljati svojim znanjem i ponašanjem. Ono što dijete osjeća i što proživljava u svojim danima školovanja treba nam biti prioritet u nastavnom radu. Poštovanjem ovih 5 koraka u nastavi postavljamo temelje razvoja cjelokupne, samouvjerene i samosvjesne osobe poštujući njegovu individualnost.

Ključne riječi: djeca, nametanje, odnos učitelj – učenik, pet koraka, poštovanje djeteta

UVOD

Koliko često smo čuli svoje kolege ili uhvatili sami sebe kako govorimo: koliko puta sam to ponovila, a oni to ne znaju; svaka nova generacija djece je sve gora i gora, u učenju i vladanju?! Stalno smo bombardirani vijestima o nasilju u školama; previše je negativnog oko odgojno-obrazovnog sustava. Ali odgovora nema. Barem ne onog pravog. Jer stalno ponavljanje kao da ne dopire do učenika; brojni projekti protiv nasilja ne daju željene rezultate. Zašto? Što ustvari želimo? Kakvu školu želimo? Teorija kao da je to već odavno riješila, ali praksa nikako. Razloge treba tražiti upravo u djeci. Samo ih treba slušati!

Pogledajmo načas kako vidimo dijete u školi, kako se odnosimo prema njemu. Onda zamislimo kako se ono osjeća u školi. U školi u kojoj previše vlada nametanje što, kako, kada učiti, kako se ponašati, u školi u kojoj se treba ponašati po tuđim pravilima, u školi u kojoj se prečesto zatire kreativnost i individualnost, u školi u kojoj je premalo poštovanja djeteta, njegovih želja, potreba, interesa. Ako se ne pokore tim pravilima i takvom načinu rada, obično bivaju etiketirani kao neposlušni, hiperaktivni, neodgojeni. Koliko je teško tako učiti, razvijati se pozitivno, živjeti znaju najbolje upravo naša djeca koja provode dane i godine u takvom okruženju. Školu percipiramo kao pripremu za život, a u stvari je velik i važan dio života. Dio života u kojem su, čini se, sretni jedino prvašići, a treba preživjeti najmanje 12 godina! Najčešće nesretni i neshvaćeni. Pa gdje je u cijeloj toj priči – dijete? Vidimo li dijete u cijeloj toj šumi?

PET KORAKA

Škola je previše zaokupljena ispunjavanjem nastavnog plana i programa, a zaboravlja na neke ključne stvari. Upravo one osnovne na kojima počiva ljudskost i sve ono pozitivno što želimo probuditi u djetetu. To je 5 osnovnih koraka u našem odnosu s djecom: poštovanje djeteta kao osobe; odnos učitelj – učenik – njihova komunikacija, prvenstveno učiteljeva; mijenjanje stava škole, odnosno preuzimanje odgovornosti od strane škole, potom mogućnost izbora učenika u nastavi te planiranje, izvođenje i vrjednovanje zajedno s djecom. Jer u učionici i školi fokus uvijek treba biti na djetetu.

POŠTOVANJE DJETETA

POŠTOVANJE – da bi ga dobio, moraš ga dati!
Jesper Juul

Poštovanje je nešto što odrasli uzimaju zdravo za gotovo – djeca moraju poštovati odrasle, učitelje naravno. A onda čujemo: *Mladi danas više nikog ne poštuju, to je prije bilo drugačije.* Je li doista tako? Što se dogodilo? Juul i Jensen (2010) smatraju da su se djeca jednostavno prestala bojati odraslih. Djeca žele da ih prestanu uzimati olako, da im se stalno govori kakvi trebaju biti, kako da se ponašaju, što treba reći, a što ne, što i kako učiti... Prirodno, došlo je vrijeme da se djeca pobune protiv toga. Djeca zaslužuju poštovanje i treba im ga se dati! Uvažavanje i prihvaćanje djeteta sa svim njegovim osobinama, vrlinama i manama; prihvatiti i čuti ono što nam dijete govori, a ne na osnovu njegovih godina zaključivati. Djeca žele da ih se pita, da zajedno odlučuju i pridonose u svojoj obitelji, školi i zajednici. Oni to mogu, samo im treba pokazati i – dopustiti!

Poštovanje djeteta kao što poštujemo odraslu osobu ono je od čega uvijek trebaju polaziti odrasli, posebno učitelji u svom radu. Imajući to stalno na umu, omogućujemo djetetu razvoj samosvijesti, samopouzdanja te svih važnih vještina, jednom riječju odgajamo sretno i slobodno dijete koje će u budućnosti znati iskoristiti svoje potencijale. Svi ostali koraci, odnosno osnove u radu s djecom, odnos učenik – učitelj, preuzimanje odgovornosti, mogućnost izbora te zajedničko planiranje, izvedba i vrjednovanje, kao i cjelokupan rad s djecom počivaju upravo na poštovanju djece jer to je ono na što svaki učitelj treba misliti kad ulazi u razred.

ODNOS UČENIK – UČITELJ

Često nismo ni svjesni koliko riječi mogu povrijediti, poniziti, mada to ne želimo. Važno je mijenjati odnos učitelj – učenik. Odnos odraslih i djece takav je da djeca samo slušaju i izvršavaju naredbe odraslih. Stvaranje poslušnika, a ne aktivnih sudionika i kritičara i dalje je prioritet kako u školi tako i u društvu.

Obično iz žurbe, nedostatka vremena smatramo da je dijete – dijete (da ne razumije), pa sami donosimo zaključke, odnosno *ne slušamo*! Što stvarno djetetu poručujemo svojim pitanjima? Ono suptilno, indirektno vrijeđanje (nama možda smiješno i bezazleno), a u stvari ismijavanje samo zato što ‹možemo› jer smo odrasli, jer smo učitelji. Taj način razgovora prenosi se iz generacije u generaciju, s učiteljskih fakulteta u učionicu, s mentora na pripravnika i zato ga smatramo ispravnim?! A ispred nas je nesretno, frustrirano, poniženo dijete. I pitamo se ‹U čemu je problem? Zašto se on/ona tako ponaša?›, a zaključak učitelja (bez većeg razmišljanja): ‹Nisam ja kriv/kriva!› I nastavljamo dalje po starom. U stvari, odrasli jednostavno ne znaju da griješe ili ne znaju bolje, drugačije!

Svaka naša riječ, pokret, pogled na dijete ostavlja dubok trag. Ne kaže se uzalud da riječ boli više od udarca! Učitelj kao uzor, oslonac, prijatelj mora biti itekako svjestan svojih riječi izgovorenih u učionici. Pogrješna riječ, pokret, pogled mogu vrlo lako uništiti djetetovu samosvijest, samopouzdanje, samopoštovanje. Kako bi učitelji razvili vlastitu vještinu slušanja i postali pozitivan primjer koji učenici mogu slijediti, nužno je da već tijekom inicijalnog obrazovanja kao studenti učiteljskog ili nastavničkog fakulteta osvijeste važnost aktivnog slušanja za njihov budući rad u nastavi (Varga, Somolanji Tokić, 2015.). Aktivno slušanje, komunikacija s djecom, odnosi učitelj – učenik danas su

na vrlo niskoj razini, štoviše nigdje se ne uče; te vještine se smatraju bogomdanima. Naravno, to je potpuno krivo. No, nema ni obrazovanja ni stručnog usavršavanja po tom pitanju.

PREUZIMANJE ODGOVORNOSTI

„Tko radi taj i griješi!" stara je poslovica koja vrijedi za sve koji rade osim odgojno-obrazovnih ustanova – škola. Škola ne zna (neće, ne želi) preuzeti odgovornost – krivlju za loše rezultate, loš način rada, loše odnose, nasilje u školama... One jednostavno funkcioniraju: sve što je dobro kod djeteta – zasluga je škole, a ako je suprotno od toga, onda je to zasluga roditelja. Opravdanja se nalaze u brojnim razredima, razmaženoj djeci, nemogućim roditeljima koji ne znaju odgajati svoju djecu, ali s druge strane posao im je pomoći, pružiti svu potrebnu podršku. Ali kad bi to činila, onda bi trebala i priznati krivlju. Dokle god škola ustrajava na toj poziciji moći, i dalje će najviše patiti učenici, a sve više i učitelji jer ih je sve više svjesno toga. Sve se više susrećemo sa sagorijevanjem učitelja na poslu jer im se posao svodi većom mjerom na provođenje policijskih mjera represije i oduzimanja prava u učionici samo kako bi se postigao mir i da bi mogli poučavati.

Škola nije spremna preuzeti svoj dio odgovornosti, a očekuje od svojih polaznika da to znaju i čine. Kako? Kad se djeca konfrontiraju s odraslima koji izbjegavaju snositi odgovornost, tada ona ispune vakuum koji je nastao i naoko preuzimaju moć (Juul, 2013: 48). Ali to je nešto što nadilazi njihove sposobnosti, pa imamo škole kakve imamo (loši rezultati, nasilje...), protivno volji učenika i savjesnih učitelja.

MOGUĆNOST IZBORA

Naša današnja škola ostala je odavno zaključana u nekom davno svršenom vremenu i stalno gubi bitku sa sadašnjim, a pogotovo s budućim! A u takvoj školi odgajamo i obrazujemo djecu za budućnost! Tradicionalna škola ne daje dovoljno prostora i ne podupire u dovoljnoj mjeri razvoj onih vrlina koje su karakteristične učenicima koji vole učiti, sputanih slobodom i učenjem bez pritiska (Buljubašić-Kuzmanović, 2015.). Izbjegavanje stalnog nametanja i učenja pod pritiskom može se postići davanjem djeci mogućnosti izbora. U suvremenoj školi dijete se razvija i uči svojim tempom, bira ono što će i kako će raditi, dok mu je učitelj mentor i pomagač na njegovu putu znanja. Ne samo približiti školu već je učiniti upravo po mjeri djece – motivirajućom, sretnom sredinom, sredinom u koju će se dolaziti veselija, a vrijeme provedeno u njoj bit će radosnije i produktivnije, ostvarujemo upravo pitajući djecu što i kako žele raditi. Djeca kada dobiju mogućnost biranja paralelno sa znanjem razvijaju svoju motiviranost, marljivost, volju za učenjem te učenjem samostalnog odlučivanja. Samostalno odlučivanje može se lako postići ako se djeci tijekom cijelog školskog dana nude privlačne mogućnosti izbora (Burke Walsh, 2004: 42).

PLANIRANJE, IZVOĐENJE I VRJEDNOVANJE RADA ZAJEDNO S DJECOM

Učenici sudjeluju u radu svog razreda, škole kao predsjednik/predsjednica razreda ili predstavnik u Učeničkom vijeću škole. No, kako to u stvarnosti djeluje, što je uopće njihov zadatak? Da ih se upita, većina predsjednika razreda ne bi znala reći svoje dužnosti. Učenici šestih razreda procjenjuju kako bi poželjno razredno okruženje bilo ono koje bi u većoj mjeri karakterizirali uključenost, angažiranost i međusobna povezanost te učiteljska potpora, red, organizacija i jasna pravila (u odnosu na stvarno razredno okružje) (Božić, 2013).

Koliko onda oni doprinose svom odgoju i obrazovanju? Pita li se njih što ih zanima, što žele učiti? Nažalost, odrasli smatraju da djeca nisu sposobna da bi to odredila.

Planiranje: Planiranje zajedno s djecom itekako je moguće ako učitelj poštuje dijete, slijedi njegove želje, interese i potrebe, ako želi da je dijete u središtu nastavnog procesa. Naravno da sedmogodišnjak/sedmogodišnjakinja ne može odrediti ciljeve i zadatke nastavne jedinice – zato je tu učitelj. Ali kad dijete odabere temu projekta/jedinice/integriranog dana, učitelj je taj koji će na osnovu njihovih prijedloga tu temu razraditi, odrediti ishode učenja, ciljeve i zadatke iz Nastavnog plana i programa planirajući i predlažući zajedno s djecom aktivnosti i etape rada.

Izvođenje: Koliko god nastojali unaprijediti nastavu, osuvremeniti metode i načine poučavanja, nešto pri tom uvijek zaboravljamo: dominaciju učitelja, tj. njegov govor. Naravno da je bitno da učitelj govori, ali je pitanje koliko. Prednost treba dati učenicima. Treba im prepustiti otkrivanje, učenje putem iskustva, istraživanje bez dugačkog učiteljeva predavanja. Time će se izbjeći zatupljivanje učenika, a razvijat će se kreativnost, samostalnost, motivacija; prati se prirodna želja djeteta za učenjem. Učitelj pri tom pomaže, vodi učenike, organizira nastavu osiguravajući dovoljno nastavnog materijala i vedro ozračje.

Vrjednovanje: Mnogo je prijepora oko vrjednovanja učeničkog rada i znanja. U našim školama još se sve svodi na brojčano ocjenjivanje pismenih i usmenih ispita. Mnogo se govori i o kontinuiranom praćenju razvoja njihovih sposobnosti, ali u kojoj je mjeri to zaživjelo u školama? Malo, posebno u predmetnoj nastavi. Stvoriti sigurnost kod djeteta, a ne strah prilikom ispitivanja, omogućiti mu razumijevanje kriterija ocjenjivanja, a ne samo broj – ocjenu, ponavljati, informirati, naglašavati suradnju, stalno isticati važnost učenja, a kao krajnji cilj postaviti samostalnost učenika u ocjenjivanju. Jer oni su sposobni za to i učitelj im u tome pomaže. U cijelom tom procesu učenici uče i kod ocjenjivanja, kad ih potaknemo na razmišljanje o vlastitom napretku, i tako potičemo i njihovo samovrjednovanje.
Dogovaranjem, komunikacijom, ustupanjem djeci vremena i prostora u učionici koji im pripadaju dajemo im ono dužno poštovanje koje zaslužuju razvijajući životne vještine, ljudske osobine, stvaramo razrednu zajednicu povjerenja, prijateljstva i ljubavi. To je okruženje u kojem svako dijete uči i razvija se svojim tempom u skladu sa svojim mogućnostima gdje može izraziti svoje mišljenje, gdje je prihvaćeno na osobnu i učiteljevu radost.

ZAKLJUČAK

Uz toliko svakodnevnog posla u razredu i oko njega, uz pustu papirologiju i sve ono što jedan učitelj treba stalno imati na umu često su učitelji, protiv svoje volje, suočeni sa stavljanjem u drugi plan onog najvrjednijeg i najvažnijeg u odgojno-obrazovnom sustavu – djeteta. Stvarajući školu koja je tu radi djeteta, a ne dijete radi škole, stvaramo društvo zadovoljnih i ispunjenih ljudi okrenutih pozitivnim vrjednotama, izgradnji zajednice na dobrobit sviju. Dajući mu mogućnost izbora, pokazujemo kako ga poštujemo kao osobu ravnopravnu sebi. Razred u kojem učitelj zajedno planira, izvodi i vrjednuje rad sviju (učenika i učitelja) okruženje je u kojem se djetetova riječ, mišljenje poštuje i uzima u obzir, okruženje je u kojem se dijete razvija i raste. Održivi rast i odgojno-obrazovni sustav može se postići tek kad u potpunosti stavimo dijete na prvo mjesto u školi. U takvoj školi od iznimne je važnosti za svakog prosvjetnog djelatnika stručno usavršavanje s naglaskom na razvoj vještine komunikacije s djecom. Biti učiteljem znači stalno i aktivno traženje novih načina učenja, poučavanja, istraživanja; putovanje u novo i nepoznato, stalno upoznavanje i preispitivanje sebe i svog rada, imati stalno na umu onoga koga imamo ispred sebe, tko provodi pola dana s nama, kako mu taj dan barem malo uljepšati i truditi se ne zagorčavati ga. Jer ipak smo mi tu radi njih, a ne oni radi nas dok smo svaki dan iz dana u dan, iz godine u godinu zajedno, rasteći i učeći.

LITERATURA

1. Božić, B. (2014). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi, Život i škola. 61 (1): 93-100.
2. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2015). Škola kao kuća radosti, *Školski vjesnik*. 64 (2): 191-208.
3. Burke Walsh, K. (1997). *Kurikulum za prvi razred osnovne škole: Stvaranje razreda usmjerenog na dijete.* Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
4. Juul, J., Jensen, H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti.* Zagreb: Pelago.
5. Juul, J. (2013). Škola u infarktnom stanju. Zagreb: Znanje d.o.o.
6. Varga, R., Somolanji Tokić, I. (2015). Trebaju li nam sustavan odgoj i obrazovanje za aktivno slušanje?, Školski vjesnik. 64 (4): 647-660.
7. URL1: https://facebook.com/familylab.hr; Posjećeno 22. 3. 2016.

BACK TO BASICS

Let us observe, for a moment, today's Croatian education system or Croatian schools. Then let us imagine the education system that we wish to have. These two images are not the same, moreover, they are not even remotely similar. Unfortunately, our reality and imagination are completely contradictory. This is neither a portrayal nor a critique of the syllabus or the upcoming Comprehensive curriculum reform. The changes that our educational system longs for are not something that it needs, and moreover these changes are expected from every teacher, student, apprentice, professional and development service, principal... The fundamentals, such as respecting a child as a person, seem to be something that goes without saying (which is correct), but in practice it is usually not so. It is therefore crucially important to return back to basics and to repeat them. In this case, there are five seemingly simple steps, which are in fact five basic ways of communication with children. First, attitude towards children, which includes showing respect to students. Giving choices to children in studying and working, such as planning, doing and evaluating together with students. The manner the teacher talks with children is also extremely important for their development. It is very important that the school assumes responsibility for its work. By creating conditions in everyday school that benefit children, we create happy and satisfied children. Children who will know how to develop their potentials and possibilities, children who will learn to manage their knowledge and behaviour. By creating a school which serves children and not vice-versa, we create a society of satisfied and happy people. Children's feelings and experiences at school should be our priority. By following these five steps in education, we set up the foundations for the development of complete, confident and self-assured persons.

Key words: children, imposing, relationship teacher-student, five steps, respecting a child

Vedrana Šuvar
Osnovna škola Zagvozd
Sveučilište Hercegovina
Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića

IMPLEMENTACIJA ZAVIČAJNIH TEMA U RAZREDNOM KURIKULUMU NA TEMELJIMA ODRŽIVOG RAZVOJA

Rad obrađuje problematiku zavičajnih tema u kontekstu nastavnih sadržaja početnog školovanja, planiranja i povezivanja kao faktora suvremene škole s naglaskom na metodama i strategijama odgojno-obrazovnog procesa. Izazovi suvremenog doba iziskuju promjenu pripreme učenika za život. Prije svega podrazumijeva povezivanje zavičajnih sadržaja s kurikulumskim ciljevima, transformaciju krutog nastavno-satno-predmetnog sustava u fleksibilniji, otvoreniji, učenicima prihvatljiviji organizacijski oblik rada. Razvoj divergentnog mišljenja, stvaralačkih sposobnosti i stjecanja kompetencija u zavičajnim sadržajima u funkciji je održivog razvoja. Očuvanje zavičajnosti na temeljima suvremenosti ima zadaću osposobljavanja pojedinca za odabir metodičkih putova najprihvatljivijih osobnim interesima. Načelo različitosti sadržaja i ishodi učenja usko su povezani s različitim oblicima i metodama rada. U tako definiranoj strategiji može se nazirati međupredmetno planiranje i povezivanje s ciljem stjecanja znanja vlastitim misaonim aktivnostima. Strategije i koncepti, povezivanje zavičajnih sadržaja i učenje na neposrednim izvorima svekolikog baštinskog nasljeđa zadaća je nastavnog i školskog kurikuluma. Odabir sadržaja treba se temeljiti na didaktičko-metodičkom planiranju i analiziranju ciljeva, očekivanja i ishoda. Aktivno sudjelovanje učenika u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa promatranjem, istraživanjem, otkrivanjem, iskustvenim učenjem i izborom različitih nastavnih aktivnosti u izvornoj, neposrednoj okolini pridonosi novim spoznajama, stjecanju novih vještina, navika i sposobnosti.

Ključne riječi: kulturna baština, kurikulum, strategije, metode, zavičajne teme

UVOD

Zavičaj je oduvijek bio važan segment odgoja kao polazište i kao princip. Sve zanimljivo o zavičaju s pedagoško-didaktičkog stajališta baštinimo, gotovo svakodnevno, u odgojno-obrazovnom procesu. U suvremenim traženjima drugačije odgojno-obrazovne uloge škola dobiva drugačiju zadaću u kojoj cilj nije prvenstveno od učenika tražiti samo stjecanje znanja i usvajanje činjenica, već odgajanje aktivnog i zainteresiranog pojedinca željnog postizanja uloge (su)kreatora odgojno-obrazovnog procesa i aktivnog sudionika. Ako se od učenika očekuje aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, kao i utjecaj na njegov tijek i opseg, onda je potrebno imati i razumijevanja za sadržaje koje bi učenici željeli učiti. Poučavanje djeteta zavičajnim sadržajima ima višestruku vrijednost, poglavito u početnom školovanju kojim se kod djece osigurava privrženost zavičajnom identitetu, kulturi i baštinskom naslijeđu zavičaja u kojem dijete odrasta, u kojem se socijalizira, odgaja i školuje. Zavičajnost je tek jedna od važnih komponenti koje su utkane u kurikulum razredne nastave kroz prirodnu, tradicijsku, nacionalnu, kulturnu i sveobuhvatnu baštinsku vrijednost važnu za život svakog čovjeka, posebno djeteta u rastu i razvoju te njegovu neposrednom odgoju i obrazovanju. *Rječnik hrvatskoga jezika* (Iveković i Broz, 1901: 826) zavičaj definira kao mjesto gdje se netko rodio, kao postojbina, metej (grčki „kraj, predio“), sent (turski „kraj, vilajet“). U užem smislu riječi, zavičaj je čak i naselje te prostor oko škole. „No zavičaj sam po sebi nije precizno prostorno određen pa to može biti selo, grad, šire područje sela ili grada, te cijela pokrajina, a u prenesenom smislu rabi se i za cijelu

državu, dio kontinenta i cijeli kontinent, odnosno planet ovisno o kontekstu navedenog određivanja" (Bežen, 2005:185). Briga za vlastiti zavičaj zauzima važno mjesto u životu svakog pojedinca. Stoga ne iznenađuje da je zavičaj vrlo česta tema mnogih rasprava na tragu jače implementacije zavičajnih tema u nastavne sadržaje i zauzimanja prepoznatljivih okvira u kurikulumu razredne nastave. Znanja o zavičaju najčešće su svedena na vrlo uski tematski krug, iz čega često proizlazi površna svijesti o vlastitoj zavičajnosti i brizi za zavičaj. U vremenu sveprisutne globalizacije koja ne ostavlja previše manipulativnog prostora zavičajnom kulturnom identitetu postavlja se pitanje vlastite nezainteresiranosti za zavičajnost kao sveprisutnu odrednicu i krucijalnu poveznicu čovjeka s temeljima postojanja i opstanka. Veoma je važno hoće li u vremenu globalizacije zavičajnost, kao bitna zadaća u očuvanju kulturnog identiteta jednog kraja, mjesta, sredine i naroda, zadržati svoje vrijednosti ili će ih u surovoj stvarnosti današnjega globalnog svijeta izgubiti. Na temeljima prošlosti, baštineći je u sadašnjosti i čuvajući za budućnost, dijete će izgrađivati pozitivan stav prema zavičajnim sadržajima, odgojno njegujući i obrazovno tragajući za održivim razvojem.

ZAVIČAJNI SADRŽAJI

Zavičajnost se danas dovodi u neke druge okvire suvremenosti koji se pomalo zanemaruju u sveopćem socijalnom, narodnom, a samim tim i kulturnom svijetu različitosti gdje se pokušavaju ujediniti mnogoljudnosti više zemalja u jednu zajedničku organizaciju u smislu političkog, socijalnog, gospodarskog i obrazovnog djelovanja. Pri tom se zaboravlja temeljna potka svakog pojedinca kao jedinke, naroda i zemlje da u modernom, multinacionalnom i multikulturalnom svijetu gube nit s poviješću zavičaja kao sastavnice nacionalnog identiteta. Upravo su zbog toga suvremeni svijet i život dijelom suodgovorni za gubljenje kulturnog identiteta. Živjeti u europskim okvirima u kojima se krute granice gube, ne znači pod svaku cijenu prihvatiti multikulturalnost i multietničnost brišući pri tom svoj osobni, nacionalni i kulturni identitet. Europski horizonti prihvaćanja različitosti u odgojno-obrazovnim nacionalnim rješenjima trebaju biti čvrsta poveznica kulturne raznolikosti zavičajnog identiteta na temeljima održivog razvoja. Zavičaj je izvor zanimljivih tema koje postaju izazov za osmišljavanje novih pravaca poučavanja i učenja kada su pedagoško-didaktički oblikovane uz inovativnu metodičku primjenu u skladu s kurikulumskim ciljevima. Za zavičajne teme i odgojno-obrazovni proces važno je poimanje zavičajne nastave prema mjestu izvođenja odgojno-obrazovnog procesa. Učitelji i učenici s pedagoškoga gledišta zavičajne će teme poučavati i učiti prema mjestu u kojem se škola kao institucija nalazi, neovisno o njihovoj osobnoj zavičajnosti. Uzimajući zavičajne teme kao otvoren pedagoški koncept odgojno-obrazovnog procesa, nameće se zaključak da su zavičaj i zavičajna nastave neiscrpan model suvremenih didaktičko-metodičkih oblika rada. U današnjem svijetu, kada su granice zavičajnosti pomaknute te kada se zavičajnost tumači sa znatno šireg aspekta identifikacije s drugim kulturama i vjerama, potrebno je učenicima zavičaj predstaviti pojmom njegovanja svog svekolikog identiteta i sponom zavičaja i zavičajnosti s ostalim kulturama. Stoga je u multikulturalnim sredinama i u pluralističkim odnosima društva bogatih kulturnih i civilizacijskih tekovina važna uloga zavičajne nastave kao jakog uporišta stvaranja kulture tolerancije, poštovanja različitosti i baštinjenja osobnog identiteta. Zadaća je suvremene škole približiti školu učenicima, otvoriti vrata škole lokalnoj zajednici i učiniti od škole odgojno-obrazovnu ustanovu koja će omogućiti učenicima stjecanje znanja za budućnost i život te sačuvati kulturu i povijest jednog naroda trajnim vrjednotama na temeljima održivog razvoja za budućnost svakog pojedinca. Jačanjem razine svijesti o vlastitom zavičaju podiže se i svijest o implementaciji zavičajnih sadržaja u širi krug nastavnih tema, poglavito u početnim razredima. Još je uvijek vidljivo da ne postoji svijest o sadržajnom mjestu zavičajnih tema u nacionalnom kurikulumu kao zasebno tematsko „vrelo" zanimljivih sadržaja koji bi bili odgovarajuće implementirani u više nastavnih predmeta. Kompetencije koje se suvremenim kurikulumom ustrajno pokušavaju osnažiti i životno učvrstiti svakog pojedinca kao da u praksi zaobilaze zavičajne teme. Zavičajnost, stara koliko i svijet, neprocjenjiva je snaga koja svoju nit pronalazi u prošlosti, baštini u sadašnjosti čuvajući je za buduće naraštaje. Suvremeni odgojno-obrazovni trendovi stavljaju naglasak na zavičajnu nastavu pristupajući ovoj problematici interdisciplinarno, povezujući nastavne sadržaje različitih predmeta da bi se stvorila cjelovita predodžba prostora sa svim njegovim prirodnim i društvenima sastavnicama. Analizom nastavnih sadržaja te plana i programa nastavnih predmeta vidljivo je da se još uvijek učenicima nudi mnoštvo činjenica koje trebaju usvojiti prvenstveno iz udžbenika, a ne iz izvorne stvarnosti poštujući načela

održivog razvoja. Zavičaj je oduvijek bio jednim od važnih polazišta odgoja jer povezuje odgojno-obrazovni proces i zavičajnu komponentu, dok važnost zavičajnih tema u pedagoškom kontekstu proizlazi iz uloge zavičaja u životu svakog pojedinca. Zavičajne teme, u svrhu očuvanja identiteta kulturne, duhovne i prirodne baštine lokalne sredine, na tragu održivog razvoja svekolike zavičajne baštine, moguće je provoditi kroz nastavni program. Svoju prepoznatljivost u odgojno-obrazovnom radu najuspješnije će prezentirati putem izvanučioničke nastave iznalaženjem zanimljivijih metoda i strategija rada. Najuspješniji način realizacije zavičajne nastave nedvojbeno se može ostvariti kroz izvanučioničku nastavu jer dijete svijet oko sebe ponajviše percipira aktivnim vizualnim putem promatrajući svoju neposrednu okolinu.

ŽIVOTNA OKOLINA U SLUŽBI ODRŽIVOG RAZVOJA

Zavičajni su sadržaji implementirani u kurikulum razredne nastave i mogu se pronaći u nastavnim predmetima. Učenici ih iščitavaju iz udžbenika te iz dodatne/izborne literature, ali ih se ipak u ozračju suvremenih oblika poučavanja i učenja može ponajprije pronaći u neposrednoj životnoj stvarnosti. Suvremena nastava podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u odgojno-obrazovni proces u kojem učitelj organizira proces poučavanja otvarajući i organizirajući susret učenika s novim nastavnim sadržajima. Učenicima se svakodnevno otvaraju stranice novih, neistraženih pedagoških priča u kojima su oni aktivni sudionici koji izgrađuju svoj osobni stav prema zavičajnim temama na temelju pozitivne motivacije. Promatrajući nastavu na ovaj način, nameće se pitanje kako odgajati dijete u suglasju s temeljnim pojmovima održivog razvoja i njegovanja zavičajnosti. „Održivi razvoj jest razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnjice, a istodobno ne ugrožava mogućnost budućih generacija da zadovolje svoje potrebe" (WCED, Lestera Browna, 1987). Ako pak koncept održivog razvoja kroz zavičajne sadržaje želimo implementirati u kurikulumske ishode, potrebno je istaknuti da je koncept održivog razvoja dobio temelj za promicanje u procesu odgoja i obrazovanja donošenjem dokumenta Agenda 21 na Skupu o Zemlji u Rio de Janeiru (UNCED, 1992) te UN-ovim proglašenjem Desetljeća odgoja i obrazovanja za održiv razvoj 2005. – 2014. (UN, 2002). U implementacijskom planu UN-ova Desetljeća odgoja i obrazovanja za održiv razvoj precizirano je što je održivi razvoj te zašto i kako ga je bitno promicati na svim razinama odgoja i obrazovanja. U istom su dokumentu, kako bi potpomogli i dali smjernice odgoja i obrazovanja za održiv razvoj, navedene ključne teme kao polazišna osnova između kojih su svoje mjesto pronašli i zavičajni sadržaji kao što su kulturna baština, ruralni i urbani razvitak, zaštita okoliša i prirode te biološka i krajobrazna raznolikost. Slijedom toga, definirani su i ključni pojmovi koje treba uključiti u programe na svim razinama odgoja i obrazovanja kao što je kritičko mišljenje, razumijevanje i sustavno promišljanje složene stvarnosti koja nas okružuje, promišljanje usmjereno prema budućnosti, interdisciplinarnost i povezanost, sposobnost suočavanja s problemima i odgovorno djelovanje, humane vrijednosti te sposobnost djelovanja uz poštovanje drugoga. Uz kreativnost sudionika odgojno-obrazovnog procesa, odabir aktualnih, djeci zanimljivih tema omogućit će se osposobljavanje učenika za život i rad na održiv način u njihovu privatnom i profesionalnom životu.

BITI USPJEŠAN ZNAČI PRIHVATITI IZAZOV I MIJENJATI SE

Uloga se učitelja mijenjala kroz povijest prateći društvene norme od tradicionalnih oblika do odgovora na izazove suvremenosti. Uspješno poučavati zavičajne teme znači biti spreman da se uz tradicionalne oblike rada u odgojno-obrazovnom procesu mijenja kurikulum i da se prilagođava potrebama učenika. Poučavanje i učenje zavičajnih tema u kurikulumu razredne nastave podrazumijeva da bi učitelji i učenici stalno trebali učiti jedni od drugih, škole i zajednice. Odgojno-obrazovni sustav je fleksibilan i prilagodljiv ako su njegovi sudionici spremni mijenjati ga i prilagođavati specifičnim uvjetima rada na temeljima održivog razvoja. Učitelj je u nastavnom procesu, isticao je Vukasović (1979: 139-140), „neprisutna stvarnost, ne djeluje kao onaj koji guši, ukalupljuje, normira, modelira i uprošćuje učenikov duhovni život, nego kao onaj koji otvara, oslobađa, usmjerava, potiče i raspaljuje stvaralaštvo odgajanika". Na takvim se temeljima smišljaju novi koncepti odgoja i obrazovanja koji osuvremenjuju postojeći odgojno-obrazovni proces čiji sudionici imaju ključnu ulogu kreiranja i (su) organiziranja rada i odabira najučinkovitijih metoda i strategija rada.

Iz toga proizlazi da je temeljna odgovornost cjeloživotnog učenja za održivi razvoj vezana uz školu, uz zanimanje učitelja i odgajatelja te njihovu stručnost i učinkovitost (Uzelac i Pejčić, 2003). Održivi razvoj može aktivno participirati u odgojno-obrazovnom procesu samo uz obrazovanje svih sudionika na temeljima suvremenosti i otvorenosti škole za promjene i inovativnije strategije rada. Na temeljima održivog razvoja, uloga se učitelja u novoj suvremenoj školi i u razrednoj nastavi znatno mijenja. Učitelj dobiva sasvim druge kompetencije vođenja odgojno-obrazovnog procesa, odnosa spram učenika, „više nije netko tko ima moć, vlast nad informacijama, tko širi mudrost i znanje, kao što ni učenik više nije pasivni primatelj tog znanja, što utječe na promjenu odnosa među njima“ (Day, 1999; prema Sekulić-Majurec, 2007: 369). Kurikulumski ishodi u trenutku poučavanja zavičajnih sadržaja trebaju stvoriti uvjete poučavanja usmjerene na razvijanje kompetencija *učiti znati, učiti živjeti, učiti djelovati i učiti biti*. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj jedan je od prioriteta suvremenog čovječanstva koje teži zdravom društvu, kvalitetnom gospodarstvu u pozitivnom, prirodnom i društvenom okruženju. Stoga je nužno osposobiti svakog stanovnika Zemlje za život i rad u održivom društvu (UNCED, 1992). Iz navedenog se zaključuje da su odgoj i obrazovanje postali univerzalni globalni zahtjevi koje treba organizirano ostvarivati na svim razinama obrazovanja za cjeloživotno učenje na temeljima održivog razvoja. Polazak djeteta u školu i početne godine školovanja izuzetno su važno razdoblje u kojem se kod djece razvijaju vrijednosti, stavovi, ponašanja i vještine koje čine snažan temelj za nadogradnju u nastavku života, odnosno koje imaju dugotrajan utjecaj na osobno zalaganje pojedinca za održivi razvoj.

INTERDISCIPLINARNO POVEZIVANJE ZAVIČAJNIH SADRŽAJA NA TEMELJIMA SLOBODNIJEG KREIRANJA ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA

Izazovi suvremenog doba iziskuju promjenu u načinu rada te pripremi učenika za život, kao i u odabiru nastavnih sadržaja, slobodnijih oblika i strategija rada. Takav pristup podrazumijeva povezivanje zavičajnih sadržaja s kurikulumskim ciljevima i transformaciju krutog nastavno-satno-predmetnog sustava u fleksibilniji, otvoreniji, učenicima prihvatljiviji organizacijski oblik rada. Razvoj divergentnog mišljenja, stvaralačkih sposobnosti i stjecanja kompetencija u zavičajnim sadržajima u funkciji je održivog razvoja. Očuvanje zavičajnosti ima zadaću osposobljavanja pojedinca za odabir metodičkih putova najprihvatljivijih osobnim interesima u suglasju s izvorima i prirodnim okruženjem na temelju zavičajnosti bliske učenicima. Obrazovanje za održivi razvoj ne razlikuje se bitno od „dobre nastave“. O odgoju koji potencira važnost socijalnih i osobnih kompetencija, preuzimanje odgovornosti za osobno obrazovanje s ishodima za koje se očekuje da ih svaki pojedinaca ostvari tijekom obrazovanja ne dvoji se ni u razradi nove kurikularne reforme. Upravo implementacija zavičajnih sadržaja na temeljima dobre, za učenike aktivne nastave donosi harmoniju povezivanja ciljeva, metoda rada na temeljima izvorne, pojedincu bliske stvarnosti. Konvencija o pravima djeteta (UN, 1989) te UNESCO-va Konvencija o zaštiti svjetske prirodne i kulturne baštine (UNESCO, 1972) čine temelj na kojemu se može stvarati i dizajnirati odgoj i obrazovanje za održiv razvoj u ranom djetinjstvu. Proizvodi kreativnih misli sadrže originalnost i primjerenost te su alternativa stvaranju nečeg novog na temeljima održivosti zavičajnih vrijednosti implementiranih u kurikulum razredne nastave. Ono na čemu treba ustrajati i što je potkrijepljeno dokumentima jest konstruktivno podupiranje aktivnosti djece da bi od najranijeg djetinjstva razumjeli i odgojno percipirali značaj prirodne i kulturne baštine zavičaja. Napuštanjem razredno-satno-predmetnog oblika rada zadaća je učitelja stvaranje novih, učenicima zanimljivijih oblika rada putem izvanučioničke terenske nastave na neposrednim izvorištima zavičajne baštine. Ovakav se rad temelji na sjedinjenju inovativnijih i učenicima prihvatljivijih postupaka poučavanja, na preuzimanju odgovorne uloge svakog pojedinca u njegovanju i očuvanju baštine kao nezaobilaznog segmenta održivog života. Komunikaciju učenik-škola-zavičajne teme moguće je ostvariti posjećivanjem muzeja, zavičajnih zbirki, arheoloških lokaliteta, povijesnih građevina, zaštićenih prirodnih lokaliteta i staništa te njegovanjem zavičajnih običaja. Navedene aktivnosti nisu svakodnevna pojava u odgojno-obrazovnom procesu. Potrebno ih je od najranije školske dobi dovesti u kontakt s učenicima dijelom u obveznom nastavnom planu i programu, a dijelom u ostalim slobodnim aktivnostima da bi se razvijao osjećaj i interes za iznimnu vrijednost kulturne baštine unutar zavičajne nastave.

Zavičajnost je usko povezana s okolišem koji podrazumijeva sve one promjene koje se događaju oko nas, u djetetovu prirodnom okruženje. Ekološki su problemi dio zavičajnih tema, a svaki od njih „uzima u obzir aktualno kulturološko, gospodarsko, socijalno okruženje u kojem čovjek živi i razvija svoje potrebe i aktivnosti i koje on na određen načine oblikuje i mijenja“ (Matas, 2004: 14). Okolišu se pridodaje i kulturna baština kao dio okruženja koji je stvorio čovjek (Đikić i sur., 2001: 283). Zavičajne su teme usko povezane i s pojmom *zavičajna baština* koji predstavlja „duhovno i materijalno dobro kojim je čovjek nekog područja obilježio (okarakterizirao) vlastitu opstojnost prostora u kojem živi“ (Maretić i Caktaš, 2007:87). Iskon imaju upravo u zavičajnoj baštini iz koje će učenici metodičkim putovima primati, proučavati zavičajnost, učiti i trajno zadržati sadržaje bitne za život razvijajući pritom pedagošku kulturu poruke, odnosno potrebe učenja zavičajnih tema kao didaktičkog puta očuvanja kulture jednog naroda. „Pedagoška kultura naroda“, ističe Tufekčić (2009:271), „polje je povezivanja tradicije i suvremenosti kada je riječ o odgoju i razvoju pojedinca i društva. U pedagoškoj tradiciji naroda, u njegovim običajima i folkloru sadržan je velik broj informacija o pitanjima odgoja“. „Baština je ukupnost iz prošlosti sačuvanih i njegovanih kulturnih dobara. Njena je glavna značajka očuvanje i njegovanje svega onoga što su nam naši preci ostavili, uključujući kulturu, tradiciju i zavičajnu mudrost. Ona bi trebala predstavljati temelj zajednice, ali isto tako biti i čvrsta veza s prošlošću“ (Anić, 1991: 84-86). U dokumentima UNESCO-a za kulturnu baštinu kaže se da je to „zrcalo kulturne raznolikosti kojom se osigurava održiv razvoj“ (Cvjetičanin, 2005:7). Kulturna je baština, ističe UNESCO, temelj za razumijevanje svijeta danas, za poticanje interkulturalnog dijaloga i suradnje. Svaka nacionalna baština, bila ona materijalna ili nematerijalna, od neprocjenjive je vrijednosti narodu kojem pripada. Zavičajna baština kao takva određuje identitet jednog naroda u širem kontekstu, a u užem identitet jednog prostora, dijela naroda te ga čini prepoznatljivim i jedinstvenim. Stoga je važan način na koji se odnosimo prema baštini te što poduzimamo pri odgoju i obrazovanju mladih u kontekstu teorije o cjeloživotnom učenju za održivi razvoj. Zadaća je suvremenog kurikuluma prenijeti znanja i vještine koje su nam ostavljene u naslijeđe, a koje ujedno svjedoče o prošlosti zavičaja. Očuvanje baštine treba biti sastavni dio kurikuluma promičući važnost zavičajne nastave i principa zavičajnosti, poglavito u razrednoj nastavi, u svim nastavnim predmetima kao didaktičko-metodički model prihvatljiv učenicima i blizak njihovu kognitivnom razvoju.

PRINCIP ZAVIČAJNOSTI – ZAVIČAJNA NASTAVA

Kurikulum razredne nastave treba predvidjeti poučavanje i učenje o važnosti očuvanja zavičajnog nasljeđa, a potom ga i didaktičko-metodički implementirati u sadržaje zavičajnih tema. Učenik promatranjem i proučavanjem zavičaja upoznaje stvari i pojave u njemu. Pritom se zavičajem može smatrati naselje u kojem učenik živi, okolica, zavičajna mikroregija i domovina. Iako je na svim razinama moguće poučavati zavičajne teme, od redovne do izborne nastave te izvannastavnih aktivnosti, zavičajna je nastava u odgoju i obrazovanju premalo zastupljena. Mnogi su pedagozi posvećivali pažnju principu zavičajnosti. Analizirajući uzroke formalizma u nastavi, Šimleša (1951) ističe kako je potrebno provesti borbu za povezivanjem teorije s praksom i pored ostalog sa što dosljednijim provođenjem principa zavičajnosti. Unatoč činjenici da se upravo zavičajnim temama može uspješno interdisciplinarno djelovati na suvremeniji kurikulum i školu otvorenih vrata, još uvijek kruti centralizirani kurikulumski sadržaji sprječavaju učitelje u inventivnim odlukama u trenutku stvaranja odgojno-obrazovnog procesa i odabiru metoda rada. Zadaća je kurikuluma razredne nastave osnažiti učenika u povezivanju sadržaja s izvornom stvarnošću. Dakako da je u određenim trenutcima, poglavito zbog neusklađenosti nastavnih sadržaja i jasne prepoznatljivosti zavičajnih tema unutar nastavnih cjelina, vrlo teško odrediti koji su sadržaji u nastavi i obrazovanju za održivi razvoj važniji. Poticanje interesa za zavičajne sadržaje i njihovo očuvanje razvija kod učenika istraživačko iskustveno učenje i radoznalost. Kompatibilnim djelovanjem na povezivanju zavičajnih sadržaja, kurikulumskih ciljeva i ishoda u suglasju s interesima učenika te poučavanjem na slobodnijim didaktičkim putovima osnažuje se svakog pojedinca u samostalnom osmišljavanju odgojno-obrazovnog procesa za održiv razvoj. Ono što dijete samo osmisli, istraži, pronađe, sačuva trajna je garancija održivosti i zavičajnih vrijednosti. S obzirom na to da se globalizacijski proces odvija jako brzo, nužno je odgajati i obrazovati za zaštitu kulturne i prirodne baštine koja je važan element u poznavanju tradicije i prepoznavanju identiteta svakog naroda (Baran i sur., 2007; prema Kostović-Vranješ, 2015). To je ujedno jedan od ciljeva odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Spoznavanje značenja, važnosti i vrijednosti baštine pridonosi spoznavanju vlastitog kulturnog nasljeđa, razvoju vlastitog identiteta, ali i intelektualnom, radnom, moralnom, povijesnom, estetskom, sociološkom i kulturnom razvoju mlade osobe (Kostović-Vranješ i Šiškov, 2003). Načelo zavičajnosti predstavlja implicitan pristup razvitku spoznaja o sadržajima iz zavičaja te je primjer cjeloživotnog učenja za održivu budućnost. Ako pak moderni kurikulum zagovara otvaranje škole prema zajednici, ako se suvremenost školskih programa dijelom ogleda i u otvorenosti škole prema životu i učenju mladih naraštaja za život, onda bi škola trebala biti otvorena prema životnim temama. Zato u kurikulumu razredne nastave treba potencirati one sadržaje koji su životno i prostorno bliski učenicima. Jednako kao i u životu, i u nastavnim je sadržajima potrebno polaziti od neposredne životne stvarnosti, od zornog promatranja pojava i predmeta. Šimleša princip zavičajnosti rado koristi kada govori i piše o dosezima učenikova zapažanja i usvajanja nastavnih sadržaja. Postavlja se zahtjev da prema pravilu „od bližeg k daljem“ upoznavanje učenika s vanjskim svijetom treba započeti od upoznavanja njegove najbliže okoline, od roditeljskog doma, škole i rodnog mjesta. Radijus koncentričnih krugova, ističe Šimleša (Franković, Pregrad i Šimleša, 1963: 1121), koji obilježavaju doseg učenikova zapažanja i upoznavanja okolnog svijeta, postupno biva sve veći dok u taj krug ne uđe cijeli svemir. Ovaj zahtjev „da u nastavi valja polaziti od proučavanja onih manifestacija života, prirode i društva koje se nalaze u neposrednoj prostornoj okolini djetetovoj, nazvan je principom zavičajnosti“ (Šimleša, 1975). Kada bismo ovim iskazanim načelima u odgojno-obrazovnom radu pridodali pedagoška načela obrazovanja za održivi razvoj (UNESCO, 2005) interdisciplinarnost i cjelovitost, orijentiranost na vrijednosti, poticanje kritičkog razmišljanja, orijentiranost na rješavanje problema, metodičku raznolikost, otvorenost za sudjelovanje, moglo bi se s pravom zaključiti da su zavičajni sadržaji važna odrednica u poučavanju učenika za njegovanje i prenošenje znanja na temeljima održivog razvoja svekolikog materijalnog i nematerijalnog bogatstva zavičaja.

ZAVIČAJNOST KAO POTICAJ RAZVOJA UČENIČKIH KOMPETENCIJA

Poučavanje i učenje zavičajnih sadržaja proces je interakcije u kojem učenici uz podršku učitelja samostalno usvajaju određene nastavne sadržaje, razvijaju vlastite prosudbe, vrjednovanja i djelovanja. U didaktici kao teoriji učenja (Schulz, 1992) (hamburški didaktički model) naglašava se interakcija između ciljeva i kompetencija, autonomije i solidarnosti naspram sadržaja. Takozvanom modelu didaktičkog odlučivanja suprotstavlja „model didaktičkog djelovanja”. Zavičajni sadržaji svojim temama stvaraju interaktivan suodnos učitelja i učenika s prirodom u kojem otvaraju mnoštvo različitih djelovanja i suprotstavljanja modela rada putem kojih učenici ostvaruju slobodu učenja razvijajući kompetencije za cjeloživotno učenje. Cilj je odgojno-obrazovnog procesa preuzimanje odgovornosti učenika za vlastiti proces učenja, pri čemu učeničke kompetencije postaju važan trenutak u cjeloživotnom poučavanju i učenju. Poučavanje zavičajnih tema uz maksimalno uvažavanje načela zavičajnosti potiče stvaranje oblika odgojno-obrazovnog procesa u kojemu učitelj napušta predavački stil rada. Tradicionalna nastava u poučavanju zavičajnih sadržaja ne gubi na svojoj važnosti, već svesrdno prihvaća drugačije, slobodnije pedagoške suodnose u radu. Važno je da prijelaz s tradicionalnog poučavanja na učenje ne zanemari kvalitetu izravnog poučavanja, odnosno kvalitetu nastavnikove izvedbe nastave (Meyer, 2002). Uloga učitelja kao poučavatelja mijenja se u učitelja (su)kreatora, organizatora, animatora za što je potrebno organizacijsko umijeće u odgojnom radu. Razvoj učenikove individualnosti označava emancipiranje učenika i njegovo „samoodređujuće i suodlučujuće upravljanje vlastitim životom“ (Winkel, 1994: 95). Načelo zavičajnosti, potičući razvoj učeničkih kompetencija, u slobodnom odabiru sadržaja koje će učiti i načinu na koji će ih učiti, ide u smjeru jačanja učeničkih kompetencija. Zavičajni sadržaji potiču slobodu novih promišljanja u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa sa specifičnim odnosima učenika i učitelja usmjerenim motiviranju i osamostaljivanju učenika. Razvoj nastave treba „postati jezgrom razvoja škole“ (Meyer, 2002: 170). Poučavanje zavičajnih sadržaja u interaktivnom je suodnosu s razvojem učeničkih kompetencija jer nastavni sadržaji uz niz objektivnih faktora izravno utječu na jačanje istih. Od iznimne je važnosti aktivno sudjelovanje učenika u odgojno-obrazovnom procesu, kreiranje rada uz pomoć učitelja i suodlučivanje u odabiru strategija rada, zavičajnih sadržaja i mjesta izvođenja odgojno-obrazovnog procesa. S razvojem učeničkih sposobnosti za samoučenje raste njegova odgovornost u skladu s dobi i objektivnim uvjetima nastave (Young, 2005). Učenje zavičajnih tema učenike motivira na usvajanje i ovladavanje ključnim kompetencijama za koje se pretpostavlja da

ih se uspješno može razvijati učeći na temeljima održivog razvoja. Ishodi učenja zavičajnih tema u kurikulumu razredne nastave prepoznaju se kao kompetencije koje učenici trebaju razviti tijekom učenja. Takav pristup podrazumijeva i oblikovanje kurikuluma temeljenog na kompetencijama kao nove paradigme u obrazovanju (Previšić, 2007) kojim se nastoji postići konstruktivno povezivanje ishoda učenja sa sadržajima i pristupima učenju i poučavanju. U dodiru sa zavičajnom stvarnošću učenici razvijaju sposobnost prilagodbe novim uvjetima rada u novim socijalnim formacijama, jačaju sposobnost istraživanja i otkrivanja novih izvora znanja te sposobnost kritičkog pristupa rješavanju problema i procjene rezultata svoga rada. Učenike se podupire u slobodi osobnog izbora metoda i oblika odgojno-obrazovnog procesa. Novim strategijama rada, mjestom izvođenja odgojno-obrazovnog procesa i socijalnim formacijama u kojima učenici uče jačaju se učeničke kompetencije koje se ne mogu uspješno razvijati i usvajati rigidnim prenošenjem činjeničnog znanja u učionici s unaprijed isplaniranim radom. Budući da se u novije vrijeme od mladih ljudi očekuje da izađu iz uskih okvira i postanu odgovornim članovima globalne zajednice, presudno je kod djece izgrađivati zavičajni identitet. Samo se od učenika koji čuva svoju tradiciju i s ponos njeguje njezine vrijednosti može očekivati da će moći istinski cijeniti tuđu kulturu i dati doprinos mirnom suživotu u multikulturalnom svijetu.

LITERATURA

1. Anić, V. (1991). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
2. Bežen, A. (2005). Zavičaj i zavičajnost u znanosti i obrazovanju, Školski vjesnik. (3-4): 183-194.
3. Cvjetičanin, B. (2005). Kulturni koridori u jugoistočnoj Europi, *Zarez: dvotjednik za društvena i kultura zbivanja.* 156 (7): 7.
4. Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
5. Đikić, D., et. al. (2001). *Ekološki leksikon*. Zagreb: Ministarstvo zaštite okoliša i prostornog uređenja, Sveučilišna tiskara.
6. Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. (1963) (ur.). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska.
7. Iveković, F. (1901). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Štamparija Karla Albrechta.
8. Kostović-Vranješ V., Šiškov R. (2003). Kuće naših predaka. U: *Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa s međunarodnom suradnjom "Od baštine za baštinu – 3. dani otočkih dječjih vrtića"*, Hvar, 25., 26. i 27. rujna 2003.
9. Kostović-Vranješ, V. (2015). Baština – polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Školski vjesnik – *Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*. 64(3): 439-452.
10. Maretić, M., Caktaš, J. (2007). Zavičajna baština u funkciji očuvanja hrvatskog identiteta. U: A. Mrkonjić (ur.) *Zavičajna baština: HNOS i kurikulum: zbornik radova* (87-96). Split: Književni krug.
11. Matas, M. (2004). Geografski pristup okolišu. U: S. Golac i sur. (ur.) *Ekologija u odgoju i obrazovanju* (8-21). Gospić: Sveučilište u Rijeci, Visoka učiteljska škola u Gospiću.
12. Meyer, H. (2002). *Didaktika: razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
13. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (15-34). Zagreb: Školska knjiga.
14. Schulz, W. (1992). Didaktika kao teorija poučavanja. U: Gudjons i sur. (ur.). *Didaktičke teorije.* Zagreb: Educa.
15. Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaji-struktura* (305-331). Zagreb: Školska knjiga.
16. Šimleša, P. (1951). *Uzroci formalizma u znanju učenika: doktorska disertacija.* Filozofski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu: Pedagoško-književni zbor.
17. Šimleša, P. (1975). Načelo zavičajnosti kao aspekt povezanosti škole sa životom. U: M. Kalčić (ur.) *Zavičajna književnost u nastavi* (19-28). Žminj: Čakavski sabor.
18. Šuvar, V. (2015). *Zavičajne teme u kurikulumu razredne nastave*. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
19. Tufekčić, A. (2009). Etnopedagogija kao znanstvena disciplina, Školski vjesnik – *Časopis za pedagoška i školska pitanja.* 58(3): 265-279.

20. UNESCO, (2005). *UN – Strategija gospodarske komisije UN za Europu za obrazovanje za održivi razvoj* (sa sastanka na visokoj razini ministara okoliša i obrazovanja), Vilnius, 17. –18. ožujka 2005.
21. Uzelac, V., Pejčić, A. (2003), Pristupi i tendencije odgoja i obrazovanja za okoliš: poseban osvrt na učitelje, *Napredak*. 144 3: 328-338.
22. Vukasović, A. (1979). *Prinosi unapređivanju odgojnog rada*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
23. Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U: Gudjons i sur. (ur.). *Didaktičke teorije* (95-114). Zagreb: Educa.
24. Young, R. M. (2005), The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning, *Journal of Marketing Education*. 27, 25: 25-40.
25. URL1: UN (1989). Convention on the Rights of the Child. www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx; Posjećeno 21. travnja. 2016.
26. URL2: UNCED. (1992). Agenda 21 – Program of Action for Sustainable Development: Rio Declaration on Environment and Development, UN Conference on Environment and Development, June 1992, Rio de Janeiro, Brazil. www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21toc.htm. Posjećeno 21. travnja. 2016.
27. URL3: UNESCO. (1972). Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage. http://whc.unesco.org/en/conventiontext/; Posjećeno 21. travnja. 2016.
28. URL4: UNESCO. (2002). Teaching and Learning for Sustainable Future – A Multimedia Teacher Education Programme. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://www.unesco.org/education/tlsf; Posjećeno 21. travnja. 2016.

IMPLEMENTATION OF HOMELAND-RELATED TOPICS IN A CLASS CURRICULUM BASED ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT

This paper deals with homeland-related topics in the instructional content of initial schooling, considering planning and integration as factors in modern schooling, which is focused on the methods and strategies of the educational process. Contemporary challenges require different ways of preparing students for life. This primarily involves connecting homeland-related content with curricular goals, and transforming the strict teaching system into a more flexible, more open one, which would be more acceptable to students. Encouraging divergent thinking, creative abilities and new competencies in homeland-related content is in line with sustainable development. Preserving a local cultural legacy on the foundations of modernity helps individuals to select teaching methods that are most appropriate for their personal interests. The principle of content diversity and learning outcomes is closely connected with different forms and methods of teaching. Such a strategy allows cross-curricular planning and connecting, in order to facilitate learning by thinking. Strategies and concepts, connecting home-related content and learning from sources of general cultural legacy are the duty of any school curriculum. Content selection should be based on didactic and methodical planning and on analysing goals, expectations and outcomes. An active participation of students in the creation of the educational process, by observing, exploring, discovering, learning experientially, and choosing different teaching activities in an original, immediate environment, contributes to gaining new knowledge and acquiring new skills, habits and abilities.

Keywords: cultural heritage, curriculum, strategies, methods, domestic subjects

Štefanija Romštajn - Burchards
Irella Bogut
Željko Popović
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Ivančica Jurčević Agić
Osijek

USPOREDBA ISHODA UČENJA ZA NASTAVU PRIRODE I DRUŠTVA U NACIONALNIM KURIKULUMIMA REPUBLIKE HRVATSKE I SAVEZNE REPUBLIKE NJEMAČKE (POKRAJINE NORDRHEIN – WESTFALLEN)

Istraživanje o ishodima učenja za nastavu Prirode i društva provedeno je metodom analize sadržaja nacionalnih kurikuluma Republike Hrvatske i Savezne Republike Njemačke, pokrajine Nordrhein – Westfallen. Iz obaju se Nacionalnih kurikuluma na temelju očekivanih ishoda učenja osim znanja očekuje i razvoj sposobnosti, vrijednosti, stavova te odgovornosti za svijet u kojem učenici žive. Svaki kurikulum, posebno za prirodoslovno područje, odnosno za nastavu Prirode i društva, očekivane ishode učenja opisuje u okviru svakog nastavnog područja. Usporedbom učeničkih kompetencija uočava se da su u oba kurikuluma vrlo dobro zastupljene kompetencije učenika koje odražavaju ekološku pismenost. Spomenute kompetencije u oba kurikuluma navode na zaključak da su u dobroj mjeri zastupljeni različiti ekološki sadržaji. Raspon tema od zaštite okoliša do obnovljivih izvora energije na kojima se temelji održivi razvoj govori u prilog temeljitoj ekološkoj obrazovanosti učenika. Kada je riječ o kompetenciji kao trajnoj sposobnosti djelovanja koja podrazumijeva znanje, sposobnosti, vještine i stavove vezane za područje ekologije, tada se primjećuje kako u kurikulumu Republike Hrvatske nedostaje usmjerenosti na istraživanje te na vježbanje ponašanja učenika u domeni ekološkog odgoja.

Ključne riječi: ekološki odgoj, Europska unija, kompetencije učenika, obrazovna politika, održivi razvoj

UVOD

Sve više suvremenih znanstvenika smatra kako je jedini način rješavanja nagomilanih ekoloških problema obnova ekološki održivog društva, odnosno razvoj znanja, svijesti, vrijednosti, novih humanih odnosa među ljudima, jednom riječju ekološki odgoj i obrazovanje (Jukić, 2011: 271, prema Goldsmith, 1988). U nastojanju ostvarenja odgojno-obrazovnog procesa koji prati znanstveni, ekonomski, gospodarski i tehnološki napredak ubrzan globalizacijom, u središtu je odgojno-obrazovnog procesa osobni razvoj pojedinca i društva. Sve brži razvoj u području znanosti, ekonomije, gospodarstva, kulture i tehnologije uvijek znači novu potrebu za kompetentnim pojedincima te za razvojem društva znanja. U europskoj se obrazovnoj politici već duže vrijeme udomaćio pojam kompetencija kao temeljni oblik ishoda učenja (Domazet, 2009: 165) na svim razinama obrazovnih postignuća. Kao plod želje za konkurentnošću na svjetskoj razini,

Europska unija u svoju obrazovnu politiku uvodi pojam ključnih kompetencija svakoga građanina za život i rad u uvjetima globalizacije i prijelaza na ekonomiju utemeljenu na znanju. Europska je unija, nadalje, napravila program cjeloživotnog učenja, Lifelong Learning Programme, s obzirom na obrazovanje i stručno usavršavanje, a s ciljem razvoja Europe kao naprednog društva znanja s održivim gospodarskim razvojem te jačanja društvene povezanosti i povećanja broja kvalitetnih radnih mjesta za građane (Program za cjeloživotno učenje, http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2935). U okviru je toga programa navedeno osam skupina ključnih kompetencija u vidu unaprjeđenja znanja, sposobnosti, vrijednosti i vještina koje građanima omogućuju ostvarivanje kulturnog, društvenog i ljudskog kapitala (Lončarić Jelačić, 2004: 5, prema Europska komisija, Ured za obrazovanje i kulturu, 2004).

Od zemalja članica Europske unije očekuje se konkretna provedba i podupiranje programa u čijem je središtu razvoj kompetentnih učenika. Riječ je o kompetencijama iz različitih znanstvenih područja, koje ujedno znače temelj za daljnje obrazovanje i usavršavanje. To je velik zaokret u odgojno-obrazovnom procesu zemalja članica Europske unije koji znači prijelaz s čiste reprodukcije znanja na razvoj sposobnosti, vještina, vrijednosti i stavova učenika. U temeljnim je dokumentima hrvatske obrazovne politike (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011) također došlo do prijelaza sa sadržaja učenja na postignuće učenika. U središtu je tako odgojno-obrazovnog procesa učenik sa svojim potrebama i sposobnostima, dok je odgojno-obrazovni proces zamišljen kao pomoć razvoju kompetencija učenika. Te kompetencije učenika, budućeg građanina, predstavljaju kulturni, društveni i ljudski kapital (Lončarić Jelačić, 2004: 5, prema Europska komisija, Ured za obrazovanje i kulturu, 2004) za uspjeh u životu, zaposlenje te uspješno aktivno sudjelovanje u društvu. Dakle, riječ je o stjecanju širih kompetencija važnih za snalaženje u životnim situacijama i izazovima.

Važnosti je poimanju učenja usmjerenog ka kompetencijama doprinijelo PISA istraživanje iz 2009. godine, kojim se istraživala sposobnost uspješnog čitanja s razumijevanjem, razina primjene znanja iz prirodoslovnih područja u svakodnevici, motivacija učenika i upravljanje vlastitim učenjem (Glavna obilježja OECD-ova programa, http://www.oecd.org/pisa/). Usmjeravanje prema ključnim kompetencijama, što ih kao nove obrazovne izazove donosi Europska komisija, znači usmjeravanje k multifunkcionalnom sklopu znanja, vještina i stavova koji su potrebni svim pojedincima za njihovo samoostvarenje, uključenje u društvo i zapošljavanje. Treba ih razviti do završetka obveznog obrazovanja ili izobrazbe jer oni predstavljaju osnovicu za daljnje učenje kao dio cjeloživotnog učenja (Lončarić Jelačić, 2004: 4, prema Europska komisija, Ured za obrazovanje i kulturu, 2004).

Zbog multifunkcionalnosti spomenutih kompetencija Europska je komisija kategorizirala osam područja ključnih kompetencija te predložila njihovo uvrštavanje u nacionalne programe izobrazbe, odnosno nacionalne kurikulume.

Tako prema Upravi za obrazovanje (Lončarić Jelačić, 2004: 8, prema Europska komisija, Ured za obrazovanje i kulturu, 2004) osam područja ključnih kompetencija obuhvaća:

a) komuniciranje na materinjem jeziku (1.)
b) komuniciranje na stranom jeziku (2.)
c) matematička pismenost i osnovna znanja iz znanosti i tehnologije (3.)
d) digitalna kompetencija (4.)
e) učiti kako se uči (5.)
f) međuljudska i građanska kompetencija (6.)
g) poduzetništvo (7.)
h) kulturno izražavanje (8.).

Kompetencije u svezi s ekologijom u okviru osam ključnih kompetencija najvećim se dijelom spominju u području znanosti i tehnologije, s naglaskom na poznavanje svijeta prirode, održivi razvoj te kritičko poimanje znanosti i tehnologije u smislu etike, sigurnosti i zaštite okoliša. Smatra se kako su osam okvirnih kompetencija što ih je donijela Europska uprava za obrazovanje važne i korisne, kako zbog politike obrazovanja usmjerene na razvoj pojedinca tako i zbog koraka k jedinstvenoj europskoj obrazovnoj politici te spremnijem ulasku u europski svijet rada.

METODOLOŠKI TIJEK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje o ishodima učenja za nastavu Prirode i društva provedeno je metodom analize sadržaja nacionalnih kurikuluma Republike Hrvatske i Savezne Republike Njemačke, pokrajine Nordrhein – Westfallen (Romštajn - Burchards, 2013). Istražujući Nacionalni okvirni kurikulum Republike Hrvatske (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011), u daljnjem tekstu NOK RH, navedena su odgojno-obrazovna područja općeg obveznog i srednjoškolskog obrazovanja raščlanjena na Jezično-komunikacijsko područje, Matematičko područje, Prirodoslovno područje, Tehničko i informatičko područje, Društveno-humanističko područje, Umjetničko te Tjelesno i zdravstveno područje. Međupredmetne teme predviđene za obradu u svim predmetima na integrativni način su: Osobni i socijalni razvoj; Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša; Učiti kako učiti; Poduzetništvo; Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije te Građanski odgoj i obrazovanje.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

ISHODI UČENJA ZA NASTAVU PRIRODE I DRUŠTVA U NACIONALNOM KURIKULUMU REPUBLIKE HRVATSKE

Iz istraženoga se uočava kako je Nacionalni okvirni kurikulum Republike Hrvatske uvažio nove preporuke Europske uprave za obrazovanje, usmjeravajući se na aktivnosti i kompetencije učenika te na ključne kompetencije u sklopu Međupredmetnih tema sukladnih ključnim kompetencijama, primjerice učiti kako učiti i sl., prema programu cjeloživotnog učenja. Po pitanju ishoda učenja za nastavu Prirode i društva u Republici Hrvatskoj primjećuje se kako u NOK-u RH ne postoje ishodi učenja posebno kategorizirani za nastavu Prirode i društva, nego su oni integrirani u prvi ciklus (1., 2., 3. i 4. razred osnovne škole) prirodoslovnog, tehničkog te društveno-humanističkog područja. U ovom radu istraživane su očekivane kompetencije vezane za razvoj ekološke pismenosti. Opći ishodi učenja odgojno-obrazovnog prirodoslovnog područja prema NOK-u RH iz 2011. godine, a koji su vezani uz ekološke sadržaje, su sljedeći:

- usvojiti znanja o bitnim pojavama i procesima u prirodi
- steći osnovnu pismenost i usvojiti jezik prirodoslovlja te razumjeti bitne koncepte općeg znanja o prirodi i ulogu toga znanja u razvoju tehnike i doprinosu boljem življenju
- uočavati i vrjednovati ograničenja primijenjenih metoda, vještina, modela i teorija,
- usvojiti znanja potrebna za očuvanje prirode, odgovorno se odnositi prema uporabi prirodnih bogatstava uz održivi razvoj, čuvajući prirodnu ravnotežu i biološku raznolikost
- razviti sposobnost tumačenja prirodno-geografskih pojava i procesa na Zemlji, na lokalnoj i globalnoj razini.

Iz očekivanih se općih ishoda iščitavaju različiti stupnjevi ekološke pismenosti koji obuhvaćaju razinu znanja, sposobnost sintetiziranja tog znanja u tumačenju prirodno-geografskih pojmova i procesa na Zemlji te zauzimanja pravilnog odnosa prema prirodi. Očekivane socijalne kompetencije učenika prema NOK-u RH, u skladu sa zahtjevima socijalne ekologije za humanim odnosima među ljudima, opisane su u području Međupredmetne teme. Dakle, na njihovu se razvoju radi u svim nastavnim predmetima. Za ekološki odgoj i razvoj ekološke svijesti u Međupredmetnim se temama navode sljedeće kompetencije učenika (NOK RH, 2011):

- razviti suradničko učenje prihvaćajući uzajamnu komunikaciju, rješavanje problema raspravom, razgovorom i dijalogom
- prihvaćati pravila suradničkih odnosa u skupini: solidarnosti, uljudnog ponašanja, uzajamnog pomaganja i prihvaćanja različitosti
- razviti odgovoran odnos prema očuvanju kvalitete okoliša, njegovih izvora i zaliha, zasnovan na razumijevanju utjecaja različitih čimbenika na promjene u okolišu i njegovo uništavanje.

Tablični prikazi koji slijede prikazuju očekivane ishode učenja u prvom obrazovnom ciklusu, a vezani su uz one ekološke sadržaje u prirodoslovnom (Tablica 1.), tehničkom (Tablica 2.) i društveno-humanističkom području (Tablica 3.) koje ishodima učenja obuhvaća nastava Prirode i društva u Republici Hrvatskoj.

Tablica 1. *Prikaz očekivanih ishoda učenja u svezi s ekološkim sadržajima prirodoslovnog područja u nastavi Prirode i društva u NOK-u RH iz 2011. godine*

Prvi odgojno-obrazovni ciklus prirodoslovnog područja	**Teme**	**Očekivani ishodi učenja**
I. Priroda i čovjek 2. Održivi razvoj	1. Povijest znanosti i razvoj civilizacije	Opisati svoj odnos prema prirodi Opisati kako su se tijekom razvoja čovječanstva mijenjala tumačenja prirodnih pojava
	Izraziti poštovanje prema prirodi, živim bićima, drugim ljudima i samima sebi Imenovati neka najpoznatija zaštićena područja na moru i kopnu u Hrvatskoj Izraziti suosjećanje za osobe koje pate i za druga ugrožena bića Opisati značaj vode u životu čovjeka Navesti primjer obnovljivog izvora energije	
II. Planet Zemlja	3. Prirodna bogatstva	Prepoznati i nabrojati prirodna bogatstva Opisati prirodu i učinke promjena na sustave na Zemlji
III. Materijali i njihova svojstva	4. Kemijske promjene i reaktivnost	Navesti primjere onečišćenja koji utječu na promjene sustava zraka, vode i tla
IV. Život 6. Ekosustavi	5. Čovjek i zdravlje	Raspraviti i opisati kako se pridržavanjem osnovnih higijenskih navika, pravilnom prehranom i tjelesnom aktivnošću može očuvati zdravlje
	Objasniti značaj čovjekova skladnog života s prirodom Navesti glavne ekološke čimbenike Objasniti na primjerima kako promjene ekoloških čimbenika tijekom godišnjih doba utječu na živa bića Opisati osnovne životne zajednice, moguće promjene u njima te mjere zaštite Primijeniti znanja o zbrinjavanju otpada na ekološki prihvatljiv način	

V. Gibanja i sile	7. Elektrodinamika	Opisati električnu struju na primjerima upotrebe rasvjete i kućanskih uređaja te navesti načine izbjegavanja opasnosti od djelovanja električne struje na čovjekovo zdravlje
VI. Energija	1. Rad i energija	Opisati značaj Sunca za život na Zemlji, opisati potrebu zaštite od sunca

Tablica 2. *Prikaz očekivanih ishoda učenja u svezi s ekološkim sadržajima tehničkog područja u nastavi Prirode i društva u NOK-u RH iz 2011. godine*

Prvi odgojno-obrazovni ciklus tehničkog područja	Teme	Očekivani ishodi učenja
II. Svijet tehnike	1. Obilježja i osnovni koncepti tehnike	Objasniti razlike svijeta prirode od svijeta tehnike koju je stvorio čovjek
	2. Energija u svakodnevnom životu i proizvodnji	Objasniti važnost energije za čovjekov život. Sunčeva je energija izvor života. Objasniti zašto treba čuvati i štedjeti energiju Nabrojati vrste i oblike energije koji se koriste u kućanstvu Razlikovati nekoliko vrsta žaruljica i objasniti važnost uporabe štednih žaruljica u kućanstvu
	3. Tehnika i okoliš	Razlikovati smeće od otpada Objasniti važnost zaštite i očuvanja okoliša te opasnosti koje prijete onečišćenjem okoline izazvane nebrigom pojedinca Prikupljati, razvrstavati i pravilno odlagati otpad iz škole i vlastitog doma, djelovati na očuvanje čistoće voda Sudjelovati u školskim eko-akcijama: prikupljanju otpada i urednom održavanju okoliša

Tablica 3. *Prikaz očekivanih ishoda učenja u svezi s ekološkim sadržajima društveno-humanističkog područja u nastavi Prirode i društva u NOK-u RH iz 2011. godine*

Prvi odgojno-obrazovni ciklus društveno-humanističkog područja	Teme	Očekivani ishodi učenja
		Objasniti važnost energije za čovjekov život. Sunčeva je energija izvor života.
I. Socijalne vještine i metode izučavanja pojava u društveno-humanističkom području	1. Različiti izvori podataka, prikupljanje, vrjednovanje i prikaz podataka	Pronalaziti i predstaviti, u skladu sa svojom dobi, osnovne činjenice o prirodi, društvu i kulturi, religiji, čovjeku i njegovu djelovanju u prošlosti i sadašnjosti u zavičaju u Hrvatskoj Istražiti, opisati i objasniti razliku između žive i nežive prirode, njezinu raznolikost, povezanost i promjenjivost u zavičaju

Prvi odgojno-obrazovni ciklus društveno-humanističkog područja	Teme	Očekivani ishodi učenja
I. Socijalne vještine i metode izučavanja pojava u društveno-humanističkom području	1. Različiti izvori podataka, prikupljanje, vrjednovanje i prikaz podataka	Opisati kako reljef, klima, voda, tlo i vegetacija utječu na život ljudi Objasniti vezu između djelatnosti ljudi i onečišćenja okoliša te predložiti mjere zaštite Sudjelovati u djelatnostima koje promiču odgovoran odnos prema okolišu

ISHODI UČENJA ZA NASTAVU PRIRODE I DRUŠTVA U NACIONALNOM KURIKULUMU SAVEZNE REPUBLIKE NJEMAČKE, POKRAJINE NORDRHEIN – WESTFALLEN

Za razliku od NOK-a RH, u kojemu su ishodi učenja za nastavu Prirode i društva integrirani u prirodoslovno, tehničko i društveno-humanističko odgojno-obrazovno područje, Nacionalni okvirni kurikulum Savezne Republike Njemačke (pokrajine Nordrhein – Westfallen), u daljnjem tekstu NOK SR Njemačke (NRW), za nastavu Prirode i društva ima vlastiti kurikulum, Kernlehrpläne Sachunterricht (Romštajn – Burchards, 2013: 14).

Opći ishodi učenja, odnosno kompetencije učenika za nastavu Prirode i društva (http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene-gs/sachunterricht/lehrplan-sachunterricht/kompetenzen/) su:

- snalaženje učenika svijetu u kojem žive, poznavanje svog okružja te odgovorno ponašanje prema svom okružju
- poštovanje dostojanstva čovjeka
- odgovorno ponašanje prema prirodi i njezinim resursima
- solidarnost u socijalnom okružju
- konstruktivni, kritički i istraživački stav prema prirodi i tehnologiji
- razvoj svijesti o vrijednostima vlastite kulture i povijesti.

Navedene kompetencije učenika odražavaju različite stupnjeve ekološke pismenosti. Osim usvajanja znanja, naglasak je stavljen i na primjenu toga znanja u konstruktivnom ponašanju prema prirodi te sudjelovanju u razvoju tehnologije. Riječ je o osposobljavanju učenika, budućih građana, za uspješno snalaženje u životu, uz poštovanje ljudskih prava te aktivno sudjelovanje u društvenom životu zajednice.

Što se tiče ishoda učenja u NOK-u SR Njemačke, pokrajine Nordrhein – Westfallen, (http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene-gs/sachunterricht/lehrplan-sachunterricht/kompetenzen/) za nastavu Prirode i društva, oni su raščlanjeni u pet obrazovnih područja:

- Priroda i život
- Tehnologija i svijet rada
- Prostor, okoliš i pokretljivost
- Čovjek i društvena zajednica
- Vrijeme i kultura.

Kompetencije koje se od učenika očekuju u sklopu spomenutih područja, navedene su po uspješnom završetku prvih dviju godina obrazovanja te po uspješnom završetku četverogodišnjeg odgojno-obrazovnog razdoblja. Takav komparativni prikaz kompetencija omogućuje uvid u dubinu učeničkih kompetencija s obzirom na dob učenika. U ovome su radu navedene kompetencije koje su u svezi s razvojem ekološke svijesti i obrazovanosti.

Tablični prikaz koji slijedi (Tablica 4.) prikazuje očekivane kompetencije učenika s obzirom na pet obrazovnih područja (Priroda i život, Tehnologija i svijet rada, Prostor, okoliš i mobilnost, Čovjek i društvena zajednica te Vrijeme i kultura) i težišta njihove tematske usmjerenosti.

Tablica 4. *Kompetencije učenika u svezi s ekološkim odgojem u NOK-u SR Njemačke (NRW), po uspješnom završetku drugog, odnosno četvrtog razreda osnovne škole*

OBRAZOVNO PODRUČJE Tematska težišta	**Kompetencije učenika po uspješnom završetku prvih dviju godina školovanja**	**Kompetencije učenika po uspješnom završetku četvrtog razreda OŠ**
PRIRODA I ŽIVOT Toplina, svjetlost, vatra, voda, zrak, zvuk		Opisati promjene u prirodi i raspraviti o njima
PRIRODA I ŽIVOT Magnetizam i elektricitet		Izraditi strujni krug te opisati, objasniti i usvojiti pravila ponašanja za zaštitu od strujnog udara
PRIRODA I ŽIVOT Tijelo, osjetila, prehrana i zdravlje	Istražiti različite navike hranjenja i posljedice tih navika	Objasniti značenje higijenskih navika, zdrave prehrane i zdravog načina života
		Sastaviti pravila i savjete vođenja zdravog načina života
PRIRODA I ŽIVOT Životinje, biljke, okoliš		Opisati međusobnu ovisnost između okoliša i životnih uvjeta životinja, ljudi i biljaka
TEHNOLOGIJA I SVIJET RADA Alati i materijali		Prikupiti informacije i objasniti tehnička otkrića te analizirati posljedice tih otkrića u svakodnevici i okolišu
TEHNOLOGIJA I SVIJET RADA Prirodni resursi i energija		Prikupiti informacije i bilježiti različite izvore energije
PROSTOR, OKOLIŠ I MOBILNOST, Škola i okružje		Istražiti i opisati strukturu vlastitog kraja i regije
PROSTOR, OKOLIŠ I MOBILNOST Životna sredina i svijet	Upoznati i imenovati prostornu strukturu svoje životne sredine	Usporediti, opisati i bilježiti prirodna bogatstva
PROSTOR, OKOLIŠ I MOBILNOST Životna sredina i svijet		Istražiti, opisati i usporediti promjene u okolišu u svom gradu, regiji, državi i svijetu
PROSTOR, OKOLIŠ I MOBILNOST Put do škole i sigurnost u prometu		Opisati, iskazati i raspraviti načine primjerenog ponašanja u prometu, sa svrhom zaštite prirode
PROSTOR, OKOLIŠ I MOBILNOST Zaštita okoliša i održivi razvoj	Razvrstati otpad u razredu i zapisati vrste otpada, dati ideje o tome kako spriječiti nastajanje prekomjernog otpada	Istražiti i raspraviti o racionalnom i štedljivom korištenju prirodnih resursa, vježbati štedljivo korištenje tih resursa
ČOVJEK I DRUŠTVENA ZAJEDNICA Zajednički život u razredu, školi i obitelji	Osmisliti zajednička pravila ponašanja u razredu	Staviti se u poziciju druge osobe, njezinih osjećaja i zanimanja
ČOVJEK I DRUŠTVENA ZAJEDNICA Korist i potrebe		Istražiti vlastite navike trošenja i usporediti ih s ekološkim kriterijima
VRIJEME I KULTURA Ja i drugi	Opisati i usporediti običaje drugih kultura	Sastaviti i napisati pravila zajedničkog suživota u školi

RASPRAVA

Uvidom u navedene očekivane ishode učenja prema NOK-u RH iz 2011. godine, a u svezi s ekološkim sadržajima, uočljivo je da su ekološke teme u nacionalnom kurikulumu Republike Hrvatske vrlo dobro zastupljene. One su u rasponu od važnosti skladna života s prirodom do upoznavanja ekoloških problema te poticanja na djelovanje u skladu s ekološkom sviješću.

Prema navedenim se očekivanim ishodima učenja može raspravljati o različitim razinama obrazovnih postignuća s obzirom na upotrijebljene aktivne glagole u njihovu opisu. Budući da je u prvom obrazovnom ciklusu riječ o učenicima 1., 2., 3. i 4. razreda osnovne škole, ishodi učenja prikladni su njihovoj kognitivnoj razini.

Uvidom u prikazane ishode učenja za učenike ove mlađe školske dobi te analizom prema Bloomovoj taksonomiji o domenama učenja (Romštajn - Burchards, 2013: 20, prema Bloom, 1956), smatra se kako navedeni ishodi učenja obuhvaćaju sve razine kognitivnog ponašanja. Tako je ishodima učenja u prva tri tablična prikaza obuhvaćena razina znanja i razumijevanja (opisati, navesti, prepoznati, nabrojati, imenovati, raspraviti, istražiti), razina primjene (opisati na primjerima, primijeniti znanja, navesti primjere), razina analize (objasniti), razina sinteze (objasniti moguće promjene) te vrjednovanje (opisati odnos prema prirodi).

Kada bi se spomenute razine kognitivnog ponašanja stavile u kontekst razvoja ekološke kompetencije kod učenika koja podrazumijeva znanje, sposobnost, vještine i stavove, tada se s obzirom na zastupljene razine kognitivnog ponašanja prema Bloomu (Romštajn - Burchards, 2013: 20, prema Bloom, 1956), uviđa nedostatak učenikovih samostalnih aktivnosti koje pridonose razvoju sposobnosti i vještina. Istina, nešto je više učenikovih aktivnosti u svezi s ekologijom navedeno u tehničkom području gdje su ishodi učenja vezanih uz ekologiju navedeni s naglaskom na njihovu korelaciju sa svakodnevnim iskustvom učenika. Takav razvoj kompetencija trebao bi više dominirati i u prirodoslovnom i u društveno-humanističkom području.

Nadalje, unatoč zastupljenosti svih razina kognitivnog ponašanja prema Bloomu, u navedenim ishodima učenja u svezi s ekologijom navedene su samo dvije aktivnosti u sklopu kojih učenik samostalno dolazi do informacija, i to u društveno-humanističkom području (pronalaziti, istražiti). U NOK-u RH iz 2011. godine, u okviru Međupredmetnih tema, naveden je jedan ishod učenja u svezi s ekologijom koji znači sposobnost samostalnog istraživanja i zaključivanja. Samostalno prikupljanje informacija i istraživanje u mogućoj svezi s ekološkim temama navedeno je u sastavu teme Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije gdje se navodi: „Učenici će biti osposobljeni za istraživanje, modeliranje i simuliranje različitih procesa i pojava u prirodi i društvu." (prema NOK RH, 2011: 46). Imajući u vidu nedostatnu informatičku opremljenost, za spomenuto istraživanje potrebni su uvjeti koje neki učenici neće imati. Sve navedeno upućuje na mogućnost slabog podupiranja samostalnog istraživanja i otkrivanja.

Suvremena europska dimenzija obrazovanja podrazumijeva razvoj kompetencija učenika koje podrazumijevaju „učiti kako učiti" te prema preporuci Vijeća iz Barcelone, učenici bi trebali sve više samostalno dolaziti do informacija te istraživati (Lončarić Jelačić, 2004: 6, prema Europska komisija, Ured za obrazovanje i kulturu, 2004).

Spomenuta kompetencija „učiti kako učiti" osim znanja pridonosi i razvoju generičkih kompetencija koje se odnose na upravljanje vlastitim učenjem, komunikaciju te društvene i međuljudske odnose koje je istodobno moguće dobro aktualizirati u sklopu ekoloških tema. Potrebno je dakle osigurati više aktivnosti učenika vezanih za samostalno prikupljanje informacija, istraživanje te vježbanje ponašanja u skladu s ekološkom sviješću jer se na taj način potpunije osigurava razvoj kompetencija učenika koje u svakodnevici znače „pokazati dozu osobne odgovornosti za održivo međudjelovanje s okolinom, demonstrirati osviještenost o ekološkim posljedicama pojedinih djelovanja te spremnost za djelovanje u svrhu očuvanja prirodnih resursa" (Domazet, 2009: 181, prema Recommendation od the European Parlament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong 2006/962/EC).

Uvidom i promišljanjem o učeničkim kompetencijama na kraju prvih dviju godina školovanja u Saveznoj Republici Njemačkoj, pokrajini Nordrhein – Westfallen, uočljivo je da je kod tih učenika riječ o usvajanju znanja o vlastitoj životnoj i kulturnoj sredini i kulturi drugih ljudi, o razvoju kritičkog i stvaralačkog mišljenja po pitanju zaštite okoliša te promišljanju i zaključivanju o zdravim životnim navikama vezanim uz prehranu. Kompetencije izražene aktivnim glagolima kao što su imenovati, upoznati, opisati, usporediti, razvrstati, dati ideju te istražiti govore o jednakoj zastupljenosti svih razina kognitivnog ponašanja prema Bloomu (Romštajn - Burchards, 2013: 24, prema Bloom, 1956). Ta jednakost u zastupljenosti očekivanih znanja, razumijevanja, primjene, analize, sinteze i vrjednovanja omogućuje učenicima razvoj znanja, sposobnosti, vještina i stavova u skladu s njihovom mentalnom dobi. Pohvalno je kako se na samom početku odgojno-obrazovnog procesa od učenika očekuje razina stvaralačkog i inventivnog kreativnog mišljenja (dati ideju kako spriječiti prekomjerno nagomilavanje otpada). Na taj se način kod učenika, osim razvoja misaonih procesa na kognitivnoj razini, potiče odgovornost za svijet oko sebe te osjećaj samopouzdanja da mogu promijeniti neke loše stvari u svijetu u kojem žive, što je pretpostavka razvoja ekološke svijesti, ali i preduvjet budućeg djelovanja.

Kompetencije učenika na kraju četverogodišnjeg obrazovnog razdoblja izražene su aktivnim glagolima poput: opisati, usvojiti, sastaviti, izraditi, objasniti, prikupiti, analizirati, bilježiti, istražiti, iskazati, raspraviti, vježbati, suosjećati. Uvažavajući cjelokupni kontekst izraženih učeničkih kompetencija, naglašena je zastupljenost svih razina kognitivnog ponašanja prema Bloomu (Romštajn - Burchards, 2013: 24, prema Bloom, 1956), od znanja do vrjednovanja. U opisanim kompetencijama naglasak je stavljen na samostalno dolaženje do informacija. Za razliku od prethodnog dvogodišnjeg razdoblja, učeničke su kompetencije na kraju četverogodišnjeg razdoblja jače usmjerene na znanja o globalnom svijetu. Od učenika se očekuje da više istražuje, analizira i zaključuje, što znači da opisane kompetencije prate razvoj apstraktnog mišljenja u učenika te da potiču razvoj kritičkog i divergentnog mišljenja tražeći od učenika istraživanje o nekoj ekološkoj temi, na osnovu istraženog zauzimanje stavova te iznalaženje novih rješenja za postojeća ekološka pitanja i probleme. Nadalje, očekujući od učenika da istražuju te prikupljaju podatke, učeniku se stvaraju uvjeti za razvoj metakognicije koja je općenito važna pri stjecanju vještina učenja, za autoregulaciju učenja te vlastitu samoprocjenu u svezi s učenjem. Učenici su nadalje potaknuti vježbati štedljivo korištenje prirodnih resursa u životnoj situaciji, što predstavlja put k ostvarenju ekološkog odgoja, a takvo je djelovanje u skladu s ekološkom svijesti. Učeničke kompetencije opisane u Nacionalnom kurikulumu SR Njemačke odnose se na razvoj znanja o prirodi i ekološkim problemima u prirodi, na razvoj sposobnosti kritičkog i divergentnog mišljenja u svezi s ekološkim pitanjima, na usvajanje vještina do kojih učenici dolaze vježbanjem ponašanja u skladu s ekološkom svijesti te na zauzimanje stavova u pravilnom odnosu prema prirodi i njezinim bogatstvima.

ZAKLJUČAK

Iz oba se Nacionalna kurikuluma Republike Hrvatske i Savezne Republike Njemačke, pokrajine Nordrhein – Westfallen, na temelju očekivanih općih ishoda učenja za nastavu Prirode i društva osim znanja očekuje i razvoj sposobnosti, vrijednosti, stavova te odgovornosti za svijet u kojem učenici žive. Nadalje, svaki je kurikulum posebno za prirodoslovno područje, odnosno za nastavu Prirode i društva, očekivane ishode učenja opisao u okviru svakog nastavnog područja.

Usporedbom učeničkih kompetencija po pitanju ekološke pismenosti u dvama kurikulumima, Republike Hrvatske i Savezne Republike Njemačke, pokrajine Nordrhein – Westfallen, može se zaključiti kako su u oba kurikuluma vrlo dobro zastupljene kompetencije učenika koje odražavaju ekološku pismenost. Spomenute kompetencije u oba kurikuluma navode na zaključak kako su u dobroj mjeri zastupljeni različiti ekološki sadržaji. Raspon tema od zaštite okoliša do obnovljivih izvora energije na kojima se temelji održivi razvoj govori u prilog temeljitoj ekološkoj obrazovanosti učenika. Kada se govori o kompetenciji kao trajnoj sposobnosti djelovanja koja podrazumijeva znanje, sposobnosti, vještine i stavove vezane za područje ekologije, tada se primjećuje kako u kurikulumu Republike Hrvatske po tom pitanju nedostaje usmjerenosti na istraživanje te na vježbanje ponašanja učenika u domeni ekološkog odgoja.

Kada i ta razina bude obuhvaćena kurikulumom, moći će se govoriti o razvoju ekoloških kompetencija učenika. Po pitanju ekološkog odgoja kao trajnog procesa čija se uspješnost najbolje odražava u ponašanju učenika, važno je učenicima osigurati što više uvjeta u kojima u svakodnevnim prilikama mogu razvijati svoje ekološke kompetencije i na taj način doprinijeti boljoj i kvalitetnijoj sutrašnjici.

LITERATURA

1. Domazet, M. (2009). Društvena očekivanja i prirodo-znanstveno kompetentni učenici, *Sociologija i prostor*. 47(2009) 184 (2): 165-185.
2. Jukić, R. (2011). Ekološko pitanje kao odgojno-obrazovna potreba, *Socijalna ekologija*. 20 (3): 267-286.
3. Lončarić Jelačić, N. (2004). *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje*. Lisabon: Europska komisija, Uprava za obrazovanje i kulturu.
4. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi* (2011). Zagreb: Ministarstvo prosvjete, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
5. Romštajn - Burchards, Š. (2013). *Usporedba zastupljenosti ekoloških tema u aktualnim udžbenicima Republike Hrvatske i Savezne Republike Njemačke.* Diplomski rad, Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
6. URL1: *Kernlehrpläne Sachunterricht*. http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaenegs/sachunterricht/lehrplan.sachunterricht/kompetenzen/; Posjećeno 10. rujna 2102.
7. URL2: *Programme for International Student Assessment* (2009). http://www.oecd.org/pisa/; Posjećeno 10. rujna 2012.
8. URL3: *Program za cjeloživotno učenje* – Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2935; Posjećeno 10. studenoga 2012.

COMPARISON OF OUTCOMES OF LEARNING FOR THE SCIENCE AND SOCIETY CLASS IN NATIONAL CURRICULA OF THE REPUBLIC OF CROATIA AND THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY, COUNTY NORDRHEIN-WESTFALLEN

The research on the outcomes of learning for the subject science and society was carried out using the method of content analysis on the national curricula of the Republic of Croatia and the Federal Republic of Germany, Nordrhein-Westfalen County. Both national curricula expect the outcomes of learning to be not only new knowledge, but also new skills, values, attitudes and a newly developed responsibility for the world in which students live. Each curriculum describes the expected outcomes of learning natural sciences, i.e. of the subject science and society, within the area of all other subjects. The comparison of students' competencies shows that competencies reflecting ecological literacy are very well represented in both curricula. These competencies suggest the conclusion that different environmental issues are well represented in both curricula. The range of topics crucial for sustainable development, from environmental protection to sources of renewable energy, indicates that students get a thorough environmental education. However, if a competency is understood as a permanent ability to act, which implies knowledge, abilities, skills and attitudes, then it appears that, in the field of ecological education, the Croatian curriculum lacks focus on research and on modifying student behaviour.

Keywords: environmental education, the European Union, students' competence, education policy, sustainable development.

Zdenko Braičić
Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet Zagreb
Odsjek u Petrinji

Ivana Oreč
Osnovna škola 22. lipnja, Sisak

SADRŽAJI O PREHRANI I POLJOPRIVREDI U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA – MOGUĆNOSTI OSTVARIVANJA NA SELJAČKOM GOSPODARSTVU

Usporedo s razvojem ideje održivog razvoja te uvođenja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, u svijetu je posljednjih dvadesetak godina zabilježen povećan interes za suradnjom škola i seljačkih gospodarstava (farmi). Učenje i poučavanje na seljačkim gospodarstvima u znatnoj mjeri pridonosi ostvarivanju temeljnih zahtjeva odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u osobnom, društvenom te ekološkom području. Ono je ujedno i prilika za povezivanje sadržaja različitih nastavnih predmeta i ostvarivanje ciljeva međupredmetnih područja. Nakon kraćeg pregleda inicijativa u svijetu kojima je cilj unaprijediti suradnju škola i seljačkih gospodarstva i provesti njezinu integraciju u školske kurikulume, u radu se navedenoj problematici pristupa s aspekta nastave Prirode i društva. Analizom sadržaja aktualnih udžbenika Prirode i društva utvrđeni su nastavni sadržaji o prehrani i poljoprivredi nakon čega se iznose razlozi, mogućnosti i prijedlozi njihova ostvarivanja na seljačkom gospodarstvu. Nastavom na seljačkim gospodarstvima ostvaruju se osnovna načela nastavnog predmeta: zavičajnost, neposrednost i cjelovitost iskustva. Za stjecanje kompetencija vezanih uz odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, uz nastavni je sadržaj od presudne važnosti odabir primjerenih didaktičkih metoda.

Ključne riječi: odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, Priroda i društvo, udžbenici, analiza sadržaja, aktivnosti učenika

UVOD

Procesi industrijalizacije i urbanizacije u 20. stoljeću doveli su do najveće prostorne pokretljivosti stanovništva u povijesti čovječanstva (Morill, 1974). Pojava radnih mjesta u gradovima u prvom je redu omogućila zapošljavanje stanovništva u sekundarnim, a kasnije i u tercijarnim djelatnostima, te dovela do masovnog napuštanja poljoprivrede i preseljavanja dijela stanovništva iz sela u gradove.
Opisani procesi urbanizacije, deagrarizacije i deruralizacije međusobno su uvjetovani i u nas su naročito intenzivni u desetljećima iza Drugog svjetskog rata. U seoskim je naseljima 1961. godine živjelo 2.844,543 stanovnika Hrvatske ili 68,4 %, da bi do 2001. godine hrvatsko selo izgubilo preko milijun stanovnika, odnosno na selima je preostalo 42,7 % stanovništva (Akrap, 2002; Defilippis, 2005). Napuštanje poljoprivrede bilo je još intenzivnije što znači da je dio stanovnika koji se prestao baviti poljoprivredom ostao živjeti na selu. Dok je još 1961. godine udio poljoprivrednog stanovništva u Hrvatskoj iznosio 43,9 %, do 2001. godine smanjen je na svega 5,6 % (Defilippis, 2005). Prema tome, uz koncentraciju stanovništva u gradovima, sve više seoskih naselja dobiva obilježja urbaniziranih naselja čije se stanovništvo pretežito bavi nepoljoprivrednim djelatnostima i općenito živi gradskim načinom života.

Učenici koji žive u gradskim i urbaniziranim sredinama ostvaruju sve manje kontakata s poljoprivredom što ima za posljedicu nisku razinu njihove *poljoprivredne pismenosti* (Horn i Vining, 1986 prema Frick i dr., 1995). Često im nedostaju osnovna znanja o porijeklu hrane, uzgoju biljaka i životinja i drugim aktivnostima ljudi na selu. Kako bi učenici stekli određene poljoprivredne kompetencije, svakako bi dio nastave valjalo ostvarivati u izvornoj stvarnosti – na seljačkom gospodarstvu. Učenje i poučavanje na seljačkim gospodarstvima u znatnoj mjeri pridonosi ostvarivanju temeljnih zahtjeva odgoja i obrazovanja za održivi razvoj i ujedno je prilika za povezivanje sadržaja različitih nastavnih predmeta i ostvarivanje ciljeva međupredmetnih područja (Risku-Norja i Korpela, 2009).

Nakon kraćeg pregleda inicijativa u svijetu koje imaju za cilj unaprijediti suradnju škola i seljačkih gospodarstva i provesti njezinu integraciju u školske kurikulume, u radu se navedenoj problematici pristupa s aspekta nastave Prirode i društva. Sadržaji o *prehrani* i *poljoprivredi* u nižim razredima osnovne škole ponajprije su zastupljeni u nastavi Prirode i društva, a u višim razredima u nastavi Prirode, Biologije i Geografije. Analizom sadržaja aktualnih udžbenika Prirode i društva[1] utvrđeni su nastavni sadržaji o *prehrani* i *poljoprivredi* nakon čega se iznose mogućnosti i prijedlozi njihova ostvarivanja izvanučioničkom nastavom na seljačkom gospodarstvu. Svrha rada je potaknuti učitelje razredne nastave da u okvirima svojih mogućnosti pridonesu ostvarivanju kvalitetnije suradnje škole i seljačkoga gospodarstva kao potencijalnog mjesta spoznavanja nastavnih sadržaja.

EUROPSKE INICIJATIVE USMJERENE NA UNAPRJEĐIVANJE SURADNJE ŠKOLA I SELJAČKIH GOSPODARSTAVA

U nizu europskih zemalja zabilježen je tijekom osamdesetih i devedesetih godina prošlog stoljeća rastući interes za unapređenjem suradnje škola i seljačkih gospodarstava. Tada nastaju uglavnom pojedinačne inicijative iz kojih su postupno proizašli projekti, regionalne i nacionalne mreže. Poticaji su dolazili od učitelja praktičara, udruga poljoprivrednika, poljoprivrednih i prosvjetnih vlasti, sveučilišta i drugih aktera.

Prva značajnija inicijativa u Njemačkoj, kojom se nastajala unaprijediti suradnja škole i seljačkih gospodarstva, potekla je sredinom devedesetih godina prošlog stoljeća iz gradića Altenkirchena u kojem su se na navedenu tematiku počeli održavati godišnji susreti (Peters, 2013). Iz navedene inicijative proizašao je projekt Bundesinitiative „Lernen auf dem Bauernhof" (2000. – 2003.) (Demuth, 2003) kao prvi projekt te vrste u na nacionalnoj razini u Njemačkoj. Danas na nacionalnoj razini postoje dvije značajne mreže: Bundesarbeitgemeinschaft Lernort Bauernhof (BAGLoB) koja djeluje od 2003. godine i Bundesforum Lernort Bauernhof iz 2006. godine (Peters, 2013). U većini saveznih država djeluju i regionalne mreže (Peters, 2013) koje imaju zajednički cilj, unaprijediti suradnju i jače povezati poljoprivredu i odgojno-obrazovni sustav.

U Švicarskoj, na saveznoj i kantonalnoj razini, djeluje Nationale Forum „Schule auf dem Bauernhof" utemeljen 1995. godine (Carter, 2015), dok je u Austriji 1998. pokrenut savezni projekt Schule am Bauernhof (BMLFUW, 2015). Sličan projekt Scuola in fattoria pokrenut je i u Italiji od strane saveza poljoprivrednika (URL9: http://www.scuolainfattoria.it, 8. 2. 2016.).

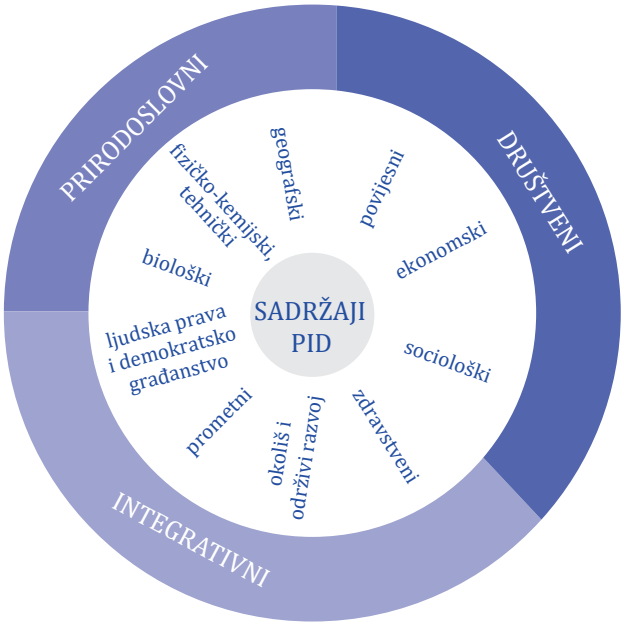
U Nizozemskoj je 2006. nastao odgojno-obrazovni koncept *Boerderijschool* namijenjen školama koje su spremne u svoje školske kurikulume u potpunosti integrirati seljačko gospodarstvo. Svakoj školi uključenoj u program dodijeljeno je jedno seljačko gospodarstvo na koje učenici odlaze kontinuirano tijekom jedne nastavne godine (Matoff, 2012).

1 Analizirani su sljedeći udžbenici: Letina, A. i dr. (2014). *Naš svijet 1*; Kisovar Ivanda, T. i dr. (2014). *Naš svijet 2*; Letina, A. i dr. (2014). *Naš svijet 3*; Kisovar Ivanda, T. i dr. (2014). *Naš svijet 4*; Skreblin, S. i dr. (2014a). *Pogled u svijet 1*; Skreblin, S. i dr. (2014b). *Pogled u svijet 2*; Skreblin, S. i dr. (2014c). *Pogled u svijet 3*; Skreblin, S. i dr. (2014d). *Pogled u svijet 4*; Bakarić Palička, S. i Corić, S. (2014a). *Eureka!1*; Bakarić Palička, S. i Corić, S. (2014b). *Eureka!2*; Bakarić Palička, S. i Corić, S. (2014). *Eureka!3*.

Na niz pozitivnih primjera nailazimo i u skandinavskim zemljama. U Norveškoj su poznati pilot program Living School (1995. – 2000.), u okviru kojeg je suradnja sa seljačkim gospodarstvima uključena u kurikulume pojedinih škola, kao i projekt Farm as Pedagogical Resource (2002. – 2005.) (Jolly i Krogh, 2010; Louv, 2005). Slične aktivnosti provode se i u Finskoj pod nazivom School Goes to the Farm (Risku-Norja i Korpela, 2009). U Hrvatskoj zasad izostaju značajnije inicijative (pogotovo na nacionalnoj razini) koje bi škole dovele na seljačka gospodarstva. Još uvijek je uglavnom na učiteljima da svojim osobnim angažmanom omoguće učenicima susret sa seljačkim gospodarstvom. Kao jedan pozitivan primjer može se spomenuti djelovanje Dječjeg istraživalačkog centra „Petrinjčica" (2002. – 2015.) u selu Prnjavor Čuntićki pokraj Petrinje. Centar je proizašao iz dvogodišnjeg pedagoškog projekta (2000. – 2002.) kojim se željelo ukazati na mogućnosti učenja i odgoja u prirodnim uvjetima, na spoznavanje „na licu mjesta" (Bučar i Ličina, 2012). Tijekom navedenog razdoblja u sklopu istraživalačkog centra ostvaren je niz programa i projekata, a učenicima je, uz ostale aktivnosti, pružena mogućnost upoznati život i rad ljudi na selu. U njegovim je aktivnostima do 2012. godine sudjelovalo oko 20 tisuća djece i mladeži, uglavnom s područja Sisačko-moslavačke županije, susjednih županija i Grada Zagreba (Bučar i Ličina, 2012). Pozitivno je da se od 90-ih prošlog stoljeća u nas bilježi rastući interes za turizmom na ruralnim područjima koji podrazumijeva i osnivanje turističkih seljačkih obiteljskih gospodarstava. Registracija turističke djelatnosti na seljačkom gospodarstvu preduvjet je bavljenja edukacijskim turizmom, a time i jačanja suradnje sa školama. U Hrvatskoj su se 1998. godine turizmom bavila svega 32 seljačka gospodarstva, 2002. godine bilo ih je već 269, a 2007. godine 352 (Demonja, 2014).

SADRŽAJI O PREHRANI I POLJOPRIVREDI U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

Sadržaji o *poljoprivredi* i *prehrani* u primarnom se obrazovanju prije svega tematiziraju u nastavi Prirode i društva. Riječ o izrazito kompleksnom nastavnom predmetu koji se oslanja na spoznaje brojnih prirodnih i društvenih znanosti te se u nastavi isprepliću biološki, fizičko-kemijski, geografski, povijesni, sociološki i ekonomski sadržaji, kao i sadržaji zdravstvenog, prometnog, građanskog odgoja i odgoja i obrazovanja za okoliš. Navedena sadržajna područja uvjetno je moguće grupirati u tri osnovne skupine: *prirodoslovne sadržaje, društvene sadržaje* i *sadržaje integrativnih odgojno-obrazovnih područja* (Blaseio, 2004) (Slika 1.).



Slika 1. *Podjela sadržaja u nastavi Prirode i društva (Izvor: prema Blaseio, 2004 modificirali i izradili autori)*

Budući da se problematici *prehrane* i *poljoprivrede* pristupa s više gledišta, sadržaji o njima pripadaju različitim sadržajnim područjima (Thomes, 2006). Tako kada su u pitanju prehrambeni sadržaji, probava hrane predstavlja biološki, a pokus s hranom fizičko-kemijski sadržaj (Thomes, 2006). Kućanski uređaji za pripremu i čuvanje hrane predstavljaju tehnički sadržaj, a upoznavanje učenika s tradicijskim jelima vlastitog ili drugih zavičaja geografski sadržaj. Važnost pravilne prehrane pripada području zdravstvenog odgoja, pristojno ponašanje za vrijeme jela području kulture, a pravo djeteta na zdravu prehranu jest dio odgoja i obrazovanja za ljudska prava itd. Detaljniji uvid u sadržaje o prehrani u nastavi Prirode i društva po razredima omogućuje Tablica 1.

Tablica 1. *Nastavni sadržaji o prehrani u udžbenicima Prirode i društva*

Razred	Sadržaj
1.	***zanimanje:*** kuhar/kuharica ***prehrambeni proizvodi:*** voće i povrće ljeti; voćna salata ***zdravlje:*** raznolika prehrana; obroci tijekom dana ***prigodni sadržaji:*** Dani kruha; dobivanje brašna
2.	***zanimanje:*** mlinar, pekar ***prehrambeni proizvodi i priprema hrane:*** namirnice u trgovini; proizvodi biljnog i životinjskog podrijetla; vrste kruha i drugih pekarskih proizvoda; priprema zimnice ***kućanski uređaji:*** štednjak, mikrovalna pećnica, hladnjak ***zdravlje:*** dnevni obroci (jelovnik) ***kultura:*** pristojno ponašanje za stolom; pravilno korištenje pribora za jelo ***dječja prava:*** pravo djeteta na zdravu prehranu i prehranu u školi ***prigodni sadržaji:*** Svjetski dan hrane; Dani kruha; blagoslov hrane u crkvi na Uskrs; Uskrsni objed ***ostalo:*** vegetarijanci
3.	***prehrambeni proizvodi:*** kuhinjska sol; dobivanje soli iz mora; tradicijska jela hrvatskih zavičaja, npr. paški i lički sir ***pokusi s hranom:*** šećer, sol, vinski ocat ***zdravlje:*** zdrava prehrana; namirnice i hranjive tvari; nedostatak hranjivih tvari i bolesti; prijenos zaraze konzumiranjem onečišćene hrane; zdrave grickalice (npr. sušeno voće) ***dječja prava:*** Deklaracija o pravima djeteta
4.	***ljudski organizam:*** hrana uvjet života; uloga vode u raznošenju hrane u tijelu; organi za okus; probava hrane ***prehrambeni proizvodi:*** hrana biljnog i životinjskog podrijetla; šumski plodovi, gljive; more kao izvor hrane; morska sol; tradicionalna dalmatinska hrana; slavonski kulen ***gospodarstvo:*** prehrambena industrija: prerada domaćih prehrambenih proizvoda; ribarstvo, prerada ribe; solane ***zdravlje:*** važnost zdrave prehrane: raznolika prehrana, voće; pretilost kod djece, izbjegavanje grickalica, brze hrane i slatkiša ***dječja prava:*** pravo djeteta na zdravu prehranu

Izvor: prema udžbenicima Prirode i društva izradili autori (vidjeti popis literature)

Na isti je način moguće sagledati i sadržaje o poljoprivredi. Kada su posrijedi prirodoslovni sadržaji, u skupinu bioloških sadržaja ubrajaju se promjene na biljkama koje čovjek uzgaja tijekom godine i razmnožavanje biljaka i životinja, dok su uvjeti života fizičko-kemijski sadržaj. Mehanizacija koja se koristi u poljoprivredi jest tehnički sadržaj. U geografske sadržaje nastave Prirode i društva ubrajaju se obilježja poljoprivredne proizvodnje hrvatskih zavičaja, utjecaj podneblja na poljoprivredu (npr. razlike prisojnih i osojnih padina) i drugi sadržaji. Poljoprivredi je moguće pristupiti i s povijesnog (prošlost poljoprivrede, tradicionalni način obrade zemlje) i ekonomskog aspekta (poljoprivreda kao ekonomska djelatnost, zanimanja vezana uz poljoprivredu), kao i aspekta odgoja i obrazovanja za

okoliš i održivi razvoj (djelovanje umjetnih gnojiva i sredstava za zaštitu bilja na onečišćenje voda, pretvaranje šuma i močvara u obradiva zemljišta, ekološki uzgoj ljekovitog bilja). Analiza udžbenika ujedno je pokazala da se u nastavi Prirode i društva sadržaji o poljoprivredi uglavnom koncentriraju oko dva temeljna uporišta: a) povezanost poljoprivrede i godišnjih doba i b) obilježja poljoprivrede hrvatskih zavičaja. Detaljniji pregled sadržaja o poljoprivredi u nastavi Prirode i društva od 1. do 4. razreda nalazi se u Tablici 2.

Tablica 2. *Nastavni sadržaji o poljoprivredi u udžbenicima Prirode i društva*

Razred	Sadržaj
1.	***zanimanje:*** ratar ***povezanost poljoprivrede i godišnjih doba:*** dozrijevanje i ubiranje jesenskih plodova; proljetni poslovi u vrtovima, vinogradima, oranicama (npr. orezivanje voćki); poslovi ljeti: žetva pšenice, berba u vrtu, zalijevanje vrta; dozrijevanje plodova nekih biljaka ljeti
2.	***zanimanje:*** ribar, stočar, voćar, ratar, vinogradar ***povezanost poljoprivrede i godišnjih doba:*** a) jesen – dozrijevanje i ubiranje plodova: voća (npr. jabuke, grožđe) i povrća (npr. kupus, paprika); sjetva pšenice i raži b) zima – zimski plodovi na Jadranu (npr. mandarine); manje posla na selu c) proljeće – proljetni radovi: usitnjavanje tla, okopavanje, gnojenje, sijanje sjemenki (npr. kukuruz), sadnja sadnica, obrezivanje voćaka i vinove loze d) ljeto – dozrijevanje i ubiranje plodova: voća (npr. marelice), povrća (npr. rajčice); žetva žitarica; voćnjak, povrtnjak; zalijevanje tla; sijeno kao hrana za domaće životinje ***pomagala za obavljanje poljoprivrednih poslova:*** traktor, kombajn ***nastambe za domaće životinje:*** kokošinjac ***značajke poljoprivrede zavičajne regije u kojoj učenik živi*** *(nizinski/brežuljkasti/gorski/primorski zavičaj):* uzgoj životinja (domaće životinje); uzgoj biljaka; vrsta tla; prerada poljoprivrednih proizvoda (npr. prodaja mesa ili maslina tvornicama) ***prigodni sadržaji:*** ubiranje plodova žetvom i berbom; Dani kruha
3.	***utjecaj vremena i podneblja na poljoprivredu:*** kiša, suša, snijeg; vinova loza na južnim padinama ***gospodarske zgrade:*** štala, svinjac, kokošinjac ***prošlost poljoprivrede:*** obrada zemlje jednostavnim alatima uz pomoć životinja; tradicionalan život na selu (dobivanje brašna, mesa, jaja, vune, lanenog platna; napajanje domaćih životinja u lokvama) ***poljoprivreda i okoliš:*** natapanje polja; djelovanje umjetnih gnojiva i sredstava za zaštitu bilja na onečišćenje voda; pretvaranje šuma i močvara u plodna tla ***značajke poljoprivrede zavičajne regije u kojoj učenik živi*** *(nizinski/brežuljkasti/gorski/primorski zavičaj):* uzgoj domaćih životinja; uzgoj biljaka; prehrambena industrija; zavičajne svojte;
4.	***utjecaj prirodnih uvjeta na poljoprivredu:*** ovisnost sjetve, žetve i prskanja sredstvima za zaštitu o vremenskim prilikama; utjecaj sastava i vrste tla ***uzgoj biljke:*** sijanje sjemenke graha, pšenice i sl.; upijanje vode iz tla; uvjeti za rast; pupanje, cvjetanje i listanje u proljeće; plod; biljka cvjetnjača; razmnožavanje (plodovi, sjemenke) ***uzgoj životinja:*** sijeno i krma kao stočna hrana; pašnjaci; biljožderi, mesožderi, svežderi; izvorne pasmine; dobivanje mesa, jaja, vune, kože ***nastambe za domaće životinje:*** štala, svinjac, kokošinjac ***prošlost poljoprivrede:*** mlinovi za žito

Razred	Sadržaj
4.	***poljoprivreda i okoliš:*** dobivanje obradivih površina krčenjem; ekološki uzgoj ljekovitog bilja ***značajke poljoprivrede hrvatskih krajeva:*** a) brežuljkasti kraj – siromašna, ilovasta tla; mali i raštrkan posjed; vinogradi, voćnjaci, oranice, pašnjaci; goveda, svinje, perad; obiteljsko poljoprivredno gospodarstvo b) nizinski kraj – pogodni prirodni uvjeti, crnica; žitnica; uzgoj industrijskog bilja; svinje, konji, perad; ribnjaci c) primorski kraj – slabije plodna tla, crvenica; vinogradarstvo, sredozemne kulture; koze, ovce; istarsko govedo d) gorski kraj – nepovoljni prirodni uvjeti, smeđa tla; biljke otporne na hladnoću; ovce na pašnjacima

Izvor: prema udžbenicima Prirode i društva izradili autori (vidjeti popis literature)

MOGUĆNOSTI OSTVARIVANJA SADRŽAJA O PREHRANI I POLJOPRIVREDI NA SELJAČKOM GOSPODARSTVU

Nastava na seljačkim gospodarstvima u skladu je s osnovnim načelima nastavnog predmeta Priroda i društvo: zavičajnost, neposrednost i cjelovitost iskustva. Mogućnosti njezina ostvarivanja i učinkovitost uvjetovani su nizom čimbenika. Postojanje seljačkih gospodarstava koja su voljna otvoriti učenicima svoja vrata te spremnost učitelja, škole i roditelja za suradnju osnovni su preduvjeti ostvarivanja ove vrste nastave. Jedan od najznačajnijih čimbenika o kojem ovisi učinkovitost nastave na seljačkom gospodarstvu jest razina uspostavljene suradnje učitelja i seoskog domaćina (pojedini autori govore o tandemu učitelj-farmer) (Paschold, 2015).

Kvaliteta izvanučioničke nastave uvelike ovisi o činjenici imaju li seljačka gospodarstva razrađene edukativne programe. Iskustva su pokazala kako na gospodarstvima s razrađenim edukativnim programima učenici imaju aktivniju ulogu, uključuju se u različite praktične radove i uče kroz vlastita iskustva. U suprotnom je uloga učenika uglavnom promatračka (Brandes, 2003). Konkretne aktivnosti koje će se provoditi na seljačkom gospodarstvu ovise i o godišnjem dobu u kojem se nastava provodi te o vrsti gospodarstva (mliječna, govedarska, svinjogojska, mješovita farma). Na kvalitetu i učinkovitost nastave utječu duljina boravka učenika na selu i činjenica realizira li se ista jednokratno ili kontinuirano tijekom nastavne godine. Kraćim posjetima učenici uglavnom usvajaju teorijska znanja o poljoprivredi, dok dulji boravak (npr. više od jednog dana) pruža veće mogućnosti aktivnog sudjelovanja učenika što pogoduje njihovu fizičkom i psihosocijalnom razvoju (Haubenhofer i dr., 2010).

Priručnik za bavljenje seoskim turizmom (Baćac, 2011) preporučuje niz aktivnosti koje se mogu provoditi na našim turističkim seljačkim gospodarstvima. Neke od njih značajne su s aspekta nastave Prirode i društva i spoznavanja sadržaja poljoprivrede i prehrane: *promatranje ili sudjelovanje u sezonskim poslovima u poljoprivredi (sadnja, okopavanje, ubiranje plodova, košnja, spremanje sijena), dobivanje prerađevina od voća (pekmez) i priprema zimnice, prikaz proizvodnje tradicijskih proizvoda (sir, kulen, maslinovo ulje, mljevenje žita), čišćenje staje i timarenje životinja* (Baćac, 2011).

Prema istraživanju provedenom u Njemačkoj (Brandes, 2003), najčešće zastupljene aktivnosti učenika na seljačkim gospodarstvima jesu *razgledavanje gospodarstva* i *razgovor* s domaćinima, a slijede *kontakt sa životinjama* i sudjelovanje učenika u *hranjenju životinja*. Rjeđe učenici sudjeluju u *mužnji, ubiranju plodova, izradi kruha, čišćenju i pospremanju* i *proizvodnji hrane.*

Uloga učenika ne bi se trebala odnositi samo na razgledavanje gospodarstva, već treba obuhvatiti sudjelovanje u pojedinim praktičnim aktivnostima kao što su: *sadnja ili presađivanje sadnica,*

orezivanje voćki, plijevljenje, berba, priprema i degustacija hrane (voće, salata, biljni čaj, kiseljenje krastavaca), kompostiranje i istraživanje tla, dodirivanje i hranjenje životinja, mužnja, penjanje na traktor (CUESA, 1998) itd. Važno je da izvanučionička nastava poprimi obilježja istraživačke nastave te kao primjer navodimo moguće praktične i istraživačke aktivnosti učenika na mliječnoj farmi predstavljene u jednom vodiču za nastavu na seljačkom gospodarstvu (I.M.A., 2005): *promatrati životinje u različitim situacijama i opisati iskustva (npr. prilikom mužnje, konzumacije hrane...); odrediti vrste stočne hrane pomoću mirisa i opipa; mjerenjem odrediti količinu stočne hrane potrebne za jedan obrok; sastaviti dnevne obroke za jednu kravu; izmjeriti količinu vode koja je dnevno potrebna životinji; izmjeriti temperaturu mlijeka neposredno nakon mužnje i kasnije; promatrati mužnju na tradicionalan i suvremen način i opisati iskustva; itd.* Učenici istražujući dolaze do odgovora i na sljedeća pitanja: *koliko teladi u prosjeku oteli jedna krava; na koji se način hrani tele, a na koji krava; u čemu je razlika sijena i slame; u koje vrijeme i koliko puta dnevno treba pomusti kravu; koji su konkretni postupci prilikom mužnje, koja količina mlijeka može stati u spremnik* (I.M.A., 2005).

UMJESTO ZAKLJUČKA

Iako su povremeni učenički posjeti seljačkim gospodarstvima odavno poznati, inicijative koje su se u Europi i svijetu pojavile u novije vrijeme dale su im ujedno i novu dimenziju. Zahtjevi uključivanja seljačkih gospodarstava u školske kurikulume i nastavni proces pojavili su se kao reakcija na nisku razinu poljoprivredne pismenosti mlađih generacija obilježenih urbanim načinom života, ali i kao odgovor na zahtjeve održivog razvoja. Usto, naglašava se da nastava na seljačkom gospodarstvu omogućuje interdisciplinarno, cjelovito poučavanje. Analiza udžbeničke literature Prirode i društva i njihova usporedba s različitim vodičima za ostvarivanje nastave na seljačkim gospodarstvima ukazala je da nastavni sadržaji o *prehrani i poljoprivredi* značajno koreliraju s ljudskim aktivnostima na selu. Također se opaža kako je sadržaje o poljoprivredi i prehrani moguće usvojiti promatranjem ili aktivnim sudjelovanjem učenika u obavljanju poslova. Omogućiti svakom učeniku susret sa seljačkim gospodarstvom, životom i radom ljudi na selu ujedno znači pridonijeti ostvarivanju zahtjeva odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

LITERATURA

1. Akrap, A. (2002). Regionalne i naseljske značajke vitalnih procesa u hrvatskom seoskom stanovništvu. U: M. Štambuk, I. Rogić, A. Mišetić (ur.). *Prostor iza: kako modernizacija mijenja hrvatsko selo* (57-90). Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
2. Baćac, R. (2011). *Priručnik za bavljenje seoskim turizmom: Korak po korak od ideje do uspješnog poslovanja.* Zagreb: Ministarstvo turizma Republike Hrvatske.
3. Bakarić Palička, S., Corić, S. (2014a). *Eureka! 1: udžbenik prirode i društva u prvom razredu osnovne škole.* Zagreb: Školska knjiga.
4. Bakarić Palička, S., Corić, S. (2014b). *Eureka! 2: udžbenik prirode i društva u drugom razredu osnovne škole.* Zagreb: Školska knjiga.
5. Bakarić Palička, S., Corić, S. (2014c). *Eureka! 3: udžbenik prirode i društva u trećem razredu osnovne škole.* Zagreb: Školska knjiga.
6. Blaseio, B. (2004). *Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts. Eine Analyse von Lehrwerken von 1970 bis 2000*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
7. Bučar, M., Ličina, B. (2012). *Dječji istraživalački centar „Petrinjčica": mjesto učenja, razvoja i radosti.* Petrinja: Udruga za izvaninstitucionalni odgoj i obrazovanje „Petrinjčica".
8. Defilippis, J. (2005). Hrvatska u ruralnom prostoru Europe, *Sociologija sela.* 43(4): 823-836.
9. Demonja, D. (2014). The Overview and Analysis of the State of Rural Tourism in Croatia, *Sociologija i prostor*. 52(1): 69-90.
10. Frick, M. J., Birkenholz, R. J., Gardner, H., Machtmes, K. (1995). Rural and urban inner-city high school student knowledge and perception agriculture, *Journal of Agricultural Education*. 36 (4): 1-9.
11. Haubenhofer, D., Hassink, J., Van der Meer, I., Van der Kamp, N. (2010). Bauernhofpädagogik in

den Niederlanden. Ergebnisse einer Programm- vergleichenden Studie. U: J. Schockemöhle (ur.). *Conference Proceedings, First Conference of the Academic Initiative on Farms as Sites of Learning 2010* (22-31). Altenkirchen: Evangelische Landjugendakademie Altenkirchen.
12. Horn, J., Vining, B. (1986). *An assessment of students knowledge of agriculture*. Manhattan, KS: College of Education, Kansas State University.
13. I.M.A. (2005). *Bauernhof als Klassenzimmer. Leitfaden zur Unterrichtsgestaltung auf dem Bauernhof*. Bonn: information.medien.agrar (i.m.a) e.V.
14. Jolly, L., Krogh, E. (2010). School-Farm Cooperation in Norway: Background and recent Research. U: J. Schockemöhle (ur.). *Conference Proceedings, First Conference of the Academic Initiative on Farms as Sites of Learning 2010* (5-20). Altenkirchen: Evangelische Landjugendakademie Altenkirchen.
15. Kisovar Ivanda, T., Letina, A., De Zan, I. (2014). *Naš svijet 2: udžbenik prirode i društva u drugom razredu osnovne škole.* Zagreb: Školska knjiga.
16. Kisovar Ivanda, T., Letina, A., Nejašmić, I., De Zan, I., Vranješ Šoljan, B. (2014). *Naš svijet 4: udžbenik prirode i društva u četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Letina, A., Kisovar Ivanda, T., Nejašmić, I., De Zan, I. (2014). *Naš svijet 3: udžbenik prirode i društva u trećem razredu osnovne škole.* Zagreb: Školska knjiga.
18. Letina, A., Kisovar Ivanda, T., De Zan, I. (2014). *Naš svijet 1: udžbenik prirode i društva u prvom razredu osnovne škole.* Zagreb: Školska knjiga.
19. Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, N.C.: Algonquin.
20. Morill, R. L. (1974). *The Spatial Organization of Society*. Duxbury: Duxbury Press.
21. Paschold, L. (2015). Landwirtschaftliche Betriebe als regionale Lernorte – das Konzept des Lehrer-Lanwirt-Tandems, *Schulpädagogik heute*. 1(6), 1-15.
22. Skreblin, S., Basta, S., Svoboda Arnautov, N. (2014a). *Pogled u svijet 1: udžbenik prirode i društva za prvi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
23. Skreblin, S., Basta, S., Svoboda Arnautov, N. (2014b). *Pogled u svijet 2: udžbenik prirode i društva za drugi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
24. Skreblin, S., Basta, S., Svoboda Arnautov, N. (2014c). *Pogled u svijet 3: udžbenik prirode i društva za treći razred osnovne škole.* Zagreb: Profil.
25. Skreblin, S., Basta, S., Svoboda Arnautov, N. (2014d). *Pogled u svijet 4: udžbenik prirode i društva za četvrti razred osnovne škole.* Zagreb: Profil.
26. URL1: BMLFUW (2015). *Handbuch für Schule am Bauernhof und Erlebnis Alm.* Wien: Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft. http://docplayer.org/11647931-Handbuch-fuer-schule-am-bauernhof-und-erlebnis-alm.html; Posjećeno 13. veljače 2016.
27. URL2: Brandes, P. (2003). *Analyse der Nachfrage allgemein bildender Schulen nach pädagogischen Angeboten auf Bauernhöfen.* http://www.lernenaufdembauernhof.de/fileadmin/user_upload/brandes_nachfrageanalyse_09_04_03.pdf; Posjećeno 11. prosinca 2015.
28. URL3: Carter, A. (2015). Schule auf dem Bauernhof – ein pädagogisches Juwel feiert Geburtstag, *LID Dossier.* 471. http://www.ub.unibas.ch/digi/a125/sachdok/2015/BAU_1_1392340_471_2015.pdf; Posjećeno 23. siječnja 2016.
29. URL4: CUESA (1998). *A Farmer's Guide To Hosting Farm Visits.* A project of the Center for Urban Education about Sustainable Agriculture. http://farmtoschoolbc.ca/modules.php?name=Farmtoschool&pa=showpage&pid=2#.VwpzX5yLTIU; Posjećeno 3. siječnja 2016.
30. URL5: Demuth, B. (2003). *Analyse des Angebotes landwirtschaftlicher Betriebe zu „Lernen auf dem Bauernhof".* http://www.lernenaufdembauernhof.de/fileadmin/user_upload/Demuth_Angebot_02_04_03.pdf; Posjećeno 12. prosinca 2015.
31. URL6: Matoff, B. (2012). *Bildungskonzept 'Bauernhofschule' – Adaptionspotential des niederländischen Konzeptes für Hessen.* Bacheloarbeit, Universität Kassel - Witzenhausen. http://boerderijschool.nl/wp-content/uploads/2012/12/bachelorarbeit_bauernhofschulen.pdf; Posjećeno 8. listopada 2015.
32. URL7: Peters, S. (2013). *Lernort Bauernhof – Eine Untersuchung der Angebotssituation und Entwicklungschancen in Brandenburg ausgehend vom Beispiel NRW*. Master-Thesis, Hochschule für nachhaltige Entwicklung, Eberswalde. http://www.baglob.de/ueber/Masterarbeit_Sarah_Peters.pdf; Posjećeno 29. siječnja 2015.
33. URL8: Risku-Norja, H., Korpela, E. (2009). School goes to the farm: Conceptualisation of rural

based sustainability education. U: G. Çakmakci, M.F. Taşar (ur.). *Contemporary Science Education Research: Scientific Literacy and Social Aspects of Science. A Collection of papers presented at ESERA 2009 Conference* (175-184). Ankara: Pegem Akademi. http://orgprints.org/17780/1/riskunorja.pdf; Posjećeno 22. studenog 2015.
34. URL9: Scuola in fattoria. http://www.scuolainfattoria.it; Posjećeno 8. veljače 2016.
35. URL10: Thomes, J. (2006). *Analyse der Darstellung von Themen im Bereich Landwirtschaft und Ernährung in den aktuellen Ausgaben der Sachunterrichtslehrbücher der Klassen 3 und 4 unter Berücksichtigung der neuen Lehrpläne ab 2003*. Diplomarbeit, Fachhochschule Osnabrück. http://www.lernenaufdembauernhof.de/fileadmin/user_upload/Diplomarbeit_Janett_Thomes.pdf; Posjećeno 15. prosinca 2015.

NUTRITIONAL AND AGRICULTURAL CONTENT IN THE SUBJECT OF SCIENCE AND SOCIETY – POSSIBILITIES OF TEACHING ON A FARM

During the last twenty years, along with the concept of sustainable development and the introduction of education for sustainable development, there has been a growing interest in cooperation of schools and farms, worldwide. Learning and teaching on farms considerably contribute to fulfilling the basic demands of the education for sustainable development on personal, social and ecological levels. At the same time, they present an opportunity for the pupils to make connections among different school subjects and achieve cross-curricular goals. After giving a short review of initiatives from around the world that aim to improve cooperation among schools and farms and to integrate it in school curricula, this paper approaches the issue from the aspect of teaching the subject called science and society. An analysis of the current science and society textbooks determines their instructional content related to nutrition and agriculture, and is followed by reasons, possibilities and suggestions for their teaching on farms. Having classes on farms is in line with the basic principles of this school subject: teaching about different regions, and providing direct and integral experiences. In order to develop competencies related to education for sustainable development, it is crucial to choose not only instructional content, but also suitable didactic methods.

Key words: education for sustainable development, science and society, textbooks, content analysis, pupils' activities

Mila Bulić
Sveučilište u Splitu
Prirodoslovno-matematički fakultet

Ines Blažević
Agencija za odgoj i obrazovanje

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ U SUVREMENOM KURIKULUMU

Suvremene globalizacijske i društvene promjene utječu na izmjenu slike škole danas koja sve više treba naglašavati svoju ne samo obrazovnu nego i odgojnu ulogu. U svjetlu suvremenih promjena naglašava se važnost odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u svijetu te Republici Hrvatskoj. O tome svjedoče podatci da se upravo sastavnice održivog razvoja implementiraju međupredmetnim temama Nacionalnog okvirnog kurikuluma, kao i da je odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj jedan od integrativnih odgojno-obrazovnih sadržaja za osnovnu školu u Nastavnom planu i programu. Kako bi što uspješnije ostvarili zadane ciljeve u promicanju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, tijekom osmišljavanja školskog kurikuluma nužno je implementirati učinkovite aktivnosti koje će učenicima biti zanimljive i poticajne. Jedna od tih aktivnosti je „Kompostiranje" koje se posljednjih godina provodi u više škola u Republici Hrvatskoj. Sa svrhom utvrđivanja u kolikoj su mjeri učenici osnovne škole od 5. do 8. razreda zainteresirani za sudjelovanje u aktivnostima koje promiču obrazovanje za održivi razvoj, provedeno je istraživanje na uzorku od 162 učenika Splitsko-dalmatinske županije te će se rezultati predstaviti u radu. Doprinos rezultata svakako može biti poticaj odgojno-obrazovnim djelatnicima pri planiranju aktivnosti kojima bi poticali odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, ali i mogućnost obogaćivanja njihova odgojno-obrazovanog rada.

Ključne riječi: kompostiranje, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, školski kurikulum, učenici, učitelji

UVOD

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj postao je imperativ suvremene škole u kontekstu širih globalizacijskih i društvenih promjena. Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske (SOR RH, 2009) zauzima ključno mjesto kao dokument koji dugoročno usmjerava gospodarski i socijalni razvitak te zaštitu okoliša prema održivom razvoju. Potreba za odgojem i obrazovanjem za održivi razvoj iščitava se i iz činjenica da tijekom posljednjeg desetljeća znanstvenici sve više sugeriraju o sve prisutnijem utjecaju klimatskih promjena (zatopljenja) na živi svijet (Parmesan i Yohe, 2003; Dolenec i sur., 2011; Meštrov, 1990).

Rasprave o brizi za okoliš sagledavaju se s različitih aspekata: sociološkoga, psihološkoga, političkoga, prirodoslovnoga, filozofskoga, etičkoga, religijskoga te s toga suvremena promišljanja u odgoju i obrazovanju, između ostalog, moraju iznimnu pozornost usmjeriti temama okoliša i održivog razvoja s ciljem cjelovitog sagledavanja i razumijevanja njihovih zakonitosti, složenosti interakcija i problemima (Devernay i sur., 2001). Rodić (2010) naglašava kako održivi razvoj treba promovirati kroz formalno, neformalno i informalno učenje, a sami edukatori trebaju biti kompetentni za uključivanje tema održivog razvoja u proces učenja jer je danas više nego ikada potreban jedan globalni pristup učenju i poučavanju. Važno je znati kako briga za okoliš uključuje širu dimenziju. Okoliš ima ekološko značenje, obuhvaća prirodnu osnovu (zrak, voda, tlo, klima, živi svijet…), ali i

njezinu društvenu modifikaciju (okruženje koje je stvorio čovjek) te ga treba shvaćati šire, ne samo kao neposredni odnos čovjeka prema njemu (De Zan, 1990.). Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj sastoji se od triju osnovnih sastavnica: društvo, ekologija i gospodarstvo, a uključuju niz tema: ublažavanje siromaštva, osiguravanje mira, etičnost, odgovornost na lokalnom i globalnom planu, demokraciju, pravdu, sigurnost, ljudska prava, zdravlje, jednakost spolova, kulturnu baštinu, ruralni i urbani razvoj, održivu proizvodnju i potrošnju, korporacijsku odgovornost, zaštitu okoliša i prirode, upravljanje prirodnim resursima, biološku i krajobraznu raznolikost. Sve navedene teme zbog svoje važnosti zasigurno trebaju zauzimati značajno mjesto u suvremenom kurikulumu te je zbog toga nužno izmijeniti i prilagoditi postojeće nastavne programe svih razina formalnog obrazovanja tako da u većoj mjeri uključuju načela i vrijednosti održivosti i interdisciplinarnog prožimanja njegovih triju sastavnica: socijalne, ekološke i gospodarske. U skladu s navedenim nužno je u školske kurikulume integrirati razne aktivnosti koje će pomoći u uspješnom ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

UN-ov Skup o Zemlji, održan 1992. u Rio de Janeiru, usmjerio je svjetsku pažnju na najkritičnija pitanja o održivosti i usvojio Agendu 21 – globalni plan djelovanja radi njihova rješavanja. Poglavlje 36. Agende 21 navodi četiri opća cilja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj: promovirati i poboljšati kvalitetu obrazovanja, preusmjeriti kurikulume od predškolske do fakultetske razine, podići razinu svijesti o konceptu održivog razvoja i obučiti radnu snagu (Akcijski plan za obrazovanje za održivi razvitak – AP OOR, 2011). U skladu s navedenim ciljevima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj treba svakako voditi računa da se ono ne odvija na način ovdje i sada, već je to odgoj mladih za život u budućem svijetu jer uključuje stjecanje znanja i vještina potrebnih za suživot i snalaženje u svijetu promjena koje dolaze. Nužno je istaknuti kako dijete već od predškolskog odgoja može usvajati navike i vještine za održivi razvoj te ih koristiti samo ako se one poklapaju s njegovim aspektom zdravog života. Dijete će vjerojatno slijediti one dimenzije održivosti koje i samo drži privlačnima. Potrebno je također poznavati postupnost razvoja i mijenjanja tijekom života dječjeg rasuđivanja o održivosti jer teku paralelno s napretkom samog dječjeg razmišljanja (Uzelac, 2008). Mlađa djeca imaju konkretna razmišljanja o okolišu i percipiraju ga kao mjesto gdje se npr. igraju, dok starija uzimaju u obzir i apstraktne vidove, poput brige o okolišu (Uzelac, 2008).

Previšić (2008) navodi temeljne vrijednosti koje bi obrazovanje za održivi razvoj trebalo promicati, a moguće ih je integrirati u kurikulum suvremenog obrazovanja. Te vrijednosti su: poštovanje prava i dostojanstva čovjeka, uvažavanje kulturne, prirodne i društvene raznolikosti među ljudima, poštovanje prava i potreba budućih generacija, očuvanje životne okoline i života na Zemlji, razvoj odgovornosti za mir i nenasilje kako prema socijalnoj tako i prema prirodnoj okolini.

Pokazatelj rasta interesa za temu OOR-a, prioriteta 21. stoljeća koji nalaže promjenu ponašanja i poučavanja, pokazuje i analiza ERIC-ove baze podataka gdje je primjenom bibliometrije utvrđeno kako je u razdoblju od 1990. do 2005. godine više od 1000 autora iz 304 institucije u 23 zemlje objavilo ukupno 1479 radova na engleskom jeziku koji se bave problematikom odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (Wright i Pullen, 2007). Uz navedeno, od 2010. godine odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, sa sve tri dimenzije održivosti: okolišnom, društvenom i ekonomskom, ima uporište u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK, 2010) kao temeljnom obrazovnom dokumentu. Nacionalni okvirni kurikulum predviđa da se u osnovnim i srednjim školama ostvaruju međupredmetne teme ili interdisciplinarni sadržaji i/ili moduli: Osobni i socijalni razvoj, Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša, Poduzetništvo i Građanski odgoj i obrazovanje koje su usko vezane uz teme odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Uz Nacionalni okvirni kurikulum različita područja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj pokrivena su Nastavnim planom i programom osnovnoškolskog obrazovanja kroz nastavne predmete Priroda i društvo, Priroda, Biologija, Kemija, Fizika, Geografija, Glazbena i Likovna kultura, a nastavni programi srednjih škola teme iz ovoga područja donose u Sociologiji, Etici, Politici i gospodarstvu. U nastavnom planu i programu također se naglašavaju integrativni odgojno-obrazovni sadržaji koji promiču odgoj i obrazovanje za održivi razvoj: odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi

razvoj, zdravstveni odgoj i obrazovanje te odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo. U osnovnoj i srednjoj školi sadržaji odgoja i obrazovanja za održivi razvoj ostvaruju se kroz redovnu nastavu, izvannastavne aktivnosti (INA), kao izborna i dodatna nastava. Pojedina područja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, poput zaštite okoliša i prirodnih dobara, imaju veću zastupljenost u nastavnim programima. Zadaća je škole osmišljavati i unositi sadržaje za ostvarivanje odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. Osim u postojećim nastavnim predmetima, odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj može se ostvarivati u izvannastavnim aktivnostima te drugim organizacijskim oblicima rada: integriranom izvanučioničkom nastavom, danima integrirane nastave u školi, ostvarivanjem školskih projekata za okoliš, posebno u suradnji s lokalnom zajednicom, stručnim institucijama, udrugama i gospodarskim tvrtkama, organiziranjem tribina, te sudjelovanjem u različitim regionalnim, nacionalnim i međunarodnim projektima.

AKTIVNOSTI KOJE POTIČU ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ U SUVREMENOM KURIKULUMU

U smislu osposobljavanja mladih ljudi za ulogu aktivnog građanina potrebna su relevantna znanja, razvijanje kritičkog mišljenja i vještina vrjednovanja informacija te vještina demokratske rasprave u rješavanju problema, mirnog rješavanja sukoba i spremnost za odgovorno donošenje odluka. Ostvarivanje ovih kompetencija zahtijeva primjenu odgovarajućih metoda i oblika rada, koji će u najvećoj mjeri aktivirati učenika te mu omogućiti iskustveno učenje i učenje otkrivanjem, rješavanje problema primjerenih razvojnoj dobi te aktivno sudjelovanje u donošenju odluka. Upravo su sve ovo zadatci koje treba postaviti prije osmišljavanja aktivnosti koje bi promicale odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. Brojni su primjeri implementacije različitih aktivnosti koje promiču odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. Projekti i programi s temom zaštite okoliša i održivog razvoja, poput međunarodnih programa GLOBE (Global Learning and Observation to Benefit the Environment**)** i SEMEP (South-Eastern Mediterranean Environmental Project) te projekta Ekoškola, nacionalnog programa Mladih čuvara prirode i slično, daju tematski i sadržajni okvir aktivnostima odgoja i obrazovanja za okoliš, omogućuju umrežavanje škola sa sličnim interesima te osiguravaju međusobnu potporu i razmjenu iskustava.

Program GLOBE s preko 140 uključenih škola u republici Hrvatskoj je program koji pridonosi primjeni i konceptualnom razumijevanju prirodoslovnih znanja, razvoju vještina i pozitivnih stavova prema zaštiti okoliša (Akcijski plan za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, 2011). Također se ističu Međunarodne Ekoškole kao program osmišljen za provedbu smjernica odgoja i obrazovanja za okoliš, a uključuju se osnovne i srednje škole (preko 46 00 škola u svijetu), dječji vrtići i učenički domovi, škole za djecu s posebnim potrebama i fakulteti. Nacionalni koordinator Ekoškola, kojih u Republici Hrvatskoj ima preko 200, je udruga Lijepa Naša. Osim Međunarodnih eko-škola, u 40-ak srednjih škola u RH se provodi UNESCO-v projekt SEMEP s ciljem edukacije o povijesnim, kulturološkim, prirodnim, socijalnim i ekološkim vrjednotama okoliša na području Mediterana (Akcijski plan za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, 2011).

Osim navedenih programa, kao najčešći oblik u kojem bi u učitelji mogli promicati odgoj i obrazovanje za održivi razvoj su izvannastavne aktivnosti. Kako se u izvannastavne aktivnosti učenici uključuju dobrovoljno, prema osobnim afinitetima, željama i potrebama, učitelji su oni koji tijekom njihove realizacije omogućuju prošireni obrazovni i odgojni utjecaj (Previšić, 1987). Kako bismo učenike osposobili za budući, zdrav i održiv život, uz redovnu nastavu važno je učenicima ponuditi izbor zanimljivih i poučnih izvannastavnih aktivnosti koje će biti integrirane sa sadržajima i ishodima redovne nastave u teorijskom i u praktičnom smislu jer upravo dobro osmišljene izvannastavne aktivnosti osim proširivanja i dopunjavanja obveznih nastavnih aktivnosti, utječu na kulturu provođenja slobodnog vremena (Kostović-Vranješ i sur., 2016). Osim navedenih aktivnosti važno je istaknuti rezultate istraživanja Rončevića i suradnika (2009) među studentima. Studenti su naveli kako prepoznaju važnost ideje održivog razvoja jer ih više od dvije trećine smatra kako ovu ideju trebaju promicati kroz formalno, neformalno i informalno obrazovanje. Međutim, također navode kako studenti najmanje prepoznaju važnost škole kao aktivnog promicatelja odgoja i obrazovanja

za održivi razvoj, a najveću ulogu u promicanju ideje ispitanici stavljaju na ulogu državne uprave i lokalne i regionalne samouprave. Moguće je u ovim odgovorima generalno prepoznati pad utjecaja škole na formiranje stavova i ponašanja te pokušati promijeniti ovakav trend te pokušati osuvremeniti i dodatno uložiti napore u promjeni istoga. Također je isto istraživanje pokazalo kako studenti slabo poznaju koncept održivog razvoja i većina ga poistovjećuje sa zaštitom okoliša. Naime, ekološka pismenost, „pismenost 21. stoljeća", preduvjet je razvoju ne samo svakoga pojedinca nego i opće društvene dobrobiti. Zahtjevi nove pismenosti temelje se na neophodnosti trajnog usvajanja novih znanja, vještina i sposobnosti. Kako bi se promijenio ovakav trend, nužno je poduzeti promjene u pristupu implementacije ovih aktivnosti. U prilog tome govore i podatci ispitivanja učeničkih interesa za dodatno spoznavanje prirodoslovnih sadržaja, koji su najvećih dijelom prisutni kroz odgoj i obrazovanje za održivi razvoj (Aikenhead, 2005; Osborne, Simon i Collins, 2003; Martinčević, 2010; Garašić, 2012) te ukazuju na potrebu provođenja iskustvenog učenja kroz različite praktične aktivnosti. Intrinzičnu motivaciju učenika, kao pokretača uključivanja u razne aktivnosti, vodeći računa o različitim interesima dječaka i djevojčica, može se povećati kroz zanimljive praktične teme u izvannastavnim aktivnostima (Mlinarević i Brust, Ilišin, 2002; Novoselić i sur., 2014; Vizek-Vidović i sur., 2003), što će povećati uključenost u ponuđene izvannastavne aktivnosti i razvoj prirodoslovne pismenosti učenika. Prirodoslovna pismenost prema OECD-u (Braš-Roth, 2008) tumači se kao sposobnost korištenja prirodoslovnog znanja, prepoznavanja pitanja i zaključivanja, a sve temeljeno na dokazima s ciljem razumijevanja i lakšeg donošenja odluka o prirodnom svijetu. Brojna istraživanja koja navodi Garašić (2012) ukazuju kako opada učenički interes za učenje prirodoslovlja, a sami interesi učenika mijenjaju se ovisno o spolu i dobi. Grašić (2012) navodi kako učenici iskazuju kako ih ne zanimaju biljke, poljoprivreda ni održivi razvoj. Stavovi učenika o okolišu su uglavnom afirmativni, ali ne toliko da bi se sami bavili zaštitom okoliša. Upravo iz svega navedenoga proizlazi potreba za osmišljavanjem novih oblika aktivnosti koje će učenicima biti zanimljive dovoljno da se aktivno uključe u njihovu provedbu. Također, takve aktivnosti trebaju biti poticajne i zanimljive, a kroz njih će se moći ostvarivati ishodi učenja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Jedna od takvih aktivnosti svakako je ***kompostiranje*** kojim učenici stvaraju kompost od biootpada školskog vrta, školske kuhinje i ostataka nakon učeničkih obroka. Nastavni sadržaji prirode i biologije mogu biti temeljna polaznica kompostiranju jer se kompostiranje biootpada smatra ekološki najprihvatljivijim načinom postupanja s tom vrstom otpadom. Aktivnosti kompostiranja uz praktičan rad na kompostištu i sakupljanje biootpada kojim razvijaju svoje praktične vještine uključuje i: razvoj svijesti o potrebi aktivnog sudjelovanja u rješavanju problema okoliša, jačanje građanske kompetencije, učenje kroz akciju putem participativnih metoda rada, razvoj kritičkog mišljenja, razvoj vještine uočavanja i rješavanja problema, primjenu načela zdravog i održivog života. S ciljem bolje implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj učenicima je ponuđeno *Kompostiranje* kao izvannastavna aktivnost, a rezultate provedbe prikazat ćemo u nastavku rada.

METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

CILJ ISTRAŽIVANJA

Analizirajući školske kurikulume dostupne na *web* stranicama škola može se uočiti nedostatak aktivnosti koje sustavno promiču odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. Nakon edukacije učenika o održivom razvoju i kompostiranju te uključivanja učenika u izvannastavnu aktivnost „kompostiranje", cilj istraživanja bio je utvrditi kakve stavove o održivom razvoju imaju učenici te kolika je učenička spremnost na uključivanje u izvannastavne aktivnosti koje promiču odgoj i obrazovanje za održivi razvoj.

Sa svrhom operacionalizacije utvrđenog cilja te njegova postizanja postavljeni su sljedeći zadatci:
Z1 – utvrditi koliki interes za zaštitu okoliša pokazuju učenici
Z2 – utvrditi razmišljanja učenika o kompostiranju
Z3 – utvrditi žele li učenici život prema načelima održivog razvoja
Z4 – utvrditi žele li učenici kompostirati i kod kuće
Z5 – utvrditi uočavaju li učenici važnost recikliranja za svakodnevni život
Z6 – utvrditi hoće li učenici primjenjivati stečena znanja u budućnosti

Z7 – utvrditi hoće li učenici i ostalim učenicima preporučiti kompostiranje
Z8 – utvrditi misle li učenici da u nastavi treba biti više praktičnih aktivnosti poput kompostiranja

U kontekstu utvrđenog cilja i zadataka postavljene su hipoteze:
H1 – učenici pokazuju velik interes za zaštitu okoliša
H2 – učenici misle da kompostiranje pomaže prirodi u očuvanju okoliša
H3 – učenici žele život prema načelima održivog razvoja
H4 – učenici žele kompostirati i kod kuće
H5 – učenici uočavaju važnost recikliranja u svakodnevnom životu
H6 – učenici će primjenjivati stečena znanja u budućnosti
H7 – učenici će i ostalim učenicima preporučiti kompostiranje
H8 – učenici misle da u nastavi treba biti više praktičnih aktivnosti poput kompostiranja

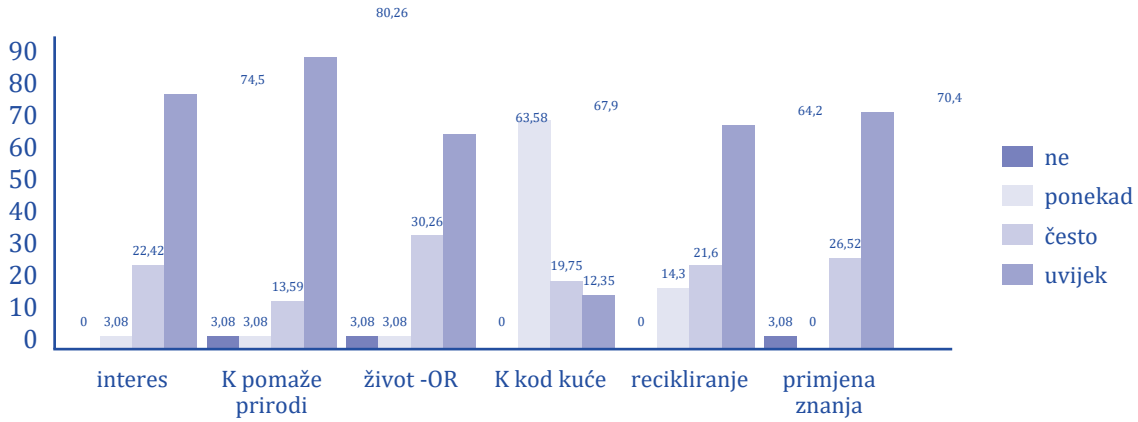
UZORAK, POSTUPAK I INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno na uzorku od 162 učenika splitskih osnovnih škola od 5. do 8. razreda. Uzorak je činilo 36.42 % djevojčica i 63.58 % dječaka. 23,46 % učenika pohađa 5. razred, 25,93 % pohađa 6. razred, 27.15 % je učenika 7. razreda, a 23.46 % je učenika 8. razreda. Tijekom ove školske godine 34 % ispitanika ima ocjenu odličan iz biologije ili prirode, dok ih 39.29 % ima ocjenu vrlo dobar, a 26.71 % ima ocjenu dobar. Prije same provedbe istraživanja učenicima je putem radionice predstavljeno kompostiranje kao izvannastavna aktivnost u koju su poslije bili i uključeni. Nakon sudjelovanja u izvannastavnoj aktivnosti učenici su popunjavali anonimnu anketu. Prvi dio ankete sadržavao je podatke o spolu, razredu i školi ispitanika te ocjenu učenika iz prirode ili biologije. Drugi dio ankete sastojao se od 16 pitanja zatvorenog tipa. Iz metodološke perspektive instrument je imao 4 nezavisne i 16 zavisnih varijabli. Za mjerenje intenziteta čestica na zavisnim varijablama primijenjena je numerička ljestvica (1 – 4) Likertova tipa gdje najmanji brojevi predstavljaju i najmanji intenzitet.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kao i u drugim istraživanjima koji imaju za cilj potaknuti recikliranje otpada, i ovdje je korištena metoda davanja poticajnih informacija (engl. *prompting*) prema kojoj se važnost potrebe recikliranja otpada (biootpada) prezentirala učenicima na radionicama prije praktičnih aktivnosti vezanih uz kompostiranje (Schultz i sur, 1995). Ta metoda odabrana je jer se davanjem uvodnih poticajnih informacija učenicima promovira ideja recikliranja i održivog razvoja, a to je i najlakše primjenjiv postupak u pedagoškoj praksi. Postupak obrade dobivenih rezultata proizašao je iz strukture utvrđenih zadataka. Rezultati ankete prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. *Stavovi učenika o održivom razvoju*



Čestice ankete:
1. Moj interes za zaštitu okoliša je velik.
2. Kompostiranje biootpada pomaže prirodi u očuvanju ravnoteže.
3. Važno je živjeti prema načelu održivog razvoja (koristimo prirodne izvore za zadovoljenje svojih potreba, ali ne ugrožavamo opstanak budućih generacija).
4. U budućnosti ću kompostirati i kod kuće.
5. Recikliranje je važno za svakodnevni život.
6. Razmišljam kako ću stečena znanja o održivom razvoju primijeniti u životu.

Iz prikazanih rezultata iz Tablice 1. može se utvrditi da su potvrđene prve tri hipoteze istraživanja. Ispitanici generalno pokazuju velik interes za zaštitu okoliša (96,92 %). Rezultati prema kojima 80,26 % učenika smatra kako kompostiranje biootpada pomaže prirodi u očuvanju ravnoteže govore u prilog tome kako učenici shvaćaju pojam kruženja tvari u prirodi i potrebu vraćanja biootpada u prirodne cikluse. 93,84 % učenika (sumirane kategorije uvijek i često) smatra kako je važno da živimo prema načelu održivog razvoja (koristimo prirodne izvore za zadovoljenje svojih potreba, ali ne ugrožavamo opstanak budućih generacija). Iako učenici shvaćaju kako je kompostiranje važno jer pomaže prirodi, samo 12,35 % njih misli kako će u budućnosti kompostirati biootpad kod kuće te se ovakvim rezultatom ne prihvaća hipoteza H4. Većina, 67,9 % njih, vjeruje kako će kompostirati ponekad. Analizirajući rezultate prema kojima učenici shvaćaju važnost recikliranja za svakodnevni život (64,2 %) i razmišljaju kako će stečena znanja o održivom razvoju, recikliranju i kompostiranju primijeniti u svakodnevnom životu (70,4 %) možemo potvrditi hipoteze H5 i H6. Nakon provedene aktivnosti kompostiranja 87,1 % učenika će i ostalim učenicima preporučiti kompostiranje, a 74,19 % učenika misle da u nastavi treba biti više praktičnih aktivnosti poput kompostiranja, što potvrđuje hipoteze H7 i H8. Rezultati ankete pokazali su da učenici neovisno o varijablama podjednako procjenjuju sve navedene tvrdnje.

Sukladno drugim provedenim istraživanjima koja pokazuju (Schultz i sur.1995) da ovakav način rada rezultira slabom uključenošću učenika u projekte recikliranja, i u ovom se slučaju to može povezati s malim postotkom učenika (12,35 %) koji planiraju u budućnosti kompostirati kod kuće očekivani. Ovom metodom mogu se promijeniti stavovi učenika, ali prema postojećim istraživanjima promjena stava ne znači nužno i promjenu ponašanja (Veitch i Arkkelin, 1995). Garašić (2012) također navodi kako učenici iskazuju da ih zanimaju okolišni problemi, ali ne toliko da bi se bavili zaštitom okoliša, što korelira s ovim rezultatima gdje učenici iskazuju pozitivan stav prema kompostiranju, ali samo ih manji broj planira u budućnosti kompostirati.

Percipirana učinkovitost, odnosno stupanj u kojem pojedinac vjeruje da će njegova osobna aktivnost imati značajan učinak, utječe na njegovo ponašanje (Ellen, 1994). Ako osoba procijeni da je njezin doprinos javnoj dobrobiti (smanjenje ukupne količine otpada) ne nosi vidljivu i značajnu razliku, vjerojatnost da će se ponašati u tom smjeru bit će manja (Samuelson i Biek, 1994). Kako ljudi vjeruju da je njihovo proekološko ponašanje besmisleno ako se jednako ne ponašaju i ostali, trebalo bi porukama uključivati i informacije koje sugeriraju da se i drugi ponašaju na takav poželjan način.

Dobivene rezultate predstavljenog istraživanja moguće je usporediti i sa sličnim istraživanjem stavova slučajnog uzorka učenika dviju srednjih škola (opće gimnazije u Gospiću i 5. gimnazije u Zagrebu) (Dolenec, 2014) gdje većina učenika uglavnom ispravno percipira današnje stanje i probleme vezane za okoliš. Također valja naglasiti kako odgovori upućuju da se daljnjim dobro osmišljenim pristupom nastavi može pridonijeti ispravnosti nekih stavova koji su vjerojatno posljedica nedovoljne informiranosti. Očekivana je bila razlika u stavovima između učenika koji su polaznici izvannastavnih aktivnosti (s temama zaštite i očuvanja prirode i okoliša) i onih koji to nisu. Međutim, nije bilo statistički značajne razlike. Značajna razlika zabilježena je u stavovima između učenica i učenika gdje su učenice pokazale pozitivniji stav prema općim ekološkim temama u odnosu na učenike. Daljnja istraživanja trebala bi dati odgovore na pitanja koji se odnose na razloge nepostojanja razlika između učenika (Dolenec, 2014).

ZAKLJUČAK

Održivi razvoj treba biti briga svakog čovjeka, stoga obrazovanje koje ima najvažniju ulogu u promicanju zdravog i održivog života ne može i ne smije marginalizirati projektne aktivnosti koje mogu promicati ciljeve i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. S obzirom na to da istraživanja ukazuju da učenici nerado sudjeluju u aktivnostima vezanima uz održivi razvoj, nužno je pristupiti odabiru novih aktivnosti kojima se promiče održivi razvoj kako bi se učenike više motiviralo u njihovo uključivanje. Jedna od takvih aktivnosti je kompostiranje. Učenici koji su bili uključeni u izvannastavnu aktivnost Kompostiranje pokazali su veliki interes za zaštitu okoliša, kao i život prema načelima održivog razvoja. Također su uočili i važnost kompostiranja za zaštitu okoliša te ga žele preporučiti i drugim učenicima. Nakon ovako provedene aktivnosti pokazali su interes za više ovakvih praktičnih aktivnosti u promicanju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj što je i bio cilj provedbe ove izvannastavne aktivnosti. Prikazano istraživanje može biti poticaj za slična istraživanja u našoj nastavnoj praksi koja mogu doprinijeti većoj učinkovitosti same nastave, a rezultati mogu dati smjernice kod kreiranja budućih kurikuluma.

LITERATURA

1. Aikenhead, G. S. (2005). Research into STS science education, *Educación Química*. 16 (3): 384-397.
2. Braš Roth, M., Gregurović, M., Markočić Dekanić, A. i Markuš, M. (2008). *PISA 2006, prirodoslovne kompetencije za život*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar, Zagreb.
3. Devernay, B., Garašić, D., Vučić, V. (2001). *Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj*. Zagreb: Društvo za unapređenje odgoja i obrazovanja.
4. De Zan , I. (2000). Obrazovanje i odgoj za okoliš, *Napredak*, 141: 328-339.
5. Dolenec, Z., Dolenec, P., Møller, A. P. (2011). Warmer springs, laying date and clutch size of tree sparrows *Passer montanus* in Croatia, *Current Zoology*. 57: 414-418.
6. Dolenec, Z. Pejnović, J. (2014). Čovjek i okoliš-stavovi srednjoškolskih učenika, *EdBi*. 1:63-68.
7. Ellen, P. S. (1994). Do We Know What We Need to Know? Objective and subjective Knowledge Effect to Pro-Ecological Behaviors, *Journal of Bussiness Research, Special issue: Linking Theory to Policy*. 30 (1): 43-52.
8. Garašić, D. (2012). *Primjerenost biološkog obrazovanja tijekom osnovnog i gimnazijskog školovanja* (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, Prirodoslovno-matematički fakultet). Zagreb: Prirodoslovno-matematički fakultet.
9. Kostović-Vranješ, V., Bulić M., Novoselić, D. (2016). Izvannastavna aktivnost „Kompostiranje“ u promicanju obrazovanja za održivi razvoj, Školski vjesnik. (1-2).
10. Martinčević, J. (2010). Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole, Život i škola. 24 (2): 19-34.
11. Meštrov, M. (1990). Ekologija – sadržaj i domet, Život i škola. 39: 267-278.
12. *Akcijski plan za obrazovanje za održivi razvitak*. (2011). Zagreb: Ministarstvo zaštite okoliša, prostornog uređenja i graditeljstva:.
13. Novoselić, D., Bulić, M., Bastić, M. (2014). Eight Graders' Motivation for Knowlwdge Acquisition of Elementary School Biology. *Modern Approaches to Teaching the Coming Generations,* Eduvision International Conference (272-281). Ljubljana, Slovenia.
14. Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications, *International Journal of Science Education*. 25(9): 1049-1079.
15. Parmesan, C. (2003). A globally coherent fingerprint of climate change impacts accross natural system, *Nature*. 421:37-42.
16. Previšić, V. (1987). Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo. Školske novine.
17. Previšić, V. (2008). Globalne dimenzije održiva razvoja u Nacionalnom školskom kurikulumu. U: Uzelac, V. (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
18. Rodić, I. (2010). Kako spasiti našu jedinu Zemlju?, Školske novine. 40(61): 15-18.
19. Rončević, J. Ledić, B. Ćulum. Nisam sigurna što je, ali je bitno, suvremene TEME, (2008.) God. 1, Br. 1 CONTEMPORARY issues, (2008) Vol. 1, No. 1
20. Schultz, P. i sur. (1995). Who recycles and when? A review of personal and situational factors,

Journal of Environmental Psychology. 15, 105-121.
21. Uzelac, V. (2008). Teorijsko-praktični okvir cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. U: Uzelac, V. (ur), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka:Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
22. Veitch, R., Arkkelin, D. (1995). *Environmental Psychology: An Interdisciplinary Perspective*. New Jersey: Prentice Hall.
23. Vizek Vidović V., Rijavec, M., Štetić-Vlahović, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
24. URL1: Wright, T., Pullen, P. (2007). Examining the Literature: A Bibliometric Study of ESD Journal Articles in the Education Resources Information Center Database, *Journal of Education for Sustainable Development* 1(1):77-90; http://jsd.sagepub.com; Posjećeno 15. 4. 2011.
25. URL2: Mlinarević, V., Brust, M. Kvaliteta provedbe školskih izvannastavnih aktivnosti. https://bib.irb.hr/datoteka/481572.Mlinarevi_Brust_-_Kvaliteta_provedbe.pdf; Posjećeno 10. ožujka 2015
26. URL3: Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske. (2009), http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_03_30_658.html

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN CONTEMPORARY CURRICULUM

Contemporary globalization and social changes affect and change our understanding of school, which needs to emphasize not only its educational role, but also its role in upbringing. In the light of these contemporary changes, the importance of education for sustainable development is prominent both worldwide and in Croatia. This is indicated by the fact that components of sustainable development are implemented through cross-curricular themes of the National Curriculum Framework, and that education for environment and sustainable development is integrated in primary school educational content through the syllabus. In order to successfully attain goals in promoting education for sustainable development, it is necessary to include effective activities in the design of a school curriculum, ones that the pupils will find interesting and stimulating. One such activity is composting, and it has been carried out in several schools in the Republic of Croatia in recent years. For the purpose of determining the extent to which primary school pupils from the fifth to the eighth grade are interested in participating in activities that promote education for sustainable development, a research on a sample of 162 pupils from the Split-Dalmatia County was conducted, and the results are presented in this paper. These results can certainly encourage educational staff to plan activities promoting education for sustainable development, but they can also point to possibilities for enriching their educational work.

Keywords: composting, education for sustainable development, school curriculum, students, teachers

Jasmina Vrkić Dimić
Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju

Gordana Juranko
Škola stranih jezika Šimunić, Varaždin

PRIMJERI AKTIVNOG UČENJA I POUČAVANJA UNUTAR ŠKOLSKIH PROJEKATA I NJIHOVA USKLAĐENOST S NAČELIMA ODRŽIVOG RAZVOJA

Uz očuvanje i upravljanje prirodnim resursima, Agenda 21 Ujedinjenih Naroda kao temeljne sastavnice održivog razvoja navodi društvenu i gospodarsku dimenziju. Tri je sastavnice održivog razvoja potrebno dovoditi u izbalansirani međuodnos. Škola kao zajednica pripada društvenoj dimenziji, gdje se u jednakoj mjeri odgovornost stavlja na sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Aktivnim oblicima učenja i poučavanja u okvirima školskih projekata kod učenika se razvija potreba za cjeloživotnim učenjem koju ne naglašava samo učenje nastavnih sadržaja već i razvijanje vještina kritičkog mišljenja, metakognitivnih vještina te socijalnih kompetencija neposredno povezanih s prirodnim, materijalno-tehnološkim, gospodarskim i društvenim okruženjem u kojem škola egzistira. Cilj je ovog rada odrediti u kojim se modelima školskih projekata najviše naglašavaju načela održivog razvoja, istražiti korištene oblike aktivnog učenja i poučavanja unutar školskih projekata i njihovu usklađenost s načelima održivog razvoja te ispitati iskustva voditelja školskih projekata o njihovoj ulozi, kao i ulozi učenika u projektima. Rezultati pokazuju da se u sklopu tri najčešća modela školskih projekata promiču neki od globalnih ciljeva održivog razvoja. Međunarodni projekti objedinjeni platformom eTwinning i projekti građanskog odgoja razvijaju kvalitetno uključivo obrazovanje te promoviraju mogućnosti i potencijale cjeloživotnog učenja, dok projekti zdravog načina života promiču ciljeve poput postizanja poboljšane ishrane i formiranja zdravih životnih navika. Ispitani voditelji projekata upotrebljavaju aktivne oblike učenja i poučavanja, prvenstveno praktični rad, demonstracije i suradničko učenje u skupinama, što pozitivno utječe na ostvarivanje ciljeva unutar društvene dimenzije održivog razvoja, poput poticanja inovativnosti, promicanja zajedništva i partnerskih odnosa. Rezultati istraživanja također ukazuju na najznačajniju ulogu voditelja u iniciranju i organizaciji školskih projekata, dok su učenici najaktivniji prilikom njihove realizacije. S obzirom na načela održivog razvoja, učenicima bi se trebalo pružiti više mogućnosti za aktivnim sudjelovanjem u svim fazama izvođenja školskih projekata u podjednakoj mjeri, pa tako i u samom iniciranju te organizaciji projekata.

Ključne riječi: aktivno učenje i poučavanje, dimenzije i načela održivog razvoja, školski projekti, učenici, voditelji školskih projekata

UVOD

Pojam održivog razvoja poznat je javnosti otkad ga je Svjetska komisija za okoliš i razvoj prvi put definirala 1987. godine, no češće se počeo spominjati nakon predstavljanja dokumenta Agenda 21 na svjetskom skupu održanom 1992. godine u Rio de Janeiru (URL2). Iako je pojam prvotno shvaćen u vidu promicanja ekološke svijesti, on danas pored toga podrazumijeva i proces postizanja sklada između gospodarskih i društvenih zahtjeva. Dakle, tri jednakovrijedne, međusobno uvjetovane

sastavnice održivog razvoja su društvo, gospodarstvo i okoliš (URL3). Da bi ideja održivog razvoja zaživjela i promicala se putem obrazovanja, UN je razdoblje između 2005. i 2014. godine proglasio Desetljećem odgoja i obrazovanja za održiv razvoj. Nastojanja su se usmjerila k integriranju načela i vrijednosti održivog razvoja u sve vidove odgoja i obrazovanja s ciljem rješavanja društvenih, gospodarskih, kulturnih i ekoloških problema 21. stoljeća te k poticanju pozitivnih promjena u ponašanju usklađenom s idejom održivog razvoja. Pritom se kao ključna obrazovna načela bitna za održivi razvoj ističu interdisciplinarnost, multidisciplinarnost i cjelovitost, orijentiranost na vrijednosti, kritičko mišljenje i rješavanje problema, jednakost spolova, zaštita okoliša, ljudska prava, razvoj demokratskog društva i sl. (URL1; URL2; Matešić, 2008). Upravo su navedena obrazovna načela implicitna situacijama aktivnog učenja te su neizostavna prilikom osmišljavanja, realizacije i evaluacije školskih projekata. Mogli bismo reći da koncept aktivnog učenja, posebice u okviru školskih projekata, počiva upravo na ideji održivog razvoja. Budući da je osnovni zadatak aktivne nastave kvalitetna priprema učenika za aktivan društveni angažman te povezivanje i operacionaliziranje školskih apstrakcija kontekstualizacijom učenja i poučavanja na učenicima bliskim sadržajima i konkretnim praktičnim primjerima iz stvarnog života i rada, zajedništvo i aktivnost učenika i nastavnika, njihova spontanost, sloboda, stvaralaštvo javljaju se kao ishodi aktivnih oblika učenja blisko povezanih s načelima održivog razvoja.

AKTIVNO UČENJE I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Predstavnici novih pedagogijskih i psihologijskih gledišta 20. stoljeća naglašavali su pokrete za „novi odgoj“, čiji je cilj bio podržati učenika u razvoju konkretnih sposobnosti. Oni su se zalagali za promjenu dotadašnje stare škole, njezine stroge organizacije i Herbartovih formalnih stupnjeva (Jensen 2003; Tot, 2010; Turk, 2009). Takva „nova škola“ podrazumijevala je i redefiniranje oblika učenja pa se u nastavu sve više počelo integrirati aktivno učenje kao oblik pedagoške komunikacije između nastavnika i učenika koja se može postići jedino jedinstvom procesa učenja i nastave. Njegovom upotrebom kvaliteta nastave poboljšava se zbog pojačane komunikacije između nastavnika i učenika, izgrađivanja trajnih i primjenjivih znanja i osposobljavanja učenika za intelektualnu samostalnost. Ono potiče razumijevanje osnovnih ideja što rezultira povezivanjem novih sadržaja s prethodno strukturiranim znanjem, kao i njegovim korištenjem u stvarnim životnim situacijama. Prednosti ovakvog učenja su mnogostruke: ono razvija autonomnost i omogućava upotrebu sadržaja u trenutku njegova prezentiranja što rezultira većom uključenošću učenika. Ono također povećava motivaciju, podržava integraciju ključnih kompetencija i učenike priprema za život i rad (Van Amburgh i sur., 2007).

Prilikom aktivnog učenja naglasak je na metodama usmjerenima k suradničkom učenju, učenju praktičnih radnji, učenju otkrivanjem i rješavanjem problema i sl. Nužno je aktivirati učenike sadržajem strukturiranim u vidu problema jer su tako angažirani učenici u poziciji stvaranja zaključaka temeljem vlastite istraživačke djelatnosti. Na taj način oni uče kako učiti te kako razrješavati problemske situacije. To je inicijalni korak u formiranju učenika kao dionika budućeg aktivnoga građanstva prema načelima obrazovanja za održivi razvoj (Desforges, 2001; Meyer, 2002; Omerović i Džaferagić-Franca, 2012; URL3). Nastavne strategije i metode koje se koriste u aktivnom učenju i poučavanju naglasak stavljaju na procese učenja izjednačavajući ih s postignutim ciljevima učenja. To su poučavanje postavljanjem problema/pitanja i rad u manjim skupinama koji potiče suradničko učenje, uključivanje cijelog razrednog odjela u nastavni razgovor proveden kroz aktivnosti diskutiranja. Pritom se znanja konstruiraju kroz intenzivnu socijalnu suradnju, dok su metode čitanja, pisanja i crtanja usmjerene k postizanju učenikova individualnog napretka (Turk, 2009; Meredith i Steele, 2010, prema Peko i Varga, 2014). Ne smijemo zaboraviti ni izuzetno korisne metode poput praktičnog rada ili demonstracije (posebice kad je riječ o demonstriranju prirodnih pojava izvođenjem eksperimenata individualno ili u skupinama učenika). Svaka od spomenutih metoda, s obzirom na njihove načine realizacije, njihovo svrhovito funkcionalno povezivanje i kombiniranje, omogućava učenicima učenje na aktivan način i potiče uviđanje povezanosti između ideja i pojmova, što je važno za implementaciju načela održivog razvoja.

PROJEKTNA NASTAVA

Jones i suradnici (1997, prema Thomas, 2000) navode da su projekti složeni zadatci utemeljeni na određenom problemu te da uključuju učenike u rješavanje problema kroz istraživačke aktivnosti i proces donošenja odluka, što u konačnici rezultira realističnim produktom. To znači da projektnu nastavu možemo smatrati oblikom nastave u kojoj se važnost ne pridaje u tolikoj mjeri sadržaju i cilju koliko samom procesu dolaska do produkta, tj. cilja projekta. Kao kod cilja aktivnog učenja, projektna nastava pruža mogućnost iskustva koje nadilazi intelektualno/teorijsko učenje i potiče cjelovit razvojni proces učenika, što je bitna odlika održivog razvoja. Da bi neki nastavni rad bio projektni, učenici moraju biti angažirani u smjeru konstruktivnog istraživanja usmjerenog prema cilju, a središnje aktivnosti moraju biti dovoljno izazovne da kod učenika potaknu transformiranje postojećih i konstruiranje novih znanja i vještina te njihovo razumijevanje i primjenjivost. Učenička aktivnost mora biti u samom središtu projektne nastave kako bi učenik bio samostalan, imao slobodu izbora, dovoljno vremena za izvršavanje zadatka i veću razinu odgovornosti. Također, projekti moraju biti realistični, autentični i povezani sa stvarnim životom te uključivati teme, zadatke, okruženje, vanjske suradnike i produkt koji će proizlaziti iz stvarnog života te po završetku projekta biti upotrebljiv za učenike (Thomas, 2000).

ULOGA UČENIKA, NASTAVNIKA I VANJSKIH SURADNIKA U PROJEKTIMA

Da bi učenici bili aktivni u procesu izgrađivanja znanja, potrebno im je pobuditi interes za neki sadržaj. Zato im se mora pružiti prilika da sami pokrenu određenu aktivnost ili da za učenje odaberu nešto što je njima samima zanimljivo. Pritom većina zadataka ne mora biti izvršena na isti način, već treba poticati divergentne načine mišljenja koji će u učenicima razviti osjećaj samopouzdanja (Milić i Gazivoda, 2015). Oblici angažiranja učenika u projektu raznovrsni su socijalni oblici suradničkih aktivnosti, najčešće suradničko učenje u parovima ili skupinama kojima je cilj baviti se određenim problemom, istražiti zajedničku temu ili nadograđivati uzajamnu spoznaju kako bi došli do novih ideja. Tijekom rada u skupinama učenici odgovorno i suradnički rade na sadržaju, pritom planirajući i razrađujući sadržaj, nakon čega prezentiraju rezultate pred razrednim odjelom (Meredith i Temple, 1998, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2009). Bitne pretpostavke uspjeha rada u skupinama su dobra suradnja između članova, višesmjerna komunikacija, jasna i razumljiva argumentacija i uvažavanje mišljenja svih sudionika (Vrkić Dimić, 2007). Suradnja je blisko povezana s demokratskim načinom razmišljanja. Sudjelovati znači dati svoj udio u svim aktivnostima uz podjelu odgovornosti, što pomaže u pripremi učenika za temelje društvenog života. Učeničko sudjelovanje je ključno jer se proces učenja reflektira na njihovo iskustvo i budućnost. Kritičko razmišljanje pritom je vrlo važno jer ono daje učenicima mogućnost da budu pokretači pozitivnih promjena u društvu što je temeljni cilj održivog razvoja (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2011). Buljubašić-Kuzmanović (2009) i Jensen (2003) navode prednosti suradničkog učenja unutar rada u skupinama učenika s naglaskom na njegovanje akademskih i socijalnih vještina.[1]

Pored učenika, i nastavnici moraju biti aktivni sudionici projekta, svjesni obrazovanja za održivi razvoj i vrlo se temeljito pripremiti da bi se projekt izveo na kvalitetan način. U aktivnom učenju, kao i u obrazovanju za održivi razvoj, nastavnik je prisutan kako bi pružao savjete i podršku učenikovoj nezavisnoj aktivnosti koja mora učvrstiti postojeće znanje i oblikovati ga u skladu s prijašnjim iskustvima učenika, njihovim osobnim karakteristikama, ali i okruženjem u kojem se učenički razvoj i učenje ostvaruju. Uloga nastavnika presudna je za efikasnu i prikladnu provedbu rada u skupinama jer on mora poučiti učenike kako surađivati s drugima, pružati povratne informacije o učeničkim socijalnim vještinama i unutar skupina poticati pozitivnu međuovisnost (Tomljenović i Novaković, 2012; Van den Bergh i sur., 2013). Osnovni je cilj u učenicima stvoriti razumijevanje za realno i životno odvijanje situacija da bi ih oni u budućnosti mogli mijenjati (URL2).

1 Neke od tih vještina su komunikativnost, empatija, zajednički rad pri odabiru strategija, rješavanje problema i planiranje, opuštenost atmosfere za učenje, stvaranje bliskih odnosa, više prilika za iznošenje vlastitog mišljenja i iskustva te samostalno razmišljanje i izražavanje.

Učenike se može uključiti u oblikovanje projekata usmjerenih na poboljšanje lokalnog okruženja, a pri tome roditelji i zajednica izvan škole mogu osigurati značajne resurse. Uključenost stručnjaka izuzetno je značajna jer na takav način poučavanja ne nailazimo samo u sklopu obuke za neko zanimanje, već i u svakodnevnom životu (Terhart, 2001). Obrazovanjem za održivi razvoj potiče se izgrađivanje znanja utemeljenog na relevantnosti i lokalnim situacijama što pridonosi povezanosti škole kao institucije sa stvarnim situacijama i povećanje aktivnosti ne samo škole već i samih učenika u društvu. Učenici će samostalnošću svojih odluka i djelovanja puno naučiti za budućnost, zato je bliskost stvarnom životu i usmjerenost na djelovanje princip koji je važan i za obrazovanje usmjereno na kompetencije, kao i za obrazovanje za održivi razvoj (URL2).

METODOLOGIJA RADA

CILJ I ZADATCI ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je utvrditi školske projekte koji se realiziraju u osnovnim školama grada Varaždina, klasificirati ih u tematske skupine te analizirati njihovu povezanost s načelima održivog razvoja, ispitati načine njihove pripreme i provedbe, kao i utvrditi metode i oblike rada koje učenici i nastavnici koriste u projektima te načine na koje pritom aktivno uče. Također, cilj je istražiti mišljenja voditelja školskih projekata o njihovim vlastitim ulogama, ali i ulogama učenika u školskim projektima.

Istraživački zadatci koji proizlaze iz navedenog cilja istraživanja su unutar osnovnih škola grada Varaždina:

1. utvrditi postojeće školske projekte, klasificirati ih u tematske skupine te opisati one koji su neposredno povezani s načelima održivog razvoja
2. utvrditi metode i oblike rada učenika u školskim projektima s posebnim naglaskom na aktivne načine učenja i poučavanja blisko povezane s idejama održivog razvoja
3. ispitati mišljenja voditelja školskih projekata o ulogama učenika i voditelja u školskim projektima.

METODA, INSTRUMENTI, ISPITANICI I POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Kako bi se dobio što bolji uvid u stvarno iskustvo i mišljenja voditelja školskih projekata o aktivnom učenju do kojeg pritom dolazi, podatci su prikupljeni terenskim polustrukturiranim intervjuom u okviru kvalitativne metodologije. Pitanja intervjua podijeljena su u 3 tematska dijela, a o svakoj temi postavljeno je okvirno 5 pitanja. Budući da kvalitativne metode daju osnovu za razumijevanje, metoda intervjuiranja u ovom je slučaju relevantna jer se istraživanjem nastoji razumjeti kako ispitanici doživljavaju aktivno učenje i poučavanje u školskim projektima, posebice onima utemeljenima na ideji održivog razvoja. Sudionicima istraživanja zajamčena je anonimnost i povjerljivost. Odgovori su snimani diktafonom i/ili ručno bilježeni te su se provodili individualno sa svakim sudionikom u prostorijama navedenih škola, a trajanje intervjua variralo je od 15 do 40 minuta. Postupak istraživanja uključivao je i studij prikupljene dokumentacije, tj. izvedbenih planova i programa pojedinih projekata te školskih kurikuluma.

U istraživanju je sudjelovalo 10 ispitanika – voditelja školskih projekata u osnovnim školama grada Varaždina, od kojih su: 1 psiholog, 2 pedagoga, 3 učitelja razredne nastave i 4 predmetna nastavnika (1 nastavnik francuskog jezika, 2 nastavnika engleskog jezika i 1 nastavnik vjeronauka). Riječ je o malom broju ispitanika jer su se ovim istraživanjem nastojala ispitati neposredna iskustva voditelja projekata vezana uz specifične školske projekte. Intervjui su vođeni tijekom prosinca 2015. godine i početkom siječnja 2016. godine u 5 osnovnih škola grada Varaždina koje su se pokazale projektno aktivnima (I., II., IV., V. i VI. OŠ Varaždin).

Podatci dobiveni u intervjuima transkribirani su programom Express Dictate i minimalno jezično uređeni. Nakon transkripcije prvi korak bio je pripisivanje pojmova empirijskoj građi. Zatim je uslijedilo pridruživanje srodnih pojmova u kategorije te analiza značenja pojmova i kategorija

pomoću interpretacije odgovora ispitanika. Analiza se sastojala od usporedbe odgovora ispitanika prema trima kategorijama koje odgovaraju istraživačkim zadatcima. Prikupljeni i analizirani podatci istraživanja u nastavku rada prikazani su temeljem prethodno navedenih istraživačkih zadataka.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

ŠKOLSKI PROJEKTI I NJIHOVA POVEZANOST S NAČELIMA ODRŽIVOG RAZVOJA

Svaka od škola u kojoj je provedeno istraživanje uključena je u više različitih projekata. Ukupno 29 školskih projekata koje su ispitanici naveli i o kojima postoji sustavno vođena dokumentacija moguće je svrstati u 6 tematskih skupina: 1) međunarodni – eTwinning projekti, 2) projekti građanskog odgoja, 3) ekoprojekti / projekti zdravog načina života, 4) preventivni projekti, 5) projekti s darovitim učenicima i 6) projekti humanitarnog karaktera. Iako su svi projekti usklađeni s idejom održivog razvoja, u prvim trima skupinama školskih projekata nalaze se projekti koje izdvajamo kao one koji u najvećoj mjeri potiču implementaciju načela održivog razvoja u odgojno-obrazovnom radu. To su:

1) *MEĐUNARODNI – ETWINNING PROJEKTI*:

A) PROJEKTI VEZANI UZ RAZVOJ JEZIČNIH KOMPETENCIJA

Projekt pod nazivom Once upon a time', iniciran je putem eTwinning[2] platforme. Cilj mu je da učenici bolje upoznaju sebe i druge, razvijajući komunikaciju na engleskom jeziku rješavanjem postavljenih zadataka i prepričavanjem legendi specifičnih za mjesto sudionika na nov i drugačiji način.[3]

B) PROJEKTI VEZANI UZ INTERKULTURALNU SURADNJU I KOMUNIKACIJU

Neki eTwinning projekti, uz razvijanje jezičnih kompetencija, razvijaju i kompetencije međusobne suradnje i komunikacije. Primjerice, projektu Water Resource and Management"[4] cilj je procijeniti važnost vode na regionalnoj, europskoj i globalnoj razini prikupljanjem podataka iz brojnih regija te njihovom analizom, a sve putem intenzivne suradnje među sudionicima. Izdvaja se i projekt Let's make new friends, kojem je cilj sklapanje novih prijateljstava među sudionicima iz raznih zemljama te razvijanje međunarodne suradnje i komunikacije na engleskom jeziku kroz otvorenu diskusiju o raznim temama.[5] Još jedan zanimljiv projekt eTwinninga s učenicima razredne nastave zove se Boje oko nas.[6] Temelji se na likovnim kompetencijama, a cilj mu je razvijati komunikaciju na materinskom jeziku, metakognitivne vještine, socijalne i građanske kompetencije, likovno osviještene pojmove i znanja te poticati inicijativnost.

2) *PROJEKTI GRAĐANSKOG ODGOJA:*

Putem projekta pod nazivom Memento prijateljstva[7] cilj je kod učenika razvijati kompetencije građanskog odgoja i obrazovanja koje uključuju razvoj socijalnih vještina, samostalnosti, samopouzdanja te međusobnog uvažavanja kroz primjenu dječjih prava u svakodnevnom životu.

2 eTwinning je zajednica škola u Europi, platforma za odgojno-obrazovne djelatnike koji rade u školama i dječjim vrtićima europskih država sudionica eTwinninga. Putem ove platforme članovi mogu komunicirati, surađivati, razvijati projekte, razmjenjivati znanja i iskustva te postati dijelom europske obrazovne zajednice.
Više informacija: https://www.etwinning.net/hr/pub/index.htm

3 Više informacija: https://www.etwinning.net/en/pub/profile.cfm?fuseaction=app.project&pid=74504&lang=en

4 Više o projektu: https://etwinning.net/sq/pub/profile.cfm?f=2&l=sq&n=11296

5 Više o projektu: https://www.etwinning.net/bs/pub/profile.cfm?f=2&l=bs&n=64637

6 Više o projektu: http://bojeokonas.weebly.com/

7 Više o projektu: https://www.etwinning.net/en/pub/profile.cfm?f=2&l=en&n=112444

Projekt Demokratizacija škole također ima za cilj sustavno i kvalitetno razrađivati teme ljudskih prava i demokratskoga građanstva u odgojno-obrazovnom sustavu. Analiza prikupljenih podataka pokazuje da je većina ispitanika upoznata s projektima građanskog odgoja, što znači da im škole pridaju mnogo važnosti ne samo u vidu sudjelovanja učenika u takvim projektima već i dodatnog obrazovanja nastavnika na tom području.

3) ***EKOPROJEKTI / PROJEKTI ZDRAVOG NAČINA ŽIVOTA:***

Dok su se neki sudionici samo kratko osvrnuli na ekoprojekte i one koji promiču zdravu prehranu i zdrav način života, tri ispitanika navela su specifične projekte sa svrhom osvješćivanja važnosti zdrave i pravilne prehrane te kretanja i vježbanja u svakodnevnom životu. Projekt Biram zdravo provodi se u suradnji s Udrugom Medenjak,[8] putem radionica na kojima učenici razgovorom, promatranjem i pripremanjem hrane uče o zdravom načinu života. Sličan projekt je i Zdravi tjedan u kojem sudjeluju svi učenici škole, a osim u pripremi najzdravijeg i najcjelovitijeg obroka, natječu se i u obavljanju kućanskih poslova te prezentiraju svoje rezultate na kraju tjedna. Idući projekt koji se tematikom zdrave prehrane bavi kroz proučavanje medija zove se Kad se reklama upetlja u naše jelovnike.[9] Cilj ovog projekta je aktivnostima poput izrade plakata, dizajna ambalaže zdravih namirnica, izrade scenarija za reklame i osmišljavanja predstave potaknuti učenike na kritičko promišljanje o predstavljanju hrane u medijima. Odgovori ispitanika i analiza kurikuluma pokazuju da su projekti kojima se potiče zdrav način života zastupljeni u velikoj mjeri te im se pridaje mnogo pozornosti od strane škola, ali i vanjskih udruga koje su prepoznale važnost njihove provedbe te se uključile u aktivnu suradnju sa školama. Problem održivog razvoja još je uvijek aktualna tema, stoga se Europska Unija obvezala provoditi Program Ujedinjenih naroda za održivi razvoj do 2030. godine, kojim je predloženo 17 globalnih ciljeva održivog razvoja (URL3). U tri navedene najistaknutije skupine školskih projekata, koje su od najveće važnosti za obrazovanje za održivi razvoj, možemo primijetiti realizaciju 5 ciljeva održivog razvoja. Međunarodni – eTwinning projekti, od kojih neki promiču komunikacijske kompetencije, a neki građanski odgoj te projekti građanskog odgoja dvije su usko povezane vrste projekta, stoga su slični i ciljevi kojima se najviše bave, a uključuju: – osigurati uključivo i kvalitetno obrazovanje te promovirati mogućnosti cjeloživotnog učenja, – smanjiti nejednakosti i – promovirati miroljubiva i uključiva društva i institucije za održivi razvoj. Ovi projekti učenike potiču na razmišljanje o obrazovanju kao temelju za poboljšanje života ljudi, uče ih o važnosti rodne jednakosti, tolerancije, demokratičnosti i poštovanja razlika. Također, ovim se projektima osnažuje promoviranje socijalne uključenosti svih, bez obzira na društveni, ekonomski, religijski ili spolni status te se ističe važnost pravde i izgrađivanja odgovornog, nenasilnog i tolerantnog društva. Što se tiče projekata zdravog načina života, ciljevi su: – postići sigurnost hrane i poboljšanu ishranu i – osigurati zdrav život i promovirati blagostanje za sve ljude. Sudjelujući u ovim projektima, učenicima se objašnjava važnost poznavanja nutrijenata koje unose u svoje tijelo, razine investiranja u hranu i važnost poticanja razvoja malih proizvođača, ali se uči i o zaštiti ljudskog zdravlja, predostrožnosti i prevenciji bolesti. Načela održivog razvoja potiču vođenje zdravog života kako bi se ishranom smanjio broj oboljelih od raznih bolesti i povećala očekivana životna dob, čime se osigurava provođenje načela održivog razvoja.

METODE I OBLICI AKTIVNOG UČENJA U ŠKOLSKIM PROJEKTIMA

Ispitanici percipiraju i definiraju **aktivno učenje** kao učenje usko povezano uz projektni rad i smatraju da se ono najbolje očituje kroz praktičnu primjenu, konkretan rad i djelovanje, umjetničko izražavanje i kroz rad rukama. Ističu da je aktivno učenje vrlo bitno staviti u kontekst svakodnevnih životnih iskustava da bi učenici znali samostalno iskoristiti ishode takvog načina učenja. Isto se potiče i obrazovanjem za održivi razvoj. Iskustva ispitanika pokazuju da upravo projekti omogućuju aktivne načine učenja, a budući da učenici svojim sudjelovanjem pridonose ostvarenju ciljeva, takvo je sudjelovanje ujedno i oblik aktivnog učenja. Odgovori ispitanika upućuju na to da nagomilavanje „enciklopedijskog“ znanja i činjenica nije dovoljno za formiranje kompetentne ličnosti, stoga

8 Više o udruzi: http://medenjak.ajngel.hr/impressum.php?what=1&tip=1&id=1&bck=1&parentid=0

9 Više o projektu: https://sites.google.com/site/medijskakultura2osvarazdin/vasi-radovi-1/vasi-projektni-dani

suvremena nastava sve više inzistira na razvijanju kulture mišljenja te obogaćivanju cjelokupnog puta dolaženja do spoznaje. Usmjerenje se pomiče s poučavanja i prijenosa sadržaja na učenje, tj. izgrađivanje i razvoj kompetencija i umijeća koja su bitna za život u suvremenom svijetu (Tot, 2010). Međutim, aktivno se učenje ne smije izjednačavati s praktičnim radom, već je ono vidljivo i kroz izražavanje mišljenja i stavova, postizanje osjećaja osobnog zadovoljstva, razvijanje kreativnosti, socijalnih vještina i poticanje izgrađivanja sustava vrijednosti.

> „(Aktivno učenje je) bitno za rad na projektima u kojima sudjeluju sami učenici kako bi se projekt uspješno realizirao i kako bi učenici od samog projekta imali veću korist pri čemu mislim (…) na neke druge dimenzije kao što su osobno zadovoljstvo, poticanje kreativnosti, samopouzdanja, socijalnih vještina, odgoj za vrednote“ (NV_7)

Prilikom razgovora o temi aktivnog učenja, tj. učenja koje se odvija tijekom provedbe projekata, ispitanici su naveli i **najučestalije metode** koje se koriste u radu na projektima. Budući da su projekti otvorenijeg tipa i dinamičniji od tradicionalne nastave, većina ispitanika napominje da se u projektima rijetko koristi predavački način rada pa se tako tijekom provedbe navedenih projekata najučestalije koriste praktična nastava, demonstracijske metode i vizualne metode, dok se verbalne metode koriste u manjoj mjeri od preostalih.[10] Nastavne strategije i metode koje se koriste u projektnoj nastavi moraju učenicima pružati mogućnost učenja kroz neposredno povezivanje s okruženjem. To omogućava aktivno sudjelovanje učenika, koji tako stečeno znanje mogu koristiti i modificirati prema potrebi (Tomljenović i Novaković, 2012).

Oblici rada učenika podjednako su bitni za aktivno učenje unutar projekata. Analiza odgovora ispitanika pokazala je da je suradničko učenje, odnosno rad u parovima ili skupinama, najčešći oblik rada koji se javlja u svim navedenim projektima. Kao najveće prednosti takvog rada ispitanici ističu suradnju, međusobno poštovanje, nadopunjavanje, promicanje zajedništva, izmjenjivanje stavova i mišljenja te razrađivanje planova. Ispitanici rad u skupinama percipiraju kao zanimljiviji, angažiraniji način rada u kojem učenici lakše pamte, realizacija zadatka je zbog podjele rada puno efikasnija i finalni proizvod je kvalitetniji.

Projekti su najčešće vođeni određenim ciljem ili svrhom, stoga je i očekivano da će aktivno učenje unutar projekata rezultirati nekim **finalnim proizvodom**. Iz odgovora ispitanika možemo zaključiti da taj produkt može biti eksplicitan proizvod koji je opipljiv, vidljiv i kojim se učenici kasnije mogu služiti, ali može biti i implicitan, nevidljiv, praćen unutarnjim promjenama koje se događaju u učenicima poput promjene stavova, razvijanja praktičnih i motoričkih vještina, organizacijskih vještina i vještina rada s tehnologijom, ali i razvoja kreativnosti te vrijednosti poput empatije, humanosti, solidarnosti, angažiranosti, samoinicijativnosti, poduzetnosti.

> „Evo jedan primjer je kad su htjeli napraviti kampanju ''Stop ogovaranju i izoliranju'', znači razvijanje empatije. Razvijanje prijateljstva, brige za prijatelje, organizacijske vještine, jer i oni moraju neke stvari organizirati, planiranje, dogovor, prihvaćanje tuđeg mišljenja makar se možda ne slažu s njim. Komentiranje vlastitih stavova, komunikacijske vještine“ (NE1_13)

Projektna nastava nadmašuje puko usvajanje psihomotornih sposobnosti, a iako je u prošlosti podrazumijevala izradu uporabivog proizvoda s praktičnom vrijednošću, u novije doba sve se više usredotočuje na cjelovitost obrazovnog procesa, samoorganizaciju učenja, učenje u skupinama, promjenu stavova i pronalazak odgovora na postavljeni problem (Terhart, 2001; Tomljenović i Novaković, 2012). U budućnosti, učenici će se sve više susretati s problemima održivog razvoja, a imajući podlogu ovakvog obrazovanja za vještine i vrijednosti, bit će im puno lakše rješavati probleme vezane za održivi razvoj.

10 Verbalne metode uključuju usmeno izlaganje (opisivanje i objašnjavanje) te razgovorne metode rada (intervju, razgovor i diskusija), vizualne metode uključuju dokumentacijske metode (crteži, skice, upute za rad, radni listići, problemski zadatci), demonstracijske metode (računalo i računalne programe), uzorke, fotografije, plakate, sheme i modele te praktičnu nastavu koja uključuje laboratorijski rad kroz interaktivne pokuse te strukturiranu igru (Kovačević, 2005).

ULOGA UČENIKA U ŠKOLSKIM PROJEKTIMA

Uloga učenika u školskim projektima trebala bi zbog specifičnosti aktivnog učenja biti vrlo velika i značajna. Oni u projekte moraju biti uključeni od samog početka, od osmišljavanja preko provedbe pa sve do prezentacije rezultata i njihove uporabe u svakodnevnom životu. Međutim, zanimljivo je da je tek nekolicina ispitanika istaknula važnost **uvažavanja prijedloga učenika** prilikom osmišljavanja projekata. No ispitanici ističu da se upravo u djelu **provedbe projekta** može primijetiti najveći angažman učenika, koji su uključeni u sve aktivnosti koje se tiču realizacije. To kod učenika mlađih uzrasta u većoj mjeri uključuje praktični rad poput izrade plakata, sudjelovanje u spravljanju zdravog obroka, rad s vanjskim sudionicima i prezentacije završnih proizvoda. Stariji učenici realizaciji projekta najčešće pridonose iznošenjem ideja za rješavanje problema, izradom plana, samostalnim i skupnim istraživanjem, suradnjom, razmjenom iskustava i mišljenja, korištenjem tehnologije i modela, socijalizacijom i upotrebom jezika u stvarnom kontekstu.

Ispitanici ističu da je smisao provedbe projekata upravo **konstruiranje znanja učenika**, njihova opažanja, razumijevanja, stvaranja zaključaka, kritičke refleksije i razvoja vještina. Odgovori ispitanika potvrđuju da ne djeluje svaki projekt na razvoj istih područja. Tako će projekti u kojima se češće koristi praktični rad više poticati opažanje, razumijevanje, stvaranje zaključaka o opaženom, dok će projekti u kojima je veći naglasak na razvoj socijalnih kompetencija, kao što su projekti građanskog odgoja, djelovati na usvajanje vrijednosti i izgrađivanje kritičkog stava. Znanje stečeno na ovaj način trajnije je i primjenjivije od znanja dobivenih tradicionalnom nastavom te omogućuje holističko interdisciplinarno povezivanje nastavnih sadržaja. Na kognitivnom planu projekti kod učenika razvijaju metakognitivne vještine i vještine mišljenja višeg reda putem analize, sinteze, evaluacije te kritičkog i logičkog razmišljanja što učenike oblikuje kao buduće proaktivne i kreativne sudionike procesa održivog razvoja.

ULOGA VODITELJA ŠKOLSKIH PROJEKATA

Uloga voditelja projekata, u ovom slučaju nastavnika, učitelja i stručnih suradnika, najčešća je u **organizacijskom dijelu**, za koji ispitanici ističu kako je to jedan od najvažnijih čimbenika za kvalitetnu izvedbu projekta. Ispitanici ističu da su najzaslužniji za pokretanje projekta što uključuje ideju i viziju, osmišljavanje i planiranje koraka, osiguravanje svih potrebnih sredstava i uvjeta za realizaciju te suradnju i koordinaciju s ostalim nastavnicima, stručnim suradnicima i vanjskim sudionicima. U fazi planiranja najviše spominju **izradu plana projekta** koji uključuje: utvrđivanje namjene, zadataka i ciljeva projekta, nositelja, sudionika i načina njihova sudjelovanja te vrjednovanje i prezentaciju. Kada govorimo o načelima održivog razvoja, oni se ne mogu samostalno postići, već se radi o pronalaženju putova kako svaki pojedinac na najbolji način može pridonijeti zajedničkom cilju (URL2). Upravo zato što su projekti, a i područje obrazovanja za održivi razvoj najčešće kompleksni, treba poticati suradnju i timski rad radi postizanja interdisciplinarnog i multidisciplinarnog pristupa pitanjima održivog razvoja. Sukladno tome, ispitanici su kao vrlo važnu stavku kvalitete projekta istaknuli i **suradnju sa stručnom službom, ravnateljem i drugim nastavnicima**. Kao važan faktor uspješnosti projekta ispitanici su naveli i **sudjelovanje vanjskih suradnika**, a najviše spominju roditelje, razne stručnjake, izvorne govornike, strane škole, udruge koje promiču građanske vrijednosti, udruge koje promiču zdrav život i internetske platforme poput eTwinninga. Kao najrelevantnije razloge za suradnju ispitanici navode povezivanje života škole sa stvarnim, svakodnevnim životom, učenje iz iskustava drugih osoba, otvorenost i bolju komunikaciju škole sa širom zajednicom, razvijanje humanih vrijednosti, proširivanje vidika te učenje uvažavanja različitosti, što su sve načela na kojima se temelji obrazovanje za održivi razvoj.

Iako se u etapi provedbe projekata najveća važnost daje ulozi učenika, treba naglasiti i relevantnost uloge voditelja projekata u **realizacijskom dijelu**. Bez nastavnikove pomoći i vođenja učenici u mnogo slučajeva ne bi uspjeli sami provesti projekt, doći do valjanih zaključaka ili ostvariti cilj. Svoju ulogu u realizaciji ispitanici najviše identificiraju kroz uspješnost organizacije, usklađivanje učeničkih potreba i interesa te kroz uloženi trud, motivaciju i znanje, ali i dobru suradnju s drugim nastavnicima. Projektna nastava, kao i aktivno učenje, može biti potencijalno „problematična“ za nastavnike jer se

njihova uloga u ovakvoj vrsti nastave iz temelja mijenja s obzirom na tradicionalnu nastavu. Međutim, ispitanici se izjašnjavaju da su rado preuzeli ulogu poticatelja, dijagnostičara, eksperimentatora, mentora i suradnika. Ističu da se projekti provode upravo zbog učenika, dok su voditelji tu da osiguravaju uvjete, organiziraju rad, potiču učenike te na kraju provjeravaju rezultate do kojih su učenici došli. Voditelj kao facilitator češće je potreban u slučaju učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, dok voditelji koji rade sa starijim učenicima pokušavaju što manje pomagati kako bi učenici sami došli do rješenja i odgovora te konstruirali autentično znanje.

ZAKLJUČAK

Škole se bave nizom tema i sadržaja koji su povezani s održivim razvojem, no još uvijek postoje nesigurnosti oko promjene načina poučavanja kako bi se učenje usmjerilo prema aktivnom izgrađivanju operativnog i kreativnog znanja te razvoju kompetencija, a udaljilo od pukog zapamćivanja zadanih sadržaja. Primjeri ovog istraživanja pokazuju da je ipak moguće postići takvu promjenu smjera, i to upravo upotrebom aktivnog učenja u školskim projektima. Aktivnim učenjem u projektnoj nastavi potiče se izgrađivanje znanja i razvijanje vještina koje se sve češće ističu kao nužne za zapošljavanje na različitim radnim mjestima poput samostalnosti u radu, ali i suradnje tijekom rada, učinkovitog korištenja informacija, identificiranja problema i iznalaženja rješenja, razlučivanja bitnog od nebitnog sadržaja, analize i pravilne interpretacije podataka, kritičkog osvrta, vještina prezentiranja rezultata ili ideja i sl. To je važno ne samo za prilagodbu suvremenim potrebama već je neophodno i za cjeloživotno učenje, ali i za učenike koji će postati punopravni građani i koji će se u budućnosti još više susretati s pitanjima održivog razvoja. Osim izgrađivanja znanja i razvijanja vještina, važno je istaknuti da se projektima potiče i razvoj sustava vrijednosti, a navedeni projekti kod učenika razvijaju odgovornost, suradnju i donošenje kvalitetnih životnih odluka kako bi promijenili način razmišljanja i pokrenuli svoju preobrazbu u aktivne građane 21. stoljeća. Upravo zato ključnu ulogu u povezivanju obrazovanja za održivi razvoj i cjeloživotnog učenja ima škola, koja mora sustavno poticati kritičko i kreativno razmišljanje te se više usredotočiti na suradničko interaktivno učenje.

Ispitanici su pokazali da kroz školske projekte i aktivne oblike učenja postoji mogućnost kvalitetnog ostvarivanja međupredmetnog povezivanja tema i sadržaja, kao što se u međunarodnim – eTwinning projektima, ali i projektima građanskog odgoja povezuju osobni i socijalni razvoj, učenje učenja, upotreba tehnologije te načela građanskog odgoja i obrazovanja, dok se u projektima zdravog načina života povezuju teme osobnog razvoja s temama zdravlja i sigurnosti. Analiza školskih projekata pokazala je da oni učenicima omogućavaju izgrađivanje raznovrsnih kompetencija kroz razne projekte, npr. razvoj komunikacijskih vještina, socijalnih i građanskih kompetencija, inicijativnosti i poduzetnosti, metakognitivnih vještina i vještina mišljenja višeg reda i sl. U školama se putem projekata učenike priprema za cjeloživotno učenje koje je jedno od najvažnijih postavki aktivnog učenja, ali i obrazovanja za održivi razvoj.

Iako rezultati ovog istraživanja upućuju na brojne prednosti školskih projekata, možemo uočiti da je aktivnost učenika još uvijek upitna u početnim fazama projekata koje se tiču iniciranja, predlaganja tema, ali i organizacije. Bez obzira na učeničku aktivnost koja je najprisutnija u realizacijskom dijelu projekta, učenike već od rane dobi treba informirati i obučavati o konceptu održivog razvoja te ih aktivno uključiti i u predlaganje tema i u samu organizaciju projekta kako bi im projekti bili zanimljivi, smisleni, prirodni i kako bi naučili da svatko svojim sudjelovanjem i uključenošću može pridonijeti realizaciji ciljeva obrazovanja za održivi razvoj. Takve je promjene nužno uvoditi u sve stupnjeve i vrste obrazovanja jer se aktivnim učenjem u školskim projektima na kvalitetan način osposobljava učenike za radno aktivnu, konstruktivnu i odgovornu budućnost utemeljenu na idejama održivog razvoja.

LITERATURA

1. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja, Život i škola. 21(1): 50-57.
2. Desforges, C. (2001). *Uspješno učenje i poučavanje: psihologijski pristupi*. Zagreb: Educa.
3. Jensen, E. (2003). *Super-nastava:nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa .
4. Kovačević, M. (2005). Aktivno učenje u interaktivnom odnosu sa sadržajima iz prirodoslovno-matematičkoga područja, Život i škola. 13(1): 7-15.
5. Matešić, M. (2008). Strategija održivog razvoja: krovni razvojni dokument Republike Hrvatske, *Soc. ekol. Zagreb*. 17(4): 405-410.
6. Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: Rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
7. Milić, S., Gazivoda, N. (2015). Mjesto i uloga dječjih interesa u suvremenom odgojno-obrazovnom procesu, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 17(2), 481-506.
8. Omerović, M., Džaferagić-Franca, A. (2012). Aktivno učenje u osnovnoj školi, *Metodički obzori*. 7(1): 167-181.
9. Peko, A., Varga, R. (2014). Aktivno učenje u razredu, Život i škola. 31(1): 59-75.
10. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
11. Thomas, J. W. (2000*). A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael: The Autodesk Foundation.
12. Tomljenović, Z., Novaković, S. (2012). Integrirana nastava-projekt u izbornoj nastavi likovne kulture u osnovnoj školi, *Metodički obzori*. 7(1): 119-134.
13. Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava, *Odgojne znanosti*. 12(1): 65-78.
14. Turk, M. (2009). Utjecaj aktivnog učenja u visokoškolskoj nastavi na razvoja stvaralaštva budućih nastavnika. U: Bognar, L., J. Whitehead, B. Bognar, M. Perić Kraljik, K. Munk, K. (ur.). *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. (107-115), Zagreb: Profil.
15. Van Amburgh, J. i sur. (2007). A Tool for Measuring Active Learning in the Classroom, *American Journal of Pharmaceutical Education*. 71(5): 1-8.
16. Van den Bergh, L. i sur. (2013). Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools, *British Journal of Educational Psychology*. 83: 341-362.
17. Vrkić Dimić, J. (2007). Socijalni oblik nastavnog rada-rad u skupinama, *Acta Iadertina*. 4: 23-34.
18. URL1: *Akcijski plan za obrazovanje za održivi razvitak* – ODRAZ. http://odraz.hr/media/96820/akcijski_plan_za_odrzivi_razvitak.pdf; Posjećeno 25. ožujka 2016.
19. URL2: *Obrazovanje za održivi razvoj* – Agencija za odgoj i obrazovanje. http://www.azoo.hr/images/izdanja/OOR_2011_web.pdf; Posjećeno 20. ožujka 2016.
20. URL3: *Globalni ciljevi održivog razvoja do 2030*.- ODRAZ. http://odraz.hr/media/280411/globalni%20ciljevi%20odrzivog%20razvoja%20do%202030%20izvjestaj.pdf; Posjećeno 20. ožujka 2016.

EXAMPLES OF ACTIVE LEARNING AND TEACHING IN SCHOOL PROJECTS AND THEIR COHERENCE WITH THE PRINCIPLES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Along with preserving and managing natural resources, United Nations' *Agenda 21* lists social and economic dimensions as the fundamental components of sustainable development. Thus, these three components must be balanced and interrelated. School as a community belongs to the social dimension with responsibility equally placed on every participant of the educational process. Active forms of learning and teaching in school projects not only emphasize learning of instructional content, but also encourage students for lifelong learning, development of critical thinking, metacognitive skills and social competence. These skills are directly connected to natural, material, technological, economic and social environment in which schools coexist. The aims of this paper are to determine which models of school projects mostly insist on promoting the principles of sustainable development, to explore the predominantly used forms of active learning and teaching in school projects and their coherence with the principles of sustainable development and to examine the experiences of school project managers about their role and the role of students in these projects. Results have shown that some of the global goals of sustainable development are being promoted within the three most common models of school projects. International projects united by the eTwinning platform and Civic education projects develop quality inclusive education and promote the possibilities and potentials of lifelong learning, while Health projects promote goals such as improving the quality of nutrition and acquiring a healthy lifestyle. The interviewed project managers use active forms of learning and teaching, mainly practical work, demonstrations and cooperative learning in groups, which positively affect the achievement of goals within the social dimension of sustainable development, such as promoting innovation, unity and partnership. Results of this research also show that project managers have the most significant role in the initial and organizational part of school projects, while students are most active during implementation. With regard to the principles of sustainable development, students should be given more opportunities for equal and active participation in every stage of the project, including the initial and organizational stage.

Key words: active learning and teaching, dimensions and principles of sustainable development, school projects, school project managers, students

Marija Buterin Mičić
Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju

ODNOSI U ŠKOLI I SOCIJALNA DIMENZIJA ODRŽIVOG RAZVOJA

Šire razumijevanje koncepta održivog razvoja, uz ekološke, ekonomske i kulturološke, uključuje i socijalnu dimenziju. Socijalno održivo društvo utemeljuje se na određenim načelima kao što su različitost, jednakost, demokratičnost, povezanost i zajedništvo. Realizacija zajedničkih akcija i skladnog djelovanja općenito, pa tako i onih usmjerenih na ekološki osviješteno djelovanje, podrazumijeva kvalitetne međuljudske odnose pri čemu proces školskog odgoja i obrazovanja, kao socijalni odnos sui generis, može i treba imati važnu ulogu. Doživljaj kvalitete socijalne dimenzije školskog života temelji se na skupu iskustava u odnosima učenika, nastavnika, roditelja i drugih relevantnih sudionika školskog života. U tom kontekstu provedeno je istraživanje kvalitete socijalne dimenzije školskog života (solidarnosti, brige, poštovanja, povezanosti i potpore) na uzorku od 434 učenika viših razreda osnovne škole. Istraživanje pruža spoznaju o tome kako učenici doživljavaju kvalitetu socijalne dimenzije školskog života s obzirom na spol, razred i školski uspjeh. Polazeći od dobivenih rezultata, u radu se analiziraju pretpostavke izgradnje kulture brige i zajedništva u školi, odnosno poticajnog okruženja koje se utemeljuje na načelima socijalno održive zajednice.

Ključne riječi: održivi razvoj, socijalni odnosi, učenici, škola

SOCIJALNA DIMENZIJA ODRŽIVOG RAZVOJA

Koncept održivog razvoja javlja se sedamdesetih godina prošlog stoljeća te se povezuje sa Stokholmskom konferencijom o zaštiti okoliša održanoj 1972. godine. Značajna je i 1992. godina kada je, na dotad najvećem svjetskom skupu o zaštiti okoliša, u Rio de Janeiru donesen opširan plan i program djelovanja za održivi razvoj u 21. stoljeću poznatiji kao Agenda 21 (UN, 1992). Iako postoje brojna određenja održivog razvoja, najčešće se razumije kao razvoj kojim se omogućuje zadovoljavanje potreba današnje generacije na način da se ne dovodi u pitanje zadovoljavanje potreba budućih generacija (WCED, 1987). Riječ je složenoj problematici kojoj treba pristupiti holistički, što je prepoznato i u UNESCO-voj Deklaraciji i cjelovitom okviru djelovanja za mir, ljudska prava i demokraciju (1995) te Međunarodnoj shemi provedbe UN-ova Desetljeća obrazovanja za održivi razvoj (2006). Stoga, šire određenje koncepta polazi od stava prema kojem je riječ o višedimenzionalnom konceptu, pri čemu se uz ekološku razmatra ekonomska i socijalna dimenzija (UN, 2014). Takav pristup usmjeren prema uzajamnoj povezanosti različitih aspekata održivog razvoja održiv je samim time što očuvanje okoliša i njegova zaštita uvelike ovise o ekonomskoj i socijalnoj paradigmi koja prevladava u društvu. Naime, uvidjelo se kako ekspanzija industrije i potrošačkog načina života ne doprinosi samo degradaciji okoliša već i degradaciji kvalitete suživota i otuđenju ljudi. U tom smislu relevantna su promišljanja Glaubera (2005) koji ističe važnost humanistički orijentirane paradigme razvoja koja se temelji na maksimi *sporije, manje, bolje, ljepše*.

Ona proizlazi iz promišljanja kako se kvaliteta života čovjeka ne može promatrati isključivo kroz materijalne resurse. Vođenje materijalnim blagostanjem kao mjerilom ljudske sreće nerijetko rezultira otuđenjem ljudi od prirodnog i socijalnog okruženja kao važnih izvora zadovoljavanja temeljnih ljudskih potreba (kao što su primjerice zdravlje, osjećaj grupne pripadnosti i zajedništva). Rifkin (2004) ističe potrebu napuštanja primata ekonomskih interesa i politike moći u korist kulture empatije i brige. Prema autoru, temelj kulture održivog razvoja predstavlja afirmacija određenih

vrijednosti kao što su odgovoran odnos prema prirodi, kvaliteta života, međukulturalno poštovanje i pozitivni međuljudski odnosi u zajednici. Slično, Capra (1998) ukazuje na važnost afirmacije holističkog pogleda na svijet koja se utemeljuje na međusobnoj povezanosti i uvjetovanosti, kvaliteti, održivosti, suradnji i partnerskim odnosima.

Nažalost, deklaracije, konvencije i međunarodni sporazumi o održivom razvoju pretežno su ostali na deklarativnoj razini. Takvo stanje ne iznenađuje jer navedeni propisi predstavljaju smjernice koje supotpisnike ne obvezuju ni ograničavaju. Postojanje raskoraka između teorijske i praktične razine može se promatrati i kao izraz otuđenja čovjeka od prirodnog i društvenog okruženja.[1] Stoga se „održivi razvoj treba događati tamo gdje ljudi žive, školuju se, rade" (Buterin, 2009: 62). Upravo brojni autori ističu korelaciju između neodgovornog i indiferentnog odnosa prema okolišu i gubitka osjećaja pripadnosti društvenoj zajednici te aktivnoga građanskog djelovanja (Capra, 1998; Carson, 1968; Orr, 1992; Lovelock, 2005). U tom smislu socijalna održivost prepoznata je kao važna dimenzija održivog razvoja, iako je u usporedbi s njezinim ostalim dimenzijama socijalni aspekt u najmanjoj mjeri problematiziran.[2]

Polazeći od modela socijalne održivosti koji je 2000. godine razvijen od strane Western Australia Council of Social Services, socijalna održivost podrazumijeva važnost izgradnje socijalno održivih zajednica, koje se razumiju kao one zajednice koje su raznolike, uzajamno povezane, pravedne, demokratske te pružaju kvalitetan život te se utemeljuje na sljedećim načelima (McKenzie, 2004):

- jednakost (pružanje jednakih prilika za sve članove, a osobito ugrožene skupine)
- različitost (promicanje i slavljenje različitosti)
- socijalna kohezija (osiguravanje procesa, struktura i sustava koji promiču povezivanje na različitim razinama unutar i izvan društva)
- demokratičnost (postojanje demokratskih procesa i struktura)
- kvaliteta života (zadovoljavanje temeljnih ljudskih potreba svih članova)

U tom smislu, izgradnja socijalno održivih zajednica podrazumijeva postojanje kvalitetnih međuljudskih odnosa koji se utemeljuju na načelima kao što su jednakost, pravednost, zajedništvo, potpora i sl. i koja kao takva čine njegova bitna obilježja i smjernice za njegovu izgradnju.

Konceptualno proširivanje imalo je utjecaj i na razrađivanje prvotnog programa obrazovanja o okolišu i/ili za okoliš u smjeru obrazovanja za održivi razvoj. Prema Lay i Puđak (2008), proces održivog razvoja inherentan je procesu odgajanja vrijednosti i učenja koji je usmjeren prema razvoju sposobnosti te institucionalnih i drugih kapaciteta s ciljem afirmacije održivijeg načina života. Uloga odgoja i obrazovanja u afirmaciji održivog razvoja prepoznata je još u Agendi 21, a Ujedinjeni Narodi su razdoblje od 2005. do 2014. proglasili Desetljećem obrazovanja radi održivog razvoja.

SOCIJALNO ODRŽIVA ŠKOLA

Von Hentig u svojoj knjizi *Humana škola* (1997) ističe kako je znanje (materijalno znanje) koje dobivamo u školama nužno, ali ono nije dostatno kako bi bili spremni nositi se s budućnosti koja nas ugrožava. Polazeći od navedenog, kao jednu od ključnih značajke nove škole ističe važnost života u zajednici. Školu shvaća kao *polis*, mjesto na kojem se stječe iskustvo te mjesto u kojem pojedinci spoznaju neophodnost, prednosti i poteškoće života u zajednici. Na modelu zajednice uče ključne pretpostavke uređenog, pravednog, odgovornog i miroljubivog zajedničkog života i izazove povezane s tim. Riječ je o socijalnoj dimenziji života u školi, odnosno o problematici međuljudskih odnosa u školi. Prema Buljubašić-Kuzmanović (2012), smjerovi razvoja škole koji se utemeljuju na humanističkoj i holističkoj pedagogiji naglasak stavljaju na cjelovito djelovanje škole, obitelji i društvenog konteksta

1 Život u suvremenom dobu može se okarakterizirati kao stanje „globalne (virtualne) povezanosti i lokalne (konkretne) otuđenosti" (Buterin, 2009: 65).

2 Prema nekim autorima sve dimenzije održivog razvoja po svojoj su prirodi socijalne jer socijalna održivost prožima sve ljudske djelatnosti (Paul i sur., 2015).

pri čemu se uspješnost školovanja ne utvrđuje temeljem količine naučenoga gradiva, već temeljem kvalitete uspostavljenih odnosa. Prema autorici, temelj takvog cjelovitog razvoja i odrastanja čini zajednica i njezin razvoj. Stoga se ističe važnost nastojanja usmjerenih prema izgradnji socijalno održive škole koja odgaja socijalno osjetljive, odgovorne i aktivne pojedince promicanjem pozitivnih međuljudskih odnosa koji se utemeljuju na načelima socijalno održivog društva. Socijalno održiva škola utemeljuje se na humanističkoj paradigmi koja je usmjerena na cjelovit razvoj[3] pojedinca koji polazi od čovjeka i njegovih temeljnih potreba. A upravo je potreba za pripadanjem i zajedništvom, socijalnom kohezijom takva potreba. Njihova afirmacija moguća je u školama koje nisu samo mjesto stjecanja i prenošenja znanja već i mjesto zajedničkog života. Ono podrazumijeva postojanje podrške u smislu postojanja pozitivnih socijalnih odnosa koji pružaju podršku za socijalno povezivanje, uključivanje, djelovanje i razvoj. Sam pojedinac treba osjetiti da je prihvaćen, da ga se uvažava, da je aktivno uključen u život škole i da njegov glas i postupak može činiti razliku. Osjećaj povezanosti i društvene odgovornosti gradi se na mjestima koja omogućuju kontinuirani izravni susret pojedinaca, razmjenu njihovih ideja, iskustava i pogleda na svijet, njihovo bolje upoznavanje i razumijevanje, suradnju na zajedničkim zadatcima koji su relevantni u njihovim životima. U tom smislu škole sve više trebaju predstavljati mjesto kvalitetnih socijalnih odnosa, trebaju djelovati kao socijalno održive zajednice koje odgajaju socijalno osjetljive, odgovorne i aktivne pojedince u suvremenom društvu prepunom globalnih problema koje zahtjeva povezivanje i zajedničko djelovanje koje nerijetko premašuje lokalnu razinu. Škola usmjerena prema socijalno održivoj budućnosti jest škola koja djeluje kao zajednica učenika, nastavnika i roditelja.

EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

Polazeći od shvaćanja prema kojem škola predstavlja mjesto zajedničkog života učenika, nastavnika i drugih sudionika odgojno-obrazovnog djelovanja, međuljudski odnosi u školi (socijalno-emocionalna dimenzija školskog života) predstavljaju relevantnu pedagošku problematiku koju je potrebno teorijski problematizirati te empirijski istraživati. Tome u prilog ide i činjenica da se odnosi u školi mogu promatrati kao sastavnica socijalne dimenzije održivog razvoja koja na mikrorazini (razini škole kao odgojno-obrazovne ustanove) nesumnjivo ima implikacije za kvalitetu socijalnih odnosa izvan škole. Školski sustav kao sastavnica šireg, društvenog sustava nesumnjivo je pod njegovim utjecajem, ali i sama škola može u određenoj mjeri povratno utjecati na njega, među ostalim, promicanjem kulture brige i zajedništva u odnosima između učenika, nastavnika, roditelja i drugih relevantnih sudionika odgojno-obrazovnog djelovanja škole. Uz navedeno, motiv za provedbu ovog istraživanja predstavlja činjenica da su empirijska istraživanja socijalne dimenzije školskog života relativno rijetka.

PROBLEM I ZADATCI ISTRAŽIVANJA

Problem istraživanja predstavlja doživljaj kvalitete socijalne dimenzije školskog života koji se utemeljuje na skupu iskustava u odnosima učenika, nastavnika, roditelja i drugih relevantnih sudionika (kao što su primjerice solidarnost, briga, poštovanje, povezanost i potpora) s obzirom na spol, razred i školski uspjeh učenika. Polazeći od navedenog, postavljeni su sljedeći istraživački zadatci:

1. istražiti učenički doživljaj kvalitete socijalne dimenzije školskog života
2. istražiti postoji li statistički značajna razlika u doživljaju socijalne dimenzije školskog života s obzirom na spol, razred te školski uspjeh učenika.

SUDIONICI ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je sudjelovalo 434 učenika koji pohađaju peti, šesti, sedmi i osmi razred iz pet osnovnih škola u Zagrebu, Rijeci i Zadru. Uzorak čini 230 učenica (53 %) i 203 učenika (47 %). 100 učenika (23 %) pohađa peti, 119 (27 %) šesti, 103 (24 %) sedmi, a njih 112 (26 %) osmi razred.

3 Prema Orru (1992), odgoj i obrazovanje za održivi razvoj podrazumijeva holistički pristup učeniku. Drugim riječima, njegov skladni cjeloviti razvoj – intelektualni, fizički i društveni.

INSTRUMENT

U prvom dijelu upitnika prikupili su se podatci o spolu, razredu koji pohađaju te školskom uspjehu (temeljem ocjene koju su postigli na kraju prethodne školske godine). Drugi dio upitnika činila je prilagođena skala procjene pod nazivom *Profil škole kao brižne zajednice* (*School as a Caring Community Profile – II*) koju su kreirali Lickona i Davidson (2003). Skala je namijenjena za procjenu doživljaja škole kao brižne zajednice (*učeničko uvažavanje, učeničko prijateljstvo i pripadanje, učeničko oblikovanje okruženja, doživljaj potpore i brige od strane i među nastavnicima te osobljem škole, doživljaj potpore i brige od strane i među roditeljima)*. U izvornom obliku skala se sastoji od skupa pitanja koja su namijenjena učenicima te skupa pitanja koja su namijenjena roditeljima, nastavnicima i ostalom školskom osoblju. S obzirom na činjenicu da se ovim istraživanjem nastojala ispitati percepcija učenika, odabrane su one tvrdnje koje se odnose na procjenu učenika te su dijelom modificirane. Skala se sastoji od 32 tvrdnje pri čemu su učenici procjenjivali doživljaj čestine određenih ponašanja u odnosima između članova škole zaokruživanjem jednog od pet ponuđenih odgovora (*1 – Gotovo nikad, 2 – Rijetko, 3 – Ponekad, 4 – Često, 5 – Gotovo uvijek*). Na prikupljenim podatcima provedena je faktorska analiza pri čemu je primijenjen model glavnih faktora (uz procjenu komunaliteta na temelju R2 uz varimax rotaciju) koja je rezultirala s dva značajna faktora čiji je karakteristični korijen veći od 1. Prema sadržaju čestica koje ih čine, prvi faktor (23 čestice) odnosi se na procjenu kvalitete odnosa učenika, dok se drugi odnosi na procjenu kvalitete odnosa odraslih unutar škole (9 posljednjih čestica). Karakteristični korijen za prvi faktor iznosi 8,24 te objašnjava 26 % ukupne varijance uz Cronbachov alfa koeficijent pouzdanosti od 0,93. Za drugi faktor karakteristični korijen iznosi 5,15 i objašnjava ukupno 16 % varijance uz Cronbachov alfa koeficijent pouzdanosti od 0,87. Sumarno promatrano, prvi i drugi faktor zajedno objašnjavaju 42 % ukupne varijance i imaju visoku pouzdanost.

PROVEDBA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno krajem školske godine 2014./2015. Tijekom prvog kontakta ravnatelji i pedagozi odabranih škola informirani su o svrsi i načinu provedbe istraživanja. Nakon pristanka svih relevantnih dionika za provedbu istraživanja, upitnici su provedeni skupno, za vrijeme redovne nastave. Ispitanicima je također objašnjena svrha i način popunjavanja upitnika te su informirani o anonimnosti i dragovoljnosti. Ispunjavanje upitnika trajalo je u prosjeku od 10 do 15 minuta, ovisno o dobi učenika.

REZULTATI I RASPRAVA

Kako bi se odgovorilo na prvi zadatak istraživanja, procjene učenika analizirane su sumarno te za svaku tvrdnju zasebno. Ukupna aritmetička sredina za skalu koja se odnosi na procjenu odnosa učenika (na relaciji učenik – učenik, učenik – roditelj, učenik – djelatnici škole) iznosi 3,27 (*SD* = 0,75), dok za skalu procjene odnosa odraslih u školi (uzajamni odnosi djelatnika škole i roditelja te odnosi s učenicima) iznosi 3,95 (*SD* = 0,80).

Tablica 1. *Kvaliteta socijalnih odnosa u školi – procjene učenika*

Tvrdnje	*M*	*SD*
Učenici se međusobno poštuju	3,42	1,11
Učenici isključuju one koji su drugačiji (npr. druge vjere, narodnosti)	1,57	1,40
Učenici nastoje utješiti druge učenike kada su tužni	3,67	1,17
Učenici pomažu jedni drugima	3,73	1,11
Kada uvrijede nekog, učenici se nastoje iskupiti (ispričati se ili učiniti nešto lijepo)	3,08	1,27
Učenici potiču druge učenike da poštuju školska pravila	2,62	1,29
Tvrdnje	*M*	*SD*

Učenici se ophode s poštovanjem prema osoblju škole (ravnatelju, pedagogu, tajnici i dr.)	3,91	1,11
Učenici međusobno dobro surađuju	3,81	1,06
Učenici nastoje pomoći kako bi unaprijedili svoju školu	3,17	1,28
Učenici ne poštuju druge učenike	3,53	1,14
Učenici pomažu novim učenicima, kako bi se osjećali prihvaćenima	3,61	1,19
Učenici nastoje pozitivno utjecati na ponašanje drugih učenika	3,24	1,14
Učenici zadirkuju druge učenike	2,64	1,21
Učenici su spremni opraštati jedni drugima	3,50	1,15
Učenici imaju strpljenja jedni za druge	3,17	1,11
Učenici rješavaju sukobe bez svađe, uvreda ili prijetnji	2,43	1,25
Učenici slušaju jedni druge za vrijeme rasprave u razredu	2,98	1,21
Učenici nastoje spriječiti zadirkivanje drugih učenika	2,77	1,19
Učenici se suzdržavaju od negativnih komentara	2,57	1,15
Ono što imaju učenici međusobno dijele	3,16	1,16
Učenici pomažu u rješavanju školskih problema	3,24	1,20
Učenici mogu razgovarati s nastavnicima o svojim problemima	3,35	1,40
Učenici poštuju svoje roditelje	4,26	1,00
Nastavnici se jako trude kako bi pomogli učenicima kojima je potrebna dodatna pomoć	3,93	1,22
Nastavnici uvažavaju roditelje	4,00	1,15
Odrasli se brinu o sigurnosti učenika	3,92	1,17
Nastavnici se pravedno odnose prema učenicima	3,47	1,24
Roditelji se međusobno poštuju	4,16	1,03
Roditelji se ophode prema nastavnicima s poštovanjem	4,40	0,90
Nastavnici i osoblje škole (ravnatelj, pedagog, psiholog i dr.) uvažavaju jedni druge	4,22	1,14
Cijeni se trud nastavnika i ostalih zaposlenika škole	3,92	1,16
Roditelji su aktivno uključeni u rad škole	3,50	1,23

Dobiveni rezultati ukazuju na to da se odnosi odraslih u školi procjenjuju povoljnijim u usporedbi prema percepciji kvalitete odnosa učenika te ukazuju na pozitivna nastojanja odraslih u školi (u smislu modeliranja ponašanja) koja su usmjerena prema izgradnji povoljnog socijalnog ozračja. Kao što se može vidjeti u Tablici 1., analizom odgovora učenika na pojedinačne tvrdnje temeljem aritmetičkih sredina može se primijetiti da su na gotovo podjednak broj tvrdnji učenici odgovorili prosječnim (15 tvrdnji) i iznadprosječnim procjenama (16 tvrdnji koje se uglavnom odnose na procjenu kvalitete odnosa odraslih). Takvi rezultati ukazuju na postojanje socijalno održivih odnosa na razni škole, ali ujedno i potrebu njihova daljnjeg unaprjeđivanja.

Kako bi se istražilo razlikuju li se učenici i učenice u procjenama kvalitete socijalnih odnosa u školi od strane učenika proveden je *t-test*. Kao što se može vidjeti u Tablici 2., nije utvrđeno postojanje statistički značajne razlike u prosječnim procjenama s obzirom na spol (t = 0,09, p = 0.40). Polazeći od vrijednosti aritmetičkih sredina, može se uočiti da učenice (M = 3,28) i učenici (M = 3,27) gotovo identično procjenjuju kvalitetu socijalnih odnosa učenika u školi. Polazeći od središnje točke raspona skale procjene, može se reći da prema čestini doživljaja određenih ponašanja (doživljaj poštovanja, prijateljskih odnosa i osjećaja pripadnosti od strane učenika, kao i njihove uključenosti u oblikovanje (unapređenje) školskog okruženja (ozračja) iskazuju iznadprosječne procjene.

Tablica 2. *Procjena kvalitete odnosa učenika i odraslih u školi s obzirom na spol*

			Odnos učenika		*Odnos odraslih*	
SPOL	*f*	*%*	*M*	σ	*M*	σ
Žensko	230	53	3,28	0,73	4,04	0,72
Muško	203	47	3,27	0,78	3,84	0,86
Ukupno	432	100	*t = 0,09*		*t = 2,7*	
			df = 431		*df= 431*	
			p = 0,40		*p = 0,01*	

S druge strane, potvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u procjeni kvalitete odnosa odraslih u školi s obzirom na spol (t = 2,7, p = 0,01). Može se uočiti da učenice iskazuju pozitivnije procjene (M = 4,04) u usporedbi s učenicima (M = 3,84), iako treba imati na umu da se procjene i učenica i učenika kvalitativno mogu odrediti pozitivnim. Dobivena razlika u percepciji brige i potpore od strane nastavnika, roditelja i ostalih zaposlenika škole te među njima samima može se objasniti polazeći od uvriježenog mišljenja da su žene tolerantnije i empatičnije što je moglo imati ulogu u njihovoj percepciji kvalitete odnosa između odraslih u školskom okruženju. Nadalje, žene iskazuju veći interes za društvene i humane odnose, za razliku od muškaraca čiji je interes u većoj mjeri usmjeren prema spoznavanju, odnosno znanosti i otkrićima, tehnici i sportu (Rot, 1983).

Razlike u učeničkim procjenama kvalitete odnosa učenika te odnosa odraslih u školskom okruženju provjerene su analizom varijance (*ANOVA*) pri čemu se pošlo od pretpostavke da će mlađi učenici, odnosno učenici nižih razreda iskazivati pozitivnije procjene. Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u učeničkim procjenama kvalitete odnosa učenika (F = 13,29, p < 0,01) te odnosa odraslih (F = 12,11, p < 0,01), s obzirom na razred koji pohađaju (Tablica 3.). Analizom vrijednosti prosječnih procjena učenika različitih razreda može se vidjeti da učenici nižih razreda iskazuju povoljnije procjene s obzirom na kvalitetu odnosa od strane učenika te od strane odraslih školi pri čemu treba istaknuti da učenici povoljnije procjenjuju kvalitetu odnosa odraslih unutar škole.

Tablica 3. *Procjena kvalitete odnosa učenika i odnosa odraslih u školi s obzirom na razred*

			Odnos učenika	*Odnos odraslih*
RAZRED	*f*	*%*	*M*	*M*
Prvi	100	23	3,67	4,31
Drugi	119	27	3,22	3,95
Treći	103	24	3,15	3,86
Četvrti	112	26	3,10	3,70
Ukupno	432	100	*F = 13,29*	*F = 12,11*
			df = 3	*df = 3*
			p = 0,00	*p = 0,00*

Temeljem rezultata *Scheffeova post-hoc testa* (Tablica 4.) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u procjenama kvalitete odnosa učenika između učenika koji pohađaju prvi razred (M = 3,67) s jedne strane te učenika koji pohađaju više razrede (treći: M = 3,15 i četvrti: M = 3,10) u korist mlađih učenika. Povoljnije procjene učenika petih razreda u usporedbi s učenicima viših razreda mogu se objasniti time da se u odgojno-obrazovnom djelovanju u nižim razredima u većoj mjeri posvećuje pažnja odgojnim sadržajima i njegovanju socijalnih odnosa i zajedništva za razliku od učenika viših razreda u kojima se veći naglasak stavlja na obrazovne sadržaje i aktivnosti kao svojevrsnu pripremu za upis u odgovarajuću srednju školu i nastavak školovanja.

Nadalje, stariji učenici ujedno su u većoj mjeri izloženi djelovanju i drugih čimbenika (ne samo roditelja i škole) čiji učinci ne moraju biti nužno pozitivni s obzirom na poimanje i izgradnju kvalitetnih međuljudskih odnosa (mediji, skupina vršnjaka i sl.) što u konačnici može utjecati na kvalitetu odnosa učenika u školskom okruženju i njihovu percepciju istih.

Tablica 4. *Scheffeov post hoc test za procjenu kvalitete odnosa učenika i odnosa odraslih u školi s obzirom na razred*

	Odnos učenika				*Odnos odraslih*			
Razred	Stat. značajnosti razlika				Stat. značajnosti razlika			
	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.
Prvi	-	0,00	**0,00**	**0,00**	-	**0,01**	**0,00**	**0,00**
Drugi		-	0,91	0,68		-	0,84	0,10
Treći			-	0,97			-	0,52
Četvrti				-				-

Kako bi se ispitalo postoje li statistički značajne razlike u procjenama kvalitete odnosa učenika i odnosa odraslih u školi s obzirom na školski uspjeh provedena je analiza varijance. Pritom se pošlo od pretpostavke da će učenici s boljim školskim uspjehom povoljnije procjenjivati kvalitetu socijalnih odnosa u školskom okruženju, kako od strane učenika tako i od strane odraslih u školi. Kao što se može vidjeti u Tablici 5., utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike na oba faktora (odnos učenika: $F = 4,07$, $p < 0,05$ i odnos odraslih: $F = 8,20$, $p < 0,01$) s obzirom na školski uspjeh učenika. Radi detaljnije analize dobivenih rezultata proveden je *Scheffeov post hoc test*.

Kao što se može vidjeti u Tablici 6., utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u procjenama kvalitete odnosa učenika, ali i odnosa odraslih između izvrsnih učenika te učenika koji su postigli vrlo dobar školski uspjeh u korist uspješnijih učenika. Dobiveni rezultati mogu se dijelom objasniti time da su uspješniji učenici obično oni koji iskazuju prihvatljive i pozitivne oblike socijalnih odnosa (koji posredno mogu utjecati na formiranje ocjene od strane nastavnika te se takvi učenici ističu i doživljavaju kao uzor kojem trebaju težiti i drugi (manje uspješni) učenici koji se u skladu s navedenim mogu povoljnije ponašati prema njima. Ipak, dobivene rezultate treba interpretirati s određenim oprezom s obzirom na nejednaku zastupljenost učenika u svim kategorijama koje predstavljaju školske ocjene (naime, u prvu kategoriju spadaju svi učenici koji su na kraju prethodne školske godine postigli dobar ili niži školski uspjeh).

Tablica 5. *Procjena kvalitete odnosa učenika te odnosa odraslih u školi s obzirom na školski uspjeh*

			Odnos učenika	*Odnos odraslih*
Ocjene	*f*	*%*	*M*	*M*
≥ Dobar	52	12	3,31	3,98
Vrlo dobar	170	39	3,15	3,77
Izvrstan	210	48	3,37	4,09
Ukupno	432	100	*F = 4,07*	*F = 8,20*
			df = 2	*df = 2*
			p = 0,02	*p = 0,00*

Tablica 6. *Scheffeov post hoc test za procjenu kvalitete odnosa učenika i odnosa odraslih u školi s obzirom na* školski uspjeh

	Odnos učenika			*Odnos odraslih*		
Ocjene	Stat. značajnosti razlika			Stat. značajnosti razlika		
	≥ 3	4	5	≥ 3	4	5
≥ Dobar	-	0,41	0,88	-	0,23	0,65
Vrlo dobar		-	**0,02**		-	**0,00**
Izvrstan			-			-

ZAKLJUČAK

Škola predstavlja mjesto zajedničkog života koji, kao i svaki suživot, nailazi na brojne poteškoće i prepreke koje predstavljaju izazov u izgradnji i njegovanju kulture zajedništva i brige svih njezinih članova. U tom smislu kvaliteta odnosa između učenika, nastavnika, roditelja i drugih dionika odgojno-obrazovnog djelovanja škole može se promatrati kao pretpostavka osiguravanja socijalno održive škole. Riječ je o školi u kojoj se naglasak ne stavlja samo na prenošenje i stjecanje znanja, već o školi u kojoj se njeguje zajedništvo promicanjem i iskazivanjem određenih socijalno održivih vrijednosti kao što su brižnost, solidarnost, poštovanje, potpora, osjetljivost na potrebe drugih, uključivanje i suradnja, prijateljski i kolegijalni odnosi i sl. i koji kao takvi osiguravaju povoljno ozračje za održivi socijalni razvoj. Polazeći od navedenog, provedeno je istraživanje učeničke procjene kvalitete socijalne dimenzije školskog života (odnosi učenika i odnosi odraslih u školskom okruženju) s obzirom na određena obilježja kao što su spol, razred i školski uspjeh.

Dobiveni rezultati ukazuju na činjenicu da učenici načelno pozitivno procjenjuju kvalitetu odnosa učenika i odraslih. Temeljem usporedbe pokazatelja kvalitete socijalnih odnosa učenika i odraslih u školi može se zaključiti da učenici u nešto većoj mjeri povoljnije procjenjuju kvalitetu odnosa odraslih u školi koji svojim primjerom nesumnjivo utječu na kvalitetu socijalnih odnosa učenika. Upravo rezultati istraživanja školskog ozračja upućuju na zaključak kako nastavnici i ostali zaposlenici škole imaju značajan utjecaj na razvoj učenika. Svojim djelovanjem i držanjem odrasli u školi predstavljaju uzor i moralnu smjernicu učenicima (Lehr, Steegman, 2006; Sandberg, 2007).

Nadalje, analizirajući spolne razlike utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u procjeni kvalitete socijalne odnosa odraslih u školskom okruženju pri čemu učenice iskazuju povoljnije procjene. Postojanje spolnih razlika može se objasniti činjenicom da žene po svojoj prirodi u većoj mjeri iskazuju osobine kao što su empatičnost, briga za druge, osjećajnost, tolerancija i sl., što je moglo utjecati na njihovu povoljniju procjenu, iako treba imati na umu da djevojčice i dječaci iskazuju pozitivne procjene. S druge strane, učenici i učenice manje povoljno procjenjuju kvalitetu odnosa učenika te nema razlike u njihovim procjenama s obzirom na spol. Iako se njihove procjene kvalitativno mogu odrediti kao pozitivne, ističe se važnost njihova daljnjeg unaprjeđivanja s ciljem izgradnje zajedništva u školi.

Razlike u procjeni kvalitete socijalnih odnosa učenika i odraslih utvrđene su s obzirom na razred koji učenici pohađaju. Povoljnije procjene kvalitete odnosa učenika i odraslih u školskom okruženju od strane učenika nižih razreda idu u prilog činjenici da odgojni sadržaji i aktivnosti usmjereni na podržavanje prosocijanih odnosa i zajedništva nisu ravnomjerno zastupljeni, pri čemu stavljanje naglaska na obrazovne sadržaje u višim razredima ne bi smjelo podrazumijevati zanemarivanje onih sadržaja i aktivnosti koje pridonose zadovoljavanju potrebe za pripadanjem i socijalnim povezivanjem. Navedeno je osobito bitno imajući na umu da sa sazrijevanjem učenici sve više šire socijalni referentni kontekst te su u tom smislu u većoj mjeri pod utjecajem čimbenika kao što su

vršnjačke skupine, mediji i sl. Suvremeni stil života (zaposlenost roditelja, ICT tehnologija i društvene mreže kao čimbenik preoblikovanja socijalnih odnosa među mladima, konzumerizam i materijalizam i sl.) nerijetko ostavlja malo vremena za izgradnju kvalitetnih međuljudskih odnosa koji omogućuju bolje uzajamno upoznavanje, razumijevanje i povezivanje.

Također je utvrđeno postojanje razlika u procjeni kvalitete socijalnih odnosa učenika, ali i odraslih s obzirom na školski uspjeh učenika. Pritom je utvrđeno da učenici s izvrsnim školskim uspjehom iskazuju povoljnije procjene od učenika s vrlo dobrim uspjehom. Dobiveni rezultati mogu se objasniti time da su izvrsni učenici ujedno i oni koji iskazuju socijalno afirmativna ponašanja te ih kao takvi vjerojatno u većoj mjeri doživljavaju, što je moglo utjecati na njihovu procjenu istih od strane učenika i odraslih.

Škola svojim djelovanjem treba osigurati izgradnju društvenih odnosa te rekonstrukciju narušenih. To se postiže njegovanjem vrijednosti koje povezuju pojedince kao temeljnicama izgradnje socijalne održive škole. Riječ je prije svega o ozračju pozitivnih uzajamnih odnosa koji vladaju među nastavnicima, između nastavnika i roditelja, nastavnika i drugih članova škole, čime se djeci i mladima pruža pozitivan primjer te prepoznaju i prihvaćaju pozitivne socijalne odnose kao način ophođenja u svakodnevnom životu škole. Kao prvi korak škole trebaju osvještavati kvalitetu socijalne dimenzije života temeljem kvalitete odnosa i u skladu s tim promišljati ciljeve, načine i sredstva koji mogu podržati osnaživanje socijalne dimenzije te na taj način osposobiti djecu i mlade za ulogu promotora pozitivnih socijalnih odnosa koji povezuju te pridonose socijalnoj održivosti društva.

Budući da je izbor problema ovog istraživanja bio djelom uvjetovan i nedovoljnom istraženosti socijalnih odnosa u školi, dobiveni rezultati doprinose boljem razumijevanju učeničkih procjena kvalitete odnosa relevantnih članova škole s obzirom na spol, razred i školski uspjeh učenika. Kao takvi mogu poslužiti nastavnicima, pedagozima, roditeljima i drugim sudionicima odgojno-obrazovnog kao smjernica za njegovanje i poboljšanje međuljudskih odnosa u školi kao temelj zajedništva i izgradnje socijalno održive škole.

LITERATURA

1. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja, *Pedagogijska istraživanja*. 9 (1/2): 43-55.
2. Buterin, M. (2009). Zavičajno znanje u funkciji održivog razvoja. U: Mrkonjić, A. (ur.). *Zavičajna baština: komparativna prednost i temeljnica održivog razvoja Zabiokovlja* (58-67). Split: Književni krug.
3. Capra, F. (1988). *Mreža života: novo znanstveno razumijevanje životnih sustava*. Zagreb: Libertata.
4. Carson, R. (1968). *Silent spring*. Boston, MA: Houghton Miffin.
5. Glauber, H. (2005). *Langsamer, weniger, besser, schöner – 15 Jahre Toblacher Gespräche: Bausteine für die Zukunft*. München: Oekom Verlag.
6. Lay, V., Puđak, J. (2008). Sociološke dimenzije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. U: Uzelac, V., L. Vujičić (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* – Sv. 1. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.
7. Lehr, C. A., Christenson, S. L. (2002). Best practices in promoting a positive school climate. U: Thomas, A., J. Grimes (ur.). *Best practices in school psychology* – IV, 2 (929-948). Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.
8. Lovelock, J. (2005). *Geja, novi pogled na život Zemlje*. Zagreb: Izvori.
9. Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany, NY: Suny press.
10. Paul, J., Magee, L. Scerri, A., Steger, M. B. (2015). *Urban Sustainability in Theory and Practice: Circles of Sustainability.* London: Routledge.
11. Rifkin, J. (2005). *Europski san: kako europska vizija budućnosti polako zasjenjuje američki san*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Rot. N. (1983). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Sandberg, A. (2007). Evaluating outcomes: Best practices in reducing stigma in schools by

promoting school moral climate, *National Association of School Psychologists – Communique*. 35 (7), 30-33.
14. Steegman, R. (2007). School climate: An overview, *New York School Psychologist*. 25 (3): 4-5, 23-24.
15. Von Hentig, H. (1997). *Humana škola – Škola mišljenja na novi način – Vježba praktičnog uma*. Educa: Zagreb.
16. URL1: Lickona, T., Davidson, M. (2003). *School as a caring community profile – II*. Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility). http://www2.cortland.edu/dotAsset/289201.pdf; Posjećeno 20. ožujka 2016.
17. URL2. United Nations (1992). *Agenda 21*. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf; Posjećeno 15. ožujka 2016.
18. URL3. World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future.* http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm; Posjećeno 2. ožujka 2016.
19. URL 4. United Nations (2014). *Prototype Global Sustainable Developement Report*. https://sustainabledevelopment.un.org/globalsdreport/; Posjećeno 2. ožujka 2016.
20. URL5. UNESCO (1995). *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*; Posjećeno 2. ožujka 2016.
21. URL6. UNESCO (2006). *Framework for the UN Decade of Education for Sustainable Development–International Impementation Scheme.* http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650E.pdf; Posjećeno 1. ožujka 2016.
22. URL7. McKenzie, S. (2004). *Social sustainability: towards some definitions*. http://w3.unisa.edu.au/hawkeinstitute/publications/downloads/wp27.pdf; Posjećeno 1. ožujka 2016.

INTERPERSONAL RELATIONS AT SCHOOL AND THE SOCIAL DIMENSION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

A wider understanding of the idea of sustainable development, in addition to its environmental, economic and cultural aspects, includes the social dimension. A socially sustainable society is founded on certain principles, such as diversity, equality, democracy, cohesion and unity. Any implementation of joint and coherent actions in general, including those aimed at environmentally conscious conduct, implies quality interpersonal relationships, where the process of school education, as a social relationship *sui generis*, can and should play a significant role. The perception of the quality of the social dimension of school life is based on a set of experiences in relationships of students, teachers, parents and other relevant stakeholders of school life. In this context, a research of the social dimension of school life (solidarity, caring, respect, connection and support) has been conducted on a sample of 434 primary school pupils. The research provides insight into the pupils' perception of the social dimension of school life, with regard to gender, grade and school achievement. Proceeding on the obtained results, the paper analyses the premises of building a culture of care and community in school, i.e. a supportive environment based on the principles of a socially sustainable community.

Keywords: sustainable development, pupils, school, interpersonal relations

Dinko Marin
Osnovna škola Bartula Kašića, Zadar

Bernarda Palić
Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju

IMPLEMENTACIJA TEMA ODRŽIVOG RAZVOJA U NASTAVI GEOGRAFIJE

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj podrazumijeva djelovanje u četiri glavna područja: okoliš, društvo, kultura i ekonomija te pridonosi samoj kvaliteti nastave uz poticanje suradničkog učenja i razvijanja vještina mišljenja višeg reda. Upravo navedenim međupredmetnim područjima učenike se nastoji osposobiti za svjesnost i kritičko promišljanje svijeta u kojemu žive i budućnosti koja je pred njima, što ističe odgovornost pojedinca te time postavlja imperativ što kvalitetnije implementacije ciljeva održivog razvoja od strane nastavnika. Geografija, kao nastavni predmet koji svojim sadržajem objedinjuje navedene četiri dimenzije, može se shvatiti kao most koji povezuje, a zatim i sintetizira znanja iz prirodne i društvene grupe nastavnih predmeta. U ovom radu cilj nam je dati pregled zastupljenosti tema održivog razvoja u nastavi geografije u osnovnoj školi. Također, navest će se i primjeri dobre prakse, kao i prijedlozi za moguće modele realizacije održivog razvoja u nastavi geografije.

Ključne riječi: kurikulum, nastavni plan i program, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj

UVOD

U 18. i 19. stoljeću mnogi mislioci, pisci i obrazovni stručnjaci poput Rousseaua, Goethea, Froebela, Deweyja, Montessorija i Steinera objavili su važna istraživanja i publikacije na temu povezanosti između obrazovanja i okoliša. Rousseau tako poziva na „povratak prirodi“, postavljajući fokus obrazovanja na okoliš i ističe kako bi učitelj trebao stvarati mogućnosti za učenike da uče. Froebel, vjerujući u razvojne i urođene moralne, društvene i intelektualne kapacitete djeteta, kroz prirodne znanosti, vrtlarstvo i igru isticao je suosjećanje i jedinstvo s prirodom. Progresivni obrazovni pokret u 1920-ih nastavio je s idejom eksperimentalnog obrazovanja koje se definiralo kao proces kroz koji učenik konstruira znanje, vještine i vrijednosti putem izravnog iskustva. Element obrazovanja za okoliš vrlo je važan kao osnova za razumijevanje održivosti i trebao bi se usredotočiti na primarno obrazovanje, kako bi učenici razvili jasno razumijevanje prirode i njezina utjecaja na njihove živote, kao i utjecaj njihova života na prirodu (Jucker i Mathar, 2015: 15-16).

Danas se nerijetko kroz paradigmu cjelovitog, holističkog, obrazovanja ističe važnost mentalnog i tjelesnog zdravlja kod pojedinca. Holistička perspektiva naglašava kako obrazovanje mora započeti s njegovanjem jedinstvenih potencijala kod svakog djeteta, unutar preklapajućih konteksta obitelji, zajednice, društva, čovječanstva i prirodnog svijeta. Ono predstavlja otvoreni pokušaj prihvaćanja kompleksnosti i cjelovitosti ljudskog života. Time se naglašava proces demokratskog obrazovanja, koje se bavi i slobodom pojedinca, kao i društvenom odgovornošću. To je obrazovanje za kulturu mira, za održivost i ekološku pismenost i za razvoj moralnost i spiritualnosti kod čovječanstva (Martusewicz i dr., 2014: 16). Mladim ljudima potrebne su vještine koje će im pomoći prilagoditi se promjenama tijekom životnog vijeka: učenje kako bi znali, učenje kako bi djelovali, učenje za živjeti zajedno i s drugima i učenje kako biti.

Pojedincima je potreban poticaj kognitivnih, reflektivnih, društvenih vještina i samousmjeravajuće vještine. Životne vještine dopuštaju pojedincima premostiti ono što trenutno znaju i rade i ono što mogu znati i činiti u budućnosti (Education for Sustainable Development).

Sukladno tome, UNESCO ističe kako obrazovanje za održivi razvoj:

- Podrazumijeva djelovanje u sve četiri dimenzije održivosti: okoliš, društvo, kultura i ekonomija
- Koristi raznolikost pedagoških tehnika koje promoviraju suradničko učenje i vještine mišljenja višeg reda
- Promovira održivi razvoj
- Lokalno je važno i kulturno prikladno
- Temeljeno je na lokalnim potrebama, percepcijama i uvjetima, ali uzima u obzir da ispunjenje lokalnih potreba ima međunarodne efekte i posljedice
- Uključuje formalno, neformalno i informalno učenje
- Prihvaća razvojnu karakteristiku koncepta održivosti
- Odnosi se na sadržaj, uzimajući u obzir kontekst, globalne probleme i lokalne prioritete
- Gradi civilni kapacitet za donošenje odluka unutar zajednice, društvenu toleranciju, upravljanje okolišem, prilagodljivu radnu snagu i dobru kvalitetu života
- Interdisciplinarno je – ni jedna disciplina ne može preuzeti odgoj i obrazovanje za održivi razvoj za sebe; sve discipline mu daju svoj doprinos (Education for Sustainable Development)

Scoullos (2010: 57) ističe implikacije održivog razvoja za obrazovanje te smatra kako učinkovito obrazovanje za održivi razvoj treba omogućiti:

a) integraciju tema kroz sve važne predmete, programe i tečajeve
b) značajno iskustvo učenja koje potiče održivo ponašanje
c) aktivnosti učenja povezane s društvom što nadograđuje učeničko praktično iskustvo
d) uvid u globalne, regionalne, nacionalne i lokalne ekološke probleme, objašnjavajući ih putem pristupa životnog kruga uz fokus ne samo na utjecaj na okoliš već i na ekonomske i društvene implikacije, adresirajući i prirodni okoliš i onaj modificiran od strane čovjeka
e) široki raspon obrazovnih metoda koje omogućuju aktivno sudjelovanje, usredotočene su na učenika i potiču aktivnost rješavanja problema, uključujući rasprave, konceptualno i perceptivno mapiranje, simulacije, scenarije, igre uloga, korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije, studije slučaja, projekte
f) svi bi učenici trebali usvojiti odgovarajuće znanje o održivom razvoju i postati svjesni utjecaja odluka koje ne podupiru održivi razvoj
g) odgovarajuće osposobljavanje edukatora i
h) podršku neformalnih i informalnih aktivnosti za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, kao esencijalnu dopuna formalnom obrazovanju.

Obrazovanje izravno utječe planove za održivost u sljedeća tri područja: implementacija, donošenje odluka i kvaliteta života. Obrazovano građanstvo ključno je za implementiranje o informiranom održivom razvoju (McKeown, 2002). Ne možemo očekivati od formalnog obrazovnog sustava, koji u stvarnosti dotiče djecu samo u dijelu njihovih života, da nauči ljude sve o življenju, radu i ponašanju na način koji će dostići održivost u njihovoj zajednici i naciji. Nasreću, formalno obrazovanje samo ne snosi odgovornost učenja za održivi razvoj. Neformalni obrazovni sektor (prirodoslovni centri, nevladine organizacije…) i informalni obrazovni sektor (lokalna televizija, novine i radio) moraju surađivati s formalnim sektorom kako bi obrazovali ljude svih generacija. (Tilbury, 2002).

UČENJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Padget i Pout (2011) ističu PTLS program[1] koji ima za zadatak promoviranje neovisnosti u istraživačkim aktivnostima i kreativnom razmišljanju kod učenika koji će onda postati reflektivni učenici, timski radnici, učinkoviti sudionici.

1 *The Personal Learning and Thinking Skills* – vještine za osobno učenje i razmišljanje kao generičke vještine nužne za život, učenje i posao.

Ovaj koncept usmjeren je k ostvarivanju dva cilja: onome kratkotrajnom gdje učenici imaju koristi od cjelokupnog iskustva sudjelovanja, kao i dostizanju dugotrajnog cilja, težnja da ta iskustva posjeduju snažan utjecaj na transformiranje učeničkog razumijevanja sebe u odnosu na svijet u kojem žive. Navedeno se postiže organiziranjem učeničkih iskustava kako bi se postigla visoka razina svjesnosti i uključenosti oko problema u svijetu koji se odvijaju van učionice i poticanjem samosvjesnosti učenika i njihove sposobnosti razmišljati na reflektivan i kooperativni način.

Svijet zahtijeva da mladi ljudi imaju širok raspon kompetencija na raspolaganju i u interesu je školama ne samo da prepoznaju ove kompetencije kao posebne vještine već da cijene ključnu ulogu koju one posjeduju u procesu njihova razvoja unutar konteksta kurikuluma. Mladi ljudi trebaju značajnu rezilijentnost ako žele biti uspješni u svijetu; moraju naučiti biti snalažljivi, znatiželjni i samopouzdani, trebaju biti sposobni povezati se s drugim, reflektirati se na prošlost učinkovito u svezi s događajima u sadašnjosti i njihovim djelovanjem u budućnosti i nadalje, trebaju biti pripremljeni prihvatiti da je potreba za učinkovitom komunikacijom nužna (Padget i Pout, 2011: 121-122). Iskustveno učenje pedagoška je osnova za programe praćenja učenika kao što je GLOBE program. Učenici sudjeluju kao znanstvenici u praćenju i izvještavanju o vremenskim uvjetima kroz razne znanstvene protokole. Ovaj program također uključuje tehnologiju koja povezuje djecu diljem svijeta u aktivnu mrežu za razmjenu informacija i usvajanje podataka (Mortensen, 2000: 25).

Stavovi ljudi o održivosti reflektiraju njihovu ideologiju ili pogled na svijet po pitanju okoliša i kreću se od ekocentričnog pogleda da su ljudi dio prirode i moraju rukovoditi okolišem za dobrobit svih oblika života, sve do antropocentričnog pogleda gdje su ljudi odvojeni od prirode i okoliš je tu da služi ljudskim potrebama (Maude, 2014: 22).

Maude (2015: 18) stoga ističe moćno znanje kao znanje koje omogućava mladim ljudima da idu van granica svojeg iskustva, bolje objašnjavaju i razumijevaju svijet; razmišljaju o alternativnim budućnostima i kako na njih utjecati, uče nove načine razmišljanja; slijede i sudjeluju u trenutnim raspravama od lokalne, nacionalne i globalne važnosti. Ovo su sve tipovi znanja koji mladim ljudima nude intelektualne sposobnosti koje nisu u mogućnosti naučiti kroz svakodnevni život i stoga bi to trebalo biti znanje koje škole poučavaju.

GEOGRAFIJA I ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Raditi prema održivom svijetu znači da moramo razumjeti sve elemente i dijelove ovog globalnog sistema i početi razumjeti odluke koje vode k uravnoteženijem sistemu promjene. Morse tako ističe da je nužno isticati znanost, društvo i tehnologiju kao središnje čimbenike rješenja, kako na globalnoj razini donošenja odluka tako i u našim svakodnevnim životima (Morse, 2000: 114).

Učenje u prirodoslovnim predmetima temeljeno je na ispitivački usmjerenoj nastavi i društveno je postavljeno – to je učenje koje osnažuje i motivira učenika kako razumjeti i djelovati po pitanjima održivosti. Studenti s mogućnosti razvijanja kognitivnih i afektivnih značajki za implicitno učenje većinom su dobro postavljeni kod konstrukcije znanstvenih koncepata i uvježbavanja stavova i vještina u skladu s obrazovanjem za održivi razvoj – glavni ciljevi kod prirodoslovnih predmeta zahtijevaju od učenika da:

- Upotrijebi znanstvene metode i ideje kako bi pripomogle njegovoj interpretaciji i razumijevanju svijeta
- Konstruira smislene osobne okvire za razumijevanje znanosti
- Kritički analizira znanstvene ideje i primjene tih ideja
- Kritički evaluira društvene i okolišne implikacije kod primjene znanstvenih ideja
- Uvježba osobno donošenje odluka o odgovarajućim radnjama sukladno znanju iz prirodoslovnog područja
- Demonstrira interes, užitak i uzbuđenje u učenju temeljenom na znanstvenim činjenicama
- Iskusi smisao ljepote, poštovanja i čuđenja u pristupu okolišu i razumijevanju ljudskog mjesta u svemiru (Quinn i dr., 2015: 95-96).

Spona između korištenja resursa i održivog razvoja ostvarena je i provodi se kroz osnovne principe geografije, tradicionalno smatrane znanošću o Zemlji. U ovom okruženju postoje resursi potrebni za preživljavanje i prostorne jedinice koje rangiraju od kolibe do megagradova. S obzirom na to da su resursi krajnje ograničeni, ljudi moraju koristiti tehnike koje će omogućiti učinkovito i dugotrajno korištenje dostupnih resursa. Održivi razvoj postaje alat koji pomaže osigurati kontinuirano i dugotrajno korištenje resursa. Geografija definira domene ljudske aktivnosti s obzirom na tip i količinu resursa (prirodni resursi, kapitalni resursi, ljudski resursi, sintetički i kulturalni resursi) koji su dostupni i pristupačni dionicima zajednice. Veza između geografije i održivog razvoja pretežno je ekonomska, ekološka, politička i kulturna u naravi i ona uvelike određuje tip i količinu resursa potrebnih za razvoj i dostignuća, kako lokalnih tako i globalnih ekonomskih aspiracija (Aikins, 2014: 269).

Upravo koncept moćnog znanja može pomoći razvijanju viših razina mišljenja i konceptualizacije, van okvira samo sadržajnog opisa geografskog znanja u kurikulumu. Ovaj koncept učenicima može pomoći uvidjeti strukturu i red u nastavnom predmetu geografije i doprinos obrazovanju kroz raznolikosti i važnost sadržaja koji uključuje. Tako Maude (2015) definira više tipova znanja:

1) Znanje koje studentima omogućava razvoj „novih načina razmišljanja o svijetu“
2) Znanje koje omogućuje studentima moćne načine analize, objašnjavanja i razumijevanja
3) Znanje koje učenicima daje određenu moć nad njihovim znanjem
4) Znanje koje omogućava mladim ljudima da slijede i sudjeluju u debatama o značajnim lokalnim, nacionalnim i globalnim pitanjima
5) Znanje o svijetu

ODRŽIVI RAZVOJ U ODGOJNO-OBRAZOVNIM DOKUMENTIMA

U narednim redcima prikazana je usporedba zastupljenosti održivog razvoja u odgojno-obrazovnim dokumentima vezano za nastavni predmet Geografija. Smatrali smo nužnim ovdje prikazati zastupljenost održivog razvoja u dokumentima koji su sastavni dio Cjelovite kurikularne reforme, čija se implementacija u hrvatske škole očekuje u narednom periodu.

HRVATSKI NACIONALNI OBRAZOVNI STANDARD

Hrvatski nacionalni obrazovani standard (dalje u tekstu HNOS) prvi je dokument u Republici Hrvatskoj koji spominje održivi razvoj. U dokumentu se ističe važnost održivog razvoja kao strateškog pitanja svake države te se navodi da je zadaća škole osmišljavati i unositi sadržaje za ostvarivanje odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj (HNOS, 2006: 23). HNOS ne navodi nastavne teme i jedinice u kojima je moguće odraditi sadržaje održivog razvoja, no potiče ga, što je vidljivo iz zadaća nastavnog predmeta Geografija gdje se između ostalog navodi „upoznati s ekološkim problemima u svijetu i sa značenjem i mogućnostima očuvanja okoliša za zdravlje i kvalitetu života sada i u budućnosti“ (HNOS, 2006: 292).

NACIONALNI I OKVIRNI KURIKULUM ZA PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE TE OPĆE OBVEZNO I SREDNJOŠKOLSKO OBRAZOVANJE

Nacionalni i okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (dalje u tekstu NOK) u sklopu međupredmetne teme Zdravlje, sigurnost i okoliš posvetio je pažnju održivom razvoju. Tako se u opisu spomenute međupredmetne teme navodi: „Međupredmetnom temom Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša u svim se odgojno-obrazovnim područjima promiče i osigurava razvoj pozitivnoga i odgovornoga odnosa učenika prema svojemu zdravlju i sigurnosti, zdravlju i sigurnosti drugih te zaštiti okoliša i održivu razvoju.“ (NOK, 2010: 24). Pored toga NOK proširuje područje održivog razvoja ne svodeći ga tek na ekološku dimenziju, već na gospodarsku, društvenu i kulturalnu.

Ni NOK, kao ni HNOS, ne donosi popis nastavnih jedinica po predmetima u kojima se mogu obraditi teme održivog razvoja. Međutim, za razliku od HNOS-a NOK po ciklusima obrazovanja i odgojno-obrazovnim područjima[2] navodi ishode koji se odnose na održivi razvoj, a mogu se primijeniti u različitim nastavnim predmetima. Budući da se u ovom radu bavimo nastavnim predmetom Geografija, navest ćemo neke od ishoda navedenih u NOK-u koji se mogu primijeniti u nastavi geografije. U drugom ciklusu Prirodoslovnog odgojno-obrazovnog područja od navedenih ishoda u nastavi geografije mogu se primijeniti sljedeći: (u zagradama autori članka navode neke nastavne temu iz važećeg Plana i programa Geografije u kojima je moguće realizirati navedene ishode)

- ukazati na ograničenost neobnovljivih izvora energije *(nastavna tema Prirodna bogatstva i zaštita okoliša; 5. razred)*
- imenovati obnovljive i neobnovljive izvore energije te raspraviti o učinkovitosti i utjecaju na okoliš *(nastavna tema Prirodna bogatstva i zaštita okoliša; 5. razred)*
- navesti primjere nejednake proizvodnje i potrošnje hrane u svijetu *(nastavna tema Stanovništvo; 6. razred)*
- objasniti na jednostavnom primjeru kako lokalne promjene utječu na biosferu *nastavna tema Prirodna bogatstva i zaštita okoliša; 5. razred)*
- imenovati neka najpoznatija zaštićena područja na moru i kopnu u Hrvatskoj *(nastavna tema Međunarodne organizacije; 6. razred)*
- raspraviti probleme zaštite prirode na primjeru iz vlastitog okružja *(nastavna tema Prirodna bogatstva i zaštita okoliša; 5. razred)* (NOK, 2010: 99)

Iako su spomenuti ishodi u NOK-u navedeni u drugom ciklusu obrazovanja, pojedini od njih mogu se koristiti u nastavnim temama trećeg ciklusa. To se posebno odnosi na ishod „imenovati neka najpoznatija zaštićena područja na moru i kopnu u Hrvatskoj“ i „raspraviti probleme zaštite prirode na primjeru iz vlastitog okružja“ koji se mogu realizirati u osmom razredu na nastavnim temama Klima, biljni svijet i ekološki problemi Hrvatske ili pak Prirodna i kulturna baština Primorske, Gorske i Nizinske Hrvatske.

U trećem ciklusu Prirodoslovnog odgojno-obrazovnog područja od navedenih ishoda u nastavi geografije mogu se realizirati:

- navesti osnovne probleme o kakvoći i količini pitke vode na Zemlji *(nastavna tema More i obala, obilježje i značenja voda na kopnu; 7. razred, Rijeke i jezera Hrvatske; 8. razred)*
- razlikovati načine iskorištavanja mora i ukazati na štetnost pretjerana iskorištavanja Zemlji *(nastavna tema Jadransko more; 8. razred)*
- opisati i analizirati glavne uzroke globalnih promjena *(nastavna tema Nesklad u gospodarskom razvoju Europe, Gospodarstvo Europe; 7. razred)*
- analizirati zbrinjavanja opasnog otpada *(nastavna tema Gospodarstvo Nizinske Hrvatske; 7. razred)*

Budući da je Geografija interdisciplinarna znanost i jedina u odgojno-obrazovnom sustavu koja u svojim sadržajima povezuje prirodne i društvene predmete, u sklopu Društveno-humanističkog područja NOK-a mogu se također pronaći ishodi koje se bave održivim razvojem, a primjenjuju se u nastavi geografije. Iz drugog ciklusa spomenutog područja mogu se izdvojiti sljedeći ishodi:

- razmotriti i procijeniti utjecaj ljudskog djelovanja na prostor i okoliš te predložiti načine kako se na odgovorniji način odnositi prema okolišu i kako smanjiti rizike od katastrofa *(nastavna tema Reljef, građa Zemlje i unutrašnje sile, Oblici reljefa i oblikovanje reljefa vanjskim procesima; 5. razred, Pustinje i nafta Azije; 6. razred)*
- prepoznati i opisati društveno-geografska obilježja planeta Zemlje *(nastavna tema Tipovi klima, biljni i životinjski svijet; 5. razred Stanovništvo svijeta; 6. razred)* (NOK, 2010: 136).

2 NOK razlikuje četiri odgojno-obrazovna ciklusa. Prvi ciklus koji obuhvaća prva četiri razreda osnovne škole, drugi koji se odnosi na peti i šesti razred, treći koji se odnosi na sedmi i osmi razred i konačno četvrti koji obuhvaća srednjoškolsko obrazovanje. Pored toga NOK razlikuje i sedam odgojno-obrazovnih područja, i to: Jezično-komunikacijsko, Matematičko, Prirodoslovno, Tehničko i informatičko, Društveno-humanističko, Umjetničko te Tjelesno i zdravstveno područje.

U trećem ciklusu Društveno-humanističkog područja mogu se izdvojiti ishodi:

- istražujući obilježja okoline, objasniti osnovna društveno-geografska obilježja i prostorni sustav svoga životnog okoliša *(nastavne teme Primorska Hrvatska, Gorska Hrvatska i Nizinska Hrvatska; 8. razred)*
- objasniti promjene društvenih struktura i prostornih sustava u zavičaju *(nastavne teme Primorska Hrvatska, Gorska Hrvatska i Nizinska Hrvatska; 8. razred)*
- objasniti društveno-geografska obilježja i organizaciju prostora u Hrvatskoj i u Europi *(nastavne teme: Stanovništvo Europe; 7. razred, Geografska raznolikost Hrvatske; 8. razred)* (NOK, 2010: 141).

PROGRAM MEĐUPREDMETNIH I INTERDISCIPLINARNIH SADRŽAJA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA OSNOVNE I SREDNJE ŠKOLE

Održivi razvoj prisutan je i u Programu međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole (dalje u tekstu GOO) kroz Ekološku dimenziju spomenutog dokumenta. Program GOO navodi nastavne jedinice kao i ishode u kojima je moguće realizirati pojedine dimenzije GOO, pa tako i Ekološku u kojoj se navodi održivi razvoj. U narednoj tabeli navedene su nastavne teme i jedinice predmeta Geografija koje su izdvojene u dokumentu GOO-a, u kojima se primjenjuju sadržaji održivog razvoja. Smatramo nepotrebnim u tabeli navoditi ishode jer se isti isključivo odnose na navedene nastavne teme što nije bio slučaj s HNOS-om i NOK-om.

Tablica 1. *Održivi razvoj u nastavnim temama i jedinica predmeta Geografija u sklopu Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole*

Razred	Teme / nastavne jedinice
peti	1. Reljef građa Zemlje i unutarnje sile 2. More 3. Vode na kopnu 4. Vrijeme i klima 5. Prirodna bogatstva i očuvanje okoliša 6. Vode u zavičaju (izborna tema) 7. Zaštita okoliša (izborna tema) (GOO, 2014: 58)
šesti	1. Gospodarstvo 2. Međunarodne organizacije 3. Reljef u pokretu 4. Pustinje i nafta Azije 5. Indija, Kina Japan 6. Vode i život Afrike 7. Suvremena Afrika 8. Australija 9. Polarni krajevi 10. Onečišćenje i zaštita okoliša (izborna tema) (GOO, 2014: 70-71)
sedmi	1. Klima i biljni pokrov (op. autora Europe) 2. Stanovništvo (op. autora Europe) 3. Ostale države Sjeverne Europe 4. Europsko Sredozemlje 5. Ostale države Istočne Europe 6. Nesklad u gospodarsko razvoju Europe (GOO, 2014: 85)

Razred	Teme / nastavne jedinice
osmi	1. Klima, biljni pokrov i ekološki problemi Hrvatske 2. Rijeke i jezera Hrvatske 3. Hrvatska EU i svijet 4. Geografska raznolikost Hrvatske 5. Jadransko more 6. Gospodarstvo Primorske Hrvatske 7. Prirodna i kulturna baština Primorske Hrvatske 8. Turizam primorske Hrvatske 9. Prirodna i kulturna baština Gorske Hrvatske 10. Gospodarstvo i naselja Gorske Hrvatske 11. Gospodarstvo Nizinske Hrvatske 12. Poljoprivreda i šumarstvo Nizinske Hrvatske 13. Prirodna i kulturna baština Nizinske Hrvatske 14. Stanovništvo zavičaja (izborne teme) 15. Turizam zavičaja (izborne teme) (GOO, 2014: 107-108)

CJELOVITA KURIKULARNA REFORMA

U sklopu cjelovite kurikularne reforme održivi je razvoj izdvojen kao zasebna i međupredmetna tema, za koju je napisan i izdvojeni zasebni prijedlog kurikuluma. Spomenuti dokument definira područje i opseg sadržaja održivog razvoja unutar odgojno-obrazovnog sustava. Posebno ističe tri dimenzije održivosti – okolišnu, društvenu i ekonomsku održivost te njihovu međuovisnost (Održivi, 2016: 5). U dokumentu su razrađena odgojno-obrazovna očekivanja po odgojno-obrazovnim ciklusima i domenama.[3] Pored toga, za svaki ishod navedena je i preporuka za ostvarivanje očekivanja bilo kroz nastavne predmete ili izvannastavne aktivnosti. U spomenutom dokumentu Geografija je zastupljena kroz više različitih ishoda, a koliki je značaj održivog razvoja u nastavi geografije ponajviše se može iščitati iz prijedloga Nacionalnog kurikuluma nastavnog predmeta Geografija. U spomenutom Prijedlogu navodi se „pitanje održivog razvoja i sudjelovanje u odgovornom vrednovanju prirodnih resursa koji neće nepovratno uništiti okoliš, ne mogu se razumjeti bez geografije“ (Geografija, 2016: 5). Stoga ne čudi da je održivost uz prostorni identitet, prostornu organizaciju i procese te prostorni obuhvat izdvojena kao ključni geografski koncept. Održivost se u dokumentu opisuje kao koncept koji podrazumijeva razvoj u skladu s ograničenim izvorima energije i sirovina te, općenito, s prirodom u kojoj je čovjek važan čimbenik različitih ekosustava (Geografija, 2016: 5). Također, kao i Prijedlog kurikuluma održivog razvoja tako i ovaj dokument ističe da se koncept održivosti treba promatrati kroz tri aspekta, i to aspekt društva, okoliša i ekonomskih aktivnosti (Geografija, 2016: 5).

Prijedlog kurikuluma geografije kao i svi ostali prijedlozi nastavnih predmeta i međupredmetnih tema u sklopu Cjelovite kurikularne reforme ne sadrže popise nastavnih tema, odnosno jedinica, već odgojno-obrazovne ishode koji su razrađeni prema ciklusima obrazovanja i prema konceptima koji su različiti za svaki nastavni predmet. Tako su i u sklopu Prijedloga kurikuluma geografije izdvojeni odgojno-obrazovni ishodi koji se odnose na održivi razvoj. Svaki odgojno-obrazovni ishod razrađen je s nekoliko ishoda i s četiri razine usvojenosti.

3 Cjelovita kurikularna reforma predviđa pet odgojno-obrazovnih ciklusa do visokoškolskog obrazovanja. Prvi bi ciklus obuhvaćao predškolu i prva dva razreda osnovne škole, drugi ciklus od trećeg do petog razreda osnovne škole, treći ciklus šesti, sedmi i osmi razred, dok se četvrti i peti ciklus odnose na srednjoškolsko obrazovanje. Prijedlog kurikuluma Održivog razvoja sastoji se od tri domene: povezanost, djelovanje i dobrobit.

Tablica 2. *Pregled odgojno-obrazovnih ishoda koncepta održivosti u prijedlogu kurikuluma geografije*

Odgojno-obrazovni ciklus	Razred	Odgojno-obrazovni ishod
Drugi ciklus	peti	Učenik objašnjava raspodjelu i kruženje vode na Zemlji, navodi mogućnosti njezine valorizacije i istražuje mogućnosti vlastitog doprinosa u korištenju vode. (Geografija, 2016: 28)
		Učenik opisuje osnovna obilježja i važnost kopnenih voda na Zemlji i u Hrvatskoj te podržava njihovo održivo iskorištavanje. (Geografija, 2016: 29)
Treći ciklus	šesti	Učenik razlikuje kategorije zaštite prirode, navodi primjere zaštićene prirodne i kulturne baštine u Hrvatskoj, objašnjava važnost zaštićenih područja i lokaliteta kao gospodarskog potencijala i elementa identiteta te sudjeluje u aktivnostima čuvanja i adekvatnog vrjednovanja baštine na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini. (Geografija, 2016: 37)
		Učenik analizira podatke o gospodarskoj razvijenosti i procjenjuje stupanj razvijenosti države te objašnjava važnost usklađivanja gospodarskog napretka i održivog razvoja na primjerima iz zavičaja i Hrvatske. (Geografija, 2016: 37)
		Učenik objašnjava međuovisnost klime, tla i živog svijeta te utjecaj čovjeka na promjenu bioraznolikosti na primjerima iz zavičaja i Hrvatske. (Geografija, 2016: 38)
		Učenik navodi i opisuje prirodna bogatstva, sirovine i izvore energije, navodi vrste onečišćenja i mjere zaštite te objašnjava važnost selektiranja otpada. (Geografija, 2016: 38)
	sedmi	U dokumentu se ne navodi ni jedan odgojno-obrazovni vezan za koncept održivosti.
	osmi	Učenik analizira prirodno-geografska obilježja polarnih područja, izdvaja specifične uvjete života i prilagodbe živih bića te objašnjava mogućnosti i ograničenja iskorištavanja. (Geografija, 2016: 55)

Iako je prijedlog kurikuluma geografije dosta dobro razradio odgojno-obrazovne ishode koji se odnose na koncept održivosti, začuđujuće je da se u sedmom razredu koncept održivosti uopće ne spominje. Naime, nejasno je nenavođenje koncepta održivosti u sedmom razredu, a u isto vrijeme u konceptu prostornog identiteta spomenutog razreda piše „navodi *(op. autora:* učenik) specifičnosti geografskog položaja, prirodnih uvjeta i održivog gospodarstva država Sjeverne Europe“ (Geografija, 2016: 44). Nejasno je neprepoznavanje važnosti održivog turizma na primjeru Sredozemlja ili obnovljivih izvora energije na primjeru država Sjeverne i Zapadne Europe.

PRIMJERI DOBRE PRAKSE I PRIJEDLOZI REALIZACIJE ODRŽIVOG RAZVOJA U NASTAVI GEOGRAFIJE

Sadržaji održivog razvoja u nastavi geografije, pored obrade na nastavnom satu, mogu se realizirati različitim projektnim zadatcima. Ovdje ćemo navesti neke primjere na koji način realizirati sadržaje održivog razvoja.

Tablica 3. *Prijedlozi realizacije održivog razvoja u nastavi geografije*

Naslov projektnog zadatka	Upute i zadatci za učenike
Obnovljivi izvori energije	Objasniti pojam obnovljivi izvori energije. Navesti obnovljive izvore energije i njihovu zastupljenost u ukupnoj svjetskoj proizvodnji energije (prikazati grafički). Objasniti prednosti i eventualne nedostatke obnovljivih izvora energije. Opisati zastupljenost obnovljivih izvora energije u Republici Hrvatskoj.
Održivi razvoj i turizam	Objasniti poveznicu između turizma i održivog razvoja. Objasniti utjecaj masovnog turizma i procesa apartmanizacije na okoliš. Navesti pozitivne primjere razvoja turizma iz svog zavičaja ili države u skladu s održivim razvojem, kao i one negativne. Ponuditi primjer na koji način uskladiti turistički razvoj s održivim razvojem.
Zaštićena prirodna baština	Objasniti važnost zaštite prirodne baštine. Navesti razlike među stupnjevima zaštite prirode. Navesti probleme s kojima se susreće lokalno stanovništvo prilikom zaštite određenog prostora. Ponuditi primjere na koji način razvijati gospodarske potencijale zaštićenog područja u skladu s održivim razvojem.

Primjer realizacije održivog razvoja na satu nastave geografije putem radnog listića u sklopu nastavne jedinice Prirodna bogatstva i očuvanje okoliša: Prije nego pročitaš tekst i odgovori na postavljena pitanja zaokruži jedu od tvrdnji i objasni zbog čega je smatraš ispravnom:

1. Recikliranje plastike je potrebno. Količinu plastičnog otpada možemo smanjiti i spaljivanjem.
2. Recikliranje plastike je potrebno. Stoga je sasvim dovoljno izdvojiti plastični otpad od ostalog otpada.
3. Recikliranje plastike je potrebno. Stoga je pri kupnji potrebno koristiti plastične vrećice, koje ćemo kasnije odložiti u predviđeni kontejner za skupljanje plastike.

RECIKLIRANJE PLASTIKE

Recikliranje plastike jest proces prerade stare, odbačene i iskorištene plastike u novi proizvod koji se može iznova koristiti. Recikliranjem plastike čuvamo i štitimo prirodne resurse (nafta, zemni plin) te na taj način pomažemo očuvanju okoliša te potičemo održivi razvoj. Vrijeme razgradnje proizvoda od plastičnih materijala iznosi od 100 do 1000 godina, što znači da recikliranjem plastike uvelike smanjujemo količinu otpada na odlagalištima i deponijima. Plastični se otpad može reducirati spaljivanjem uz iskorištenu energiju koja se oslobađa. Pri procesu spaljivanja plastičnog otpada dolazi do emisije raznih kancerogenih spojeva te je iz tog razloga veoma važna kontrola i briga o kvaliteti samog procesa spaljivanja plastičnih proizvoda. Znate li da se pri spaljivanju 4 plastične vrećice potroši količina kisika potrebna čovjeku za jedan dan. Umjesto bacanja plastičnih proizvoda na deponije, pametnije je plastiku ponovno koristiti i reciklirati. Kupovinom proizvoda napravljenih od reciklirane plastike smanjujemo količinu otpada na deponijama i direktno pridonosimo smanjenju potrošnje fosilnih goriva (nafta, zemni plin) koji se koriste u proizvodnji plastike. (URL7)

Što se podrazumijeva pod procesom reciklaže plastike?

1. Objasni zbog čega spaljivanje plastike nije poželjno.
2. Nakon pročitanog teksta i nakon što si odgovorio na pitanja, objasni je li tvrdnja koju su zaokružio u potpunosti točna.

ZAKLJUČAK

Ekološki, ekonomski, ali i opći društveni razvoj suvremenog svijeta nezamisliv je bez promišljanja o održivom razvoju. Stoga je nužno od najranije dobi kod učenika razvijati svijest o razvoju društva u skladu s prirodom. Implementacija sadržaja održivog razvoja u hrvatske škole započela je uvođenjem

Hrvatskog nacionalnog i obrazovnog standarda da bi zastupljenost spomenutih sadržaja rasla kroz dokumente Nacionalnog i okvirnog kurikuluma, preko Programa građanskog odgoja i obrazovanja do prijedloga dokumenata Cjelovite kurikularne reforme. Naravno da nas ovakav, možemo slobodno kazati, eksponencijalni rast zastupljenosti održivog razvoja s godinama ne treba čuditi ako uzmemo u obzir ekološke, ekonomske i ostale probleme s kojima se suvremeni svijet susreće. Kao što je rasla zastupljenost sadržaja održivog razvoja kroz odgojno-obrazovne dokumente, tako je rasla i zastupljenost u nastavnom predmetu Geografija. Možemo slobodno zaključiti da je posebna pozornost povezanosti geografije i održivog razvoja najdetaljnije prikazana u prijedlogu Nacionalnog kurikuluma nastavnog predmeta Geografije. Iako se u spomenutom dokumentu mogu pronaći određeni nedostatci, ne može mu se osporiti činjenica da je to prvi dokument vezan za nastavu geografije u kojem je održivost izdvojena kao zasebni koncept. Nemjerljiv je značaj geografije kao nastavnog predmeta u razvijanju pozitivnog odnosa prema temama koje se vezuju za održivi razvoj, stoga je nužno kroz nastavnu geografije što više poticati razmišljanja koja će kod učenika razvijati pravilnu svijest prema razvoju svih društvenih i gospodarskih potencijala u skladu su prirodom.

LITERATURA

1. Aikins, E. (2014). The relationship between sustainable development and resource use from a geographic perspective, *Natural Resources Forum.* 38(4): 261-269.
2. Jucker, R., Mathar, R. (ur.) (2015). *Schooling for Sustainable Development in Europe*. New York: Springer.
3. Martusewicz, R., Edmundson, J., Lupinacci, J. (2014). *Ecojustice education: Toward diverse, democratic, and sustainable communities*. New York: Routledge.
4. Maude, A. (2014). Sustainability in the Australian Curriculum: Geography, *Geographical Education*. 27: 19-27.
5. Maude, A. (2015). What is Powerful Knowledge and Can It Be Found in the Australian Geography Curriculum? *Geographical Education*. *28:* 18-25.
6. McKeown, R. i dr. (2002). *Education for sustainable development toolkit*. Knoxville: University of Tennessee: Center for Geography and Environmental Education.
7. Morse, M. (2000). Education for Understanding Science and the Earth System for Long-Term Sustainability. U: Wheeler, K. A., A. P. Bijur (ur.). *Education for a Sustainable Future* (113-122). New York: Springer.
8. Mortensen, L. (2000). Global Change Education. U: Wheeler, K. A., A. P. Bijur (ur.). *Education for a Sustainable Future* (15-34). New York: Springer.
9. Padget, S., Pout, L. (2011). The relationship between sustainable development and resource use from a geographic perspective. U: Gadsby, H., A. Bullivant (ur.). *Global Learning and Sustainable Development* (120-130). London. New York: Routledge.
10. Quinn, F. i dr. (2015). Education for Sustainability in Primary Science Education. U: Taylor, N., F. Quinn, F. Eames (ur.). *Educating for Sustainability in Primary Schools: Teaching for the Future* (91-120). Rotterdam: Sense Publishers.
11. Scoullos, M. (2010). Education for sustainable development: The concept and its connection to tolerance and democracy. U: Nikolopoulou, A., T. Abraham, F. Mirbagheri (ur.), *Education For Sustainable Development: Challenges, Strategies, and Practices in a Globalizing World* (47-63). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
12. Tilbury, D. (2002). *Education and sustainability: responding to the global challenge*. Gland. Cambridge: IUCN.
13. URL1: Education for Sustainable Development. UNESCO. http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/; Posjećeno 15. veljače 2016.
14. URL2: Geografija. Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Geografija: prijedlog. (2016). http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Geografija.pdf); Posjećeno 19. ožujka 2016.
15. URL3: GOO. Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole. (2014). Zagreb. http://www.azoo.hr/images/strucni2014/Graanski_odgoj-program-2014_08_104_2019.pdf; Posjećeno 10. veljače 2016.

16. URL4: HNOS. Hrvatski nacionalni obrazovni standard. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14181; Posjećeno 20. ožujka 2016.
17. URL5: NOK. Nacionalni i okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf; Posjećeno 20. ožujka 2016.
18. URL6: Održivi. Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Održivi razvoj, prijedlog. (2016). http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Odrz%CC%8Civi-razvoj.pdf; Posjećeno 19. ožujka 2016.
19. URL7: Recikliranje plastike | Recikliraj.hr. http://recikliraj.hr/recikliranje-plastike/; Posjećeno 28. veljače 2016.

IMPLEMENTATION OF SUSTAINABILITY THEMES IN GEOGRAPHY CLASS

Education for sustainable development connotes performance within four main areas: environment, society, culture and economy, and benefits to the educational quality itself by encouraging collaborative learning and developing higher thinking skills. As an interdisciplinary scope it brings out the efforts needed for enabling students to engage in critical thinking of the world they live in, and of the future that is ahead. Consequently, there is a raising imperative for teachers in implementing goals for sustainable education. Geography, as a school subject that includes the above-mentioned four dimensions in its content, presents as a bridge for connecting and synthetizing knowledge from science and social group of subjects. This paper gives an overview of sustainability themes represented in geography class in primary school. Furthermore, it brings out certain examples of good practice as well as suggestions for possible models of implementing sustainability themes in geography class.

Key words: curriculum, education for sustainable development, syllabus

Marjan Ninčević
Ivana Ćosić
Sveučilište u Zagrebu
Hrvatski studiji

LAICI I NELAICI: KAKO NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE DOPRINOSE BOGATIJEM ISKUSTVU UČENJA?

Ovaj rad bavi se nastavnicima koji ne žive u klasičnim nuklearnim obiteljima, nego su predstavnici alternativnih stilova života. Rad razmatra na koji način nastavnici s alternativnim životnim stilom, kao što su na primjer svećenici i časne sestre, obogaćuju iskustva učenja u srednjim školama. Promatrajući razlike u samoprocjeni nastavničkih kompetencija kod vjeroučitelja laika i nelaika, razvijamo diskusiju mogu li te razlike doprinijeti bogatijem iskustvu učenja među hrvatskim učenicama i na koji način. U kvantitativnom istraživanju sudjelovalo je 304 od 420 vjeroučitelja iz trogodišnjih i četverogodišnjih srednjih škola Republike Hrvatske. Rezultati pokazuju da postoje razlike u samoprocjeni nastavničkih kompetencija s obzirom na to je li nastavnik/ca laik ili ne. Zbog izvedivosti istraživanje je bilo ograničeno na kompetencije vjeroučitelja; međutim, pitanja koja ono postavlja šira su od binarne razlike laik/nelaik. S obzirom na razlike u samoprocjeni kompetencija koje ovaj rad potvrđuje te na rast alternativnih stilova života, pokušavamo objasniti kako nastavnici s alternativnim stilovima života mogu obogatiti škole te koji su eventualni nedostatci tih nastavnika.

Ključne riječi: alternativni životni stil, iskustvo učenja, nastavničke kompetencije, vjeroučitelji

UVOD

Cilj ovog rada je preispitati zašto nastavnici vjeronauka koji se klasificiraju kao laici imaju drugačije viđenje svojih profesionalnih kompetencija od kolega koji se klasificiraju kao svećenici i časne sestre. Pitanja životnog stila, kao na primjer živi li nastavnik/nastavnica unutar vjerske zajednice ili u građanskom okruženju, spadaju u kategoriju biografskih karakteristika nastavnika. Dosadašnja literatura upućuje na to da su biografske karakteristike nastavnika jedno od područja koje nam produbljuje razumijevanje nastavničke profesionalnosti. Na primjer, znamo da postoji odnos između biografskih karakteristika nastavnika i učinkovitosti u nastavi, odnosno učeničkih rezultata (Flores & Day, 2006). Također, znamo da na nastavničku učinkovitost utječu faktori kao što su školski kontekst, radna klima i osobna pozadina (Sammons et al., 2007). Privatni životi nastavnika također utječu na to kako se susreću s profesionalnim izazovima (Day & Gu, 2007; Gu & Day, 2013; Hargreaves, 2000). S obzirom na to da biografske karakteristike imaju utjecaj na razna profesionalna pitanja u nastavničkom životu, htjeli smo produbiti tu temu ispitivanjem odnosa životnog stila nastavnika i samoprocjene njihovih profesionalnih kompetencija. U tu svrhu ispitali smo nastavnike katoličkog vjeronauka hrvatskih škola. Izabrali smo nastavnike vjeronauka jer kod njih obično vidimo najveće razlike u životnom stilu, i to između laika i nelaika. Vjeronauk mogu predavati laici, odnosno građani čiji se identitet ne veže uz neke posebne vjerske zavjete i pravila; te svećenici i časne sestre, koji su cijeli svoj život podredili, odnosno dali u službu svoje religioznosti. To podrazumijeva posebne biografske karakteristike, kao što su na primjer život u posebnoj zajednici, određeni zavjeti, odgovornosti i dnevne rutine koje laici nemaju. S druge strane, laici imaju biografske karakteristike koje su svojstvene nekoj općeprihvaćenoj društvenoj normi – mogu živjeti u nuklearnim obiteljima ili sami, ali nisu dužni slijediti religijske zavjete i odgovornosti poput svećenika i časnih sestara. Te karakteristike dijele s nastavnicima svih ostalih predmeta u školi.

Razlike u procjeni kompetencija između nastavnika laika i nelaika mogle bi reflektirati važnost izlaganja učenika nastavnicima različitih životnih stilova, kako bi se obogatilo njihovo učenje.

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE

Prema dokumentu Europske komisije naziva Supporting teacher competence development for better teaching outcomes (2013), pojam kompetencije u nastavi sadrži među ostalim: „prešutno i eksplicitno znanje, kognitivne i praktične vještine, kao i dispozicije (motivacija, uvjerenja, vrijednosti i emocije", „osnažuje nastavnika da se ponaša profesionalno i prikladno u određenoj situaciji" (str. 10). Pri tome je bitno razlikovati nastavničke i nastavne kompetencije. Nastavne kompetencije su one koje izravno vežemo uz didaktičko-metodičke vještine u nastavi, dok nastavničke kompetencije obuhvaćaju širu profesionalnu sliku nastavnika; nastavnik kao osoba, nastavnik unutar škole, lokalne zajednice i šire profesionalne mreže.

Mnogi faktori navode različite zemlje na to da definiraju okvir nastavničkih kompetencija. Na primjer, neke zemlje žele usuglasiti razumijevanje obrazovne kvalitete s OECD-ovim naputcima, koji se ujedno i istražuju putem TALIS studije. Drugi razlozi mogu biti kvalifikacijski okviri, koji određuju obrazovanje i licenciranje nastavnika, zatim težnja prema obrazovnim politikama protkanima idejama ishoda i učinkovitosti te potražnja za većim javnim vizibilitetom i kontrolom procesa i postupaka unutar učionice (European Commission, 2013).

Nastavničke kompetencije kao koncept bitne su zato sto nam pomažu u razumijevanju onoga što vodi kvaliteti nastavnika, a tako i kvalitete cijelog obrazovnog sustava (Vizek-Vidović, 2005). Stoga možemo reći da postoji konsenzus oko toga da je koncept nastavničkih kompetencija važan (Caena, 2014; MacBeath, 2012). Unatoč tome, nema uvriježenog popisa koje su to kompetencije. Primjerice, definicije kompetencija ovise o zemlji i njezinoj obrazovnoj politici. Problem kod definiranja kompetencija je taj da se koncentriramo samo na ispunjavanje onih kompetencija koje su izlistane, bez da uzimamo u obzir implicitne ili povezujuće faktore nastavničkog profesionalizma koje doprinose cjelovitom, dinamičnom i optornom profesionalnom identitetu. Iako smo u istraživanju preuzeli važeće ideje nastavničkih kompetencija jednog velikog projekta, jasno je da je usko viđenje nastavničkih kompetencija problematično. Limitacija istraživanja stoga je sigurno da se više bavi fiksnim idejama kompetencije, a ne ulazi u implicitne i povezujuće faktore koji su također potrebni za obavljanje kvalitetnog učenja i poučavanja.

ISTRAŽIVANJE

Provedeno je kvantitativno istraživanje u kojem je sudjelovalo 304 od 420 vjeroučitelja iz trogodišnjih i četverogodišnjih srednjih škola. Od njih, 47 su svećenici i časne sestre, a 257 ih je laika. Konstruiran je upitnik naziva *Pedagoško-kompetencijski profil vjeroučitelja* (P-KPV). Vjeroučitelji su metodom samoprocjene procjenjivali različite pedagoške sposobnosti koje se smatraju prijeko potrebnima u nastavničkoj profesiji: planiranje nastavnih sadržaja, didaktičke i metodičke aktivnosti, vođenje odgojno-obrazovnog procesa, načine ostvarivanja komunikacije i suradnje s različitim subjektima u školi, vlastiti profesionalni razvoj, stručno usavršavanje, uvođenje inovacija, informatičku naobrazbu, motiviranost za profesionalni rad, odnos prema drugima i dr. Pri izradi upitnika, koji je nazvan *Pedagoško-kompetencijski profil vjeroučitelja* (P-KPV), korišten je upitnik projekta DOCTAE (Development of Key Competencies for Trainers Antennae in Europe-Leonardo da Vinci Networks-Agreement n. 2007-1983/001-001) koji je ispitivao pedagoške kompetencije nastavnika u Europi. U prikupljanju podataka koristio se upitnik P-KPV za prikupljanje općih podataka iz prvog dijela upitnika i drugi dio u kojem su ispitanici na skalama Likertova tipa procjenjivali različite sposobnosti nastavnika. U istraživanju nezavisne varijable bile su: spol, staž (tu smo razlikovali nastavnike s više i manje od 10 godina staža, laik/nelaik, rad u trogodišnjoj ili četverogodišnjoj školi, mjesto rada. U prvom su dijelu opći podatci, odnosno nezavisne varijable, a u drugom dijelu nalazi se 175 čestica/tvrdnji koje su podijeljene na 21 pitanje. Nastavnici su ispitani o važnosti 6 skupina nastavničkih kompetencija: kompetencija poučavanja, socijalna kompetencija, informatička pismenost, kompetencija za suradnju s drugima i kompetencija kreativnosti.

Zatim su nastavnici donosili sudove o vlastitoj profesionalnoj kompetenciji u odnosu na (1) svoja znanja i vještine, (2) svoju pedagošku uspješnost i (3) ostale karakteristike kao što su reputacija, samostalnost ili visina plaće. Podaci su obrađeni odgovarajućim postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike (Robson, 2002). Za deskripciju dobivenih rezultata poslužile su aritmetičke sredine i mjere raspršenja, dok su se za sažimanje podataka i testiranje hipoteza koristili univarijatni i multivarijatni inferencijalni postupci. Faktorskom analizom provjerena je latentna struktura primijenjenog upitnika, a pojedine su se hipoteze provjeravale univarijatnim korelacijama i testiranjem značajnosti razlika među skupinama (hi-kvadrat testom ili t-testom, ovisno o vrstama varijabli).

REZULTATI

Razlike između vjeroučitelja u odnosu na to jesu li laici ili ne nema kad govorimo o iskustvu poučavanja. Ispitanici nelaici (85,1 %), isto kao i laici (82,1 %), u većem postotku izjavljuju da bi ponovno izabrali nastavnički poziv. Da ne bi ponovno izabrali nastavnički poziv izjavilo je 14,9 % nelaika i 17,9 % laika. Između laika i nelaika također nema statistički značajne razlike u procjeni važnosti nastavničkih znanja i vještina (Tablica 1.). To nam govori da laici i nelaici jednako vrjednuju kompetencije koje su bitne za kvalitetne nastavnike. Drugim riječima, neovisno o tome je li nastavnik/ca časna sestra ili svećenik, ili pak običan laik, smatra da su kompetencija poučavanja, socijalna kompetencija, komunikacijska kompetencija, informatička pismenost, kolaborativni rad i kreativnost bitne odrednice kvalitete, odnosno uspješnosti nastavnika.

Tablica 1. *Značajnost razlike u procjenama važnosti pojedinih znanja i vještina u odnosu na nastavnike laike i nelaike*

Faktori	**t**	**df**	**p**
Kompetencija poučavanja	1,134	302	0,258
Socijalna kompetencija	1,488	302	0,138
Komunikacijska kompetencija	1,476	302	0,141
Informatička pismenost	1,692	302	0,092
Kompetencija za rad/suradnju s drugima	-0,280	302	0,780
Kompetencija kreativnosti	1,134	302	0,258

S druge strane, nastavnici laici i nelaici drugačije procjenjuju vlastita znanja i vještine s obzirom na rad u nastavi. Tako se na primjer laici procjenjuju kompetentnijima od svećenika i časnih sestara glede poučavanja, socijalne kompetencije, didaktičko/metodičke kompetencije te informatičke pismenosti (Tablica 2a i b). Jedino kod procjene sposobnosti za kolaborativni rad nema razlike između nastavnika vjeronauka s obzirom na njihov životni stil.

Tablica 2a. *Deskriptivni parametri procjena vlastitih znanja i vještina za uspješnost odnosu na nastavnike laike i nelaike*

Faktori	**Vjeroučitelji**	**N**	**M**	**Sd**
Kompetencija poučavanja	Nelaik	47	3,078	0,416
	Laik	257	3,217	0,392
Socijalna kompetencija	Nelaik	47	2,883	0,491
	Laik	257	3,120	0,453

Faktori	Vjeroučitelji	N	M	Sd
Kompetencija za rad u skupini	Nelaik	47	2,925	0,410
	Laik	257	2,986	0,469
Informatička pismenost	Nelaik	47	2,776	0,615
	Laik	257	3,038	0,628
Didaktičko-metodička kompetencija	Nelaik	47	2,652	0,433
	Laik	257	2,832	0,471

Tablica 2b. *Značajnost razlike u procjenama vlastitih znanja i vještina u odnosu na nastavnike laike i nelaike*

Faktori	t	df	p
Kompetencija poučavanja	-2,223	302	0,027
Socijalna kompetencija	-3,251	302	0,001
Kompetencija za rad u skupini	-0,832	302	0,406
Informatička pismenost	-2,639	302	0,009
Didaktičko-metodička kompetencija	-2,438	302	0,015

Moglo bi se reći da su svećenici i časne sestre svjesni važnosti različitih nastavničkih kompetencija za obrazovnu kvalitetu, ali da procjenjuju da oni još nisu dosegli te kompetencije. Moguće je da su časne sestre i svećenici uistinu imaju slabije kompetencije u pogledu poučavanja, informatičke pismenosti i socijalnih vještina te su toga svjesni. Ako bi to bio slučaj, postavlja se pitanje zašto njihova svjesnost o slabijim kompetencijama od kolega nelaika nije dovela do pokušaja kompenzacije. Moguće je da bi rezultati bili drugačiji kad bismo imali veći uzorak sudionika koji nisu laici, međutim ove razlike svejedno su bitne jer određen broj nelaika radi u hrvatskim srednjim školama i bitno je razumjeti zašto časne sestre i svećenici svoje nastavničke kompetencije ocjenjuju nižima u odnosu na svoje vjeroučiteljske kolege laike. S druge strane, isto je moguće da su časne sestre i svećenici stroži u procjeni kompetencija u odnosu na laike. Bilo bi zanimljivo istražiti ima li ta strogoća neke veze sa životnim stilom ili okruženjem u kojem nelaici žive. Na primjer, možda stroga pravila i hijerarhijski sustav unutar Crkve ne dopušta svećenicima i časnim sestrama koji su vjeroučitelji da procijene svoje kompetencije na način na koji to čine laici. Moguće je da katolička klerička kultura, po kojoj je neisticanje, odnosno poniznost bitan element, ovdje utjecala na to da svećenici i časne sestre procijene da su manje kompetentni. Zanimljivo je da nema razlike u procjeni kompetencije za rad u skupini između laika i nelaika. Ovdje je možda bitno napomenuti da je Katoličkoj crkvi vjerojatno jako bitan kontakt prema drugima te da je suradnja jedna od katoličkih vrijednosti, koje i laici i nelaici trebaju živjeti. Stoga svećenici i časne sestre nisu morali biti strogi jer je to jedna od vrijednosti koju oni trebaju živjeti. Ova kompetencija ne vodi isticanju pojedinca, kao ostale u ovoj skupini, nego ukazuje na sposobnost suradnje i inkluzije.

Podatke iz ove skupine kompetencija zanimljivo je promatrati u kontekstu prioriteta za profesionalno usavršavanja. Najveći broj ispitanika naveo je kako bi se želio usavršiti u struci (N = 143), i to 31,9 % nelaika i 49,8 % laika. Zanimljivo da gotovo polovica laika želi usavršavanje u struci, dok svećenici i časne sestre žele drugu vrstu usavršavanja. Iako nelaici svoja nastavnička znanja i vještine procjenjuju niže od laika, manje se žele dalje usavršavati na tom polju.

Kod samoprocjene uspješnosti u pedagoškom radu, vidimo manje statistički značajnih razlika između laika i nelaika (Tablica 3a.). Kod kompetencija gdje vidimo razliku, laici su opet ti koji se procjenjuju stručnijima od svećenika i časnih sestara (Tablica 3b.). Ovdje je možda bitno istaknuti kompetencije koje su bitne za postizanje obrazovnih ishoda.

Unatoč tome što zapravo žive svoju vjeru, prema čemu bi trebali imati dobro iskustveno znanje o njoj, svećenici i časne sestre ne osjećaju se jednako kompetentnima za prenošenje vjerskih iskustava i znanja kao vjeroučitelji koji su laici.

Tablica 3a. *Značajne razlike u samoprocjenama pedagoške uspješnosti u radu u odnosu na nastavnike laike i nelaike*

Faktori	**t**	**df**	**p**
Didaktičko-metodička kompetencija	-2.228	302	0.027
Izvedba nastavnog sata	-2.032	302	0.043

Ovaj podatak također je zanimljivo promatrati u kontekstu nastavničkih želja za daljnjim obrazovanjem s obzirom na nastavnike laike i nastavnike svećenike i časne sestre. Velik broj ispitanika odgovorio je da bi želio didaktičko-metodičko usavršavanje (N= 115), i to 27,7 % nelaika i 39,7 % laika. To je posebno zanimljivo u kontekstu nelaičke procjene o slabijim didaktičko-metodičkim kompetencijama. U trećem izboru laici i nelaici malo su izjednačeniji u odgovorima. Vjeroučitelji su naveli da bi se rado usavršili u suvremenim nastavnim metodama rada (N = 111). To je područje navelo (38,3 %) časnih sestara i svećenika i 36,2 % laika.

Tablica 3b. *Deskriptivni parametri samoprocjena pedagoške uspješnosti u radu u odnosu na nastavnike laike/nelaike*

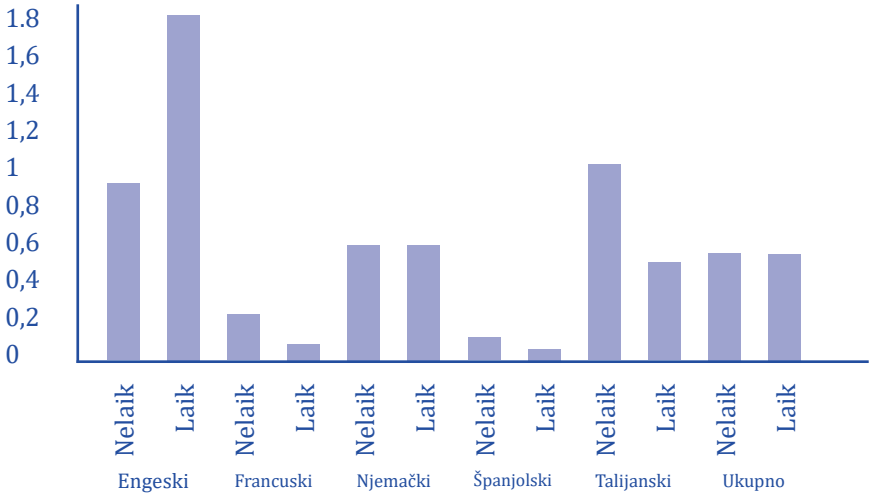
Faktori	**Status**	**N**	**M**	**Sd**
Stručno predmetna kompetencija	Nelaik	47	1,721	0,400
	Laik	257	1,833	0,470
Didaktičko-metodička kompetencija	Nelaik	47	3,115	0,795
	Laik	257	3,390	0,773
Izvedba nastavnog sata	Nelaik	47	3,556	0,977
	Laik	257	3,826	0,810
Kompetencija profesionalnog podnošenja frustracija	Nelaik	47	2,482	0,490
	Laik	257	2,428	0,575
Odgojni utjecaj na učenike	Nelaik	47	2,425	1,016
	Laik	257	2,280	1,019
Pedagoško rješavanje konfliktnih situacija	Nelaik	47	3,383	1,225
	Laik	257	3,424	1,238

Unatoč tome, bitno je istaknuti da razlika između laika i nelaika nema kad gledamo li sposobnosti koje se odnose na rješavanje sukoba, podnošenje frustracija i odgojnog utjecaja na učenike. Drugim riječima, svećenici i časne sestre procjenjuju svoje kompetencije da obrazuju učenike niže od laika, dok nema razlika u procjeni odgojnih kompetencija u odnosu na laištvo/nelaištvo. Iz toga možemo zaključiti da postoje razlike u tome kako laici i nelaici doživljavaju svoje obrazovne i odgojne kompetencije.

Moguće je da životni stil, možda posebice kultura poniznosti i autoriteta s kojom inače povezujemo duhovni život u Katoličkoj crkvi, utječe na nižu procjenu vlastite sposobnosti poučavanja učenika kod svećenika i časnih sestara. S druge strane, jednaku procjenu odgojnih sposobnosti kod laika i nelaika možemo možda objasniti snažnim moralnim uvjerenjima unutar katoličanstva o važnosti

primjerenog odgoja. Ovdje se svećenici i časne sestre možda osjećaju kompetentnijima od obrazovne komponente jer ideološki nose snažnu moralnu odgovornost za primjeren odgoj.

Pored samoprocjene znanja i vještina te samoprocjene pedagoškog uspjeha, istražili smo i neke druge nastavničke kompetencije i karakteristike. Tu smo također pronašli statistički značajne razlike, kao što su na primjer razlike u poznavanju stranih jezika. Laici razinu svog znanja francuskog, španjolskog i talijanskog jezika procjenjuju nižom u odnosu na nelaike. Ovo je prvi put da su svećenici i časne sestre svoje kompetencije ocijenili višima od nelaika. Moguće je da se od nelaika očekivalo učenje stranih jezika kako bi u budućnosti mogli živjeti u tim zemljama u sklopu katoličkih misija. S druge strane, nelaici svoje znanje engleskog procjenjuju višim u odnosu na laike. To se može objasniti većom potrebom nelaika za znanjem engleskog jezika jer on obuhvaća gotovo sve elemente običnog, građanskog života; dok su nelaici ipak više zaštićeni sigurnošću svog religijskog poziva i engleski im je manje bitan za svakodnevno funkcioniranje (Slika 1.).



Slika 1. *Aritmetičke sredine rezultata postignutih na skali koja se odnosi na razinu znanja iz pojedinih stranih jezika s obzirom na status*

Na pitanje koji je glavni razlog zbog kojeg su izabrali nastavnički poziv, pri čemu su morali označiti samo jedan odgovor, nelaici su u najvećem postotku označavali *ljubav prema nastavničkom pozivu* (68,1 %), isto kao i laici (60,7 %). Svećenici i časne sestre (21,3 %) značajno su češće u odnosu na laike (0,4 %) označavali *neke druge razloge* kao razloge odabira nastavničkog zanimanja. Bilo bi zanimljivo spekulirati koji su to drugi razlozi jer su svećenici i časne sestre (4,3 %), rjeđe od laika (11,7 %), smatrali da je nastavnički posao *najbolja prilika koja mi se pružila*. Razlike se isto mogu zamijetiti u itemu *usklađenost poslovnog i obiteljskog života*, što su nelaici spomenuli rjeđe (2,1 %) od laika (6,6 %). S obzirom na to da nelaici (svećenici i časne sestre) po pravilima Katoličke crkve ne smiju imati obitelj, bilo bi zanimljivo znati kako je svećenik ili časna sestra koja je ovo navela kao prioritet protumačio/la ovo pitanje.

Od ispitanika se tražilo da navedu koliko su za njih važni određeni aspekti nastavničkog posla. Svoje zadovoljstvo izražavali su na skali od 4 stupnja (1 – potpuno nevažno, 4 – jako važno). Statističkom analizom rezultata pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u procjeni važnosti određenih aspekata nastavničkog posla između laika i nelaika. Nelaici kompatibilnost posla i privatnog života ($t = -3,881$, $p = 0,000$), visinu plaće ($t = -6,676$, $p = 0,000$), sigurnost zaposlenja ($t = -8,049$, $p = 0,000$), slobodno vrijeme i godišnji odmor ($t = -5,833$, $p = 0,000$) i društveno priznanje i uvažavanje ($t = -2,256$, $p = 0,025$) procjenjuju manje važnima u odnosu na laike. S druge strane, nelaici svijest da čine dobro za budućnost društva procjenjuju važnijima u odnosu na laike ($t = 2,738$, $p = 0,007$). Ovdje možemo primijetiti kako životni stil utječe na nastavnička životna uvjerenja.

Nelaicima je bitno da nađu balans između škole i privatnog života, uključujući njihovo slobodno vrijeme. Također im je visina plaće i sigurnost zaposlenja važnija od svećenika i časnih sestara. To možemo objasniti time da nelaici ostvaruju životnu stabilnost financijskom stabilnošću, dok je životna sigurnost svećenicima i časnim sestrama zagarantirana njihovim religijskim pozivom. Za svećenike i časne sestre visina plaće zato je manji motivator – oni svoju životnu stabilnost sječu načinom života u vjerskoj zajednici. Razlika u važnosti između škole i privatnog života također je važnija za nelaike. To bi se moglo objasniti na način da se svećenici i časne sestre toliko identificiraju s pravilima svog duhovnog poziva da ne doživljavaju da je njihov privatni život u opasnosti. Također, oni ne moraju trošiti vrijeme na obveze koje obično dolaze uz obitelj i djecu, nego imaju više izbora u tome kako će potrošiti svoje slobodno vrijeme. Iz tog razloga oni vjerojatno ne doživljavaju školu kao nešto što prijeti njihovoj nastavničkoj praksi. S druge strane, nelaici svijest da čine dobro za budućnost društva procjenjuju važnijom u odnosu na laike jer svoje vjeroučiteljsko zvanje doživljavaju kao duhovno zvanje, odnosno kao specifičnu aktualizaciju svog duhovnog poziva

DISKUSIJA: OBOGAĆUJU LI RAZLIKE IZMEĐU NASTAVNIKA LAIKA I NELAIKA UČENIČKO OBRAZOVANJE?

Svrha fokusa na nastavničke kompetencije je osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za učenike. Pretpostavka je: što nastavnici imaju razvijenije kompetencije, to će biti bolje učeničko učenje. U ovom radu iznijeli smo da postoje razlike u samoprocjeni kompetencija kod srednjoškolskih nastavnika vjeronauka s obzirom na to jesu li oni laici ili svećenici i časne sestre. Najznačajniji podatci su da unatoč jednakom vrjednovanju važnosti nastavničkih kompetencija, svećenici i časne sestre imaju manje izraženu želju za profesionalnim usavršavanjem u struci, unatoč nižoj procjeni svojih nastavničkih kompetencija od nastavnika koji su laici. Razlike smo našli pogotovo u procjeni stručnih znanja i vještina te u procjeni metodičko-didaktičkih vještina i planiranja nastavnog sata. U ovom slučaju možemo teško reći da životni stil nastavnika obrazovno obogaćuje učenike. Nastavnici koji su časne sestre i svećenici slabije od laika procjenjuju kompetencije koje se tiču čistog obrazovanja, odnosno prijenosa znanja na učenike.

S druge strane, možemo primijetiti da su odgojne kompetencije bitne kako nastavnicima koji su svećenici i časne sestre tako i onima koji su laici. Na primjer, rješavanje konfliktnih situacija, podnošenje stresa i odgojni utjecaj na učenike procijenjen je jednako neovisno o tome radi li se o časnoj sestri ili svećeniku ili nastavniku laiku. Veća procjena odgojnog aspekta nastavničkog posla kod nelaika može se objasniti snažnom vrijednosnom pozadinom iz koje dolaze nelaici i vjeri kojoj su posvetili svoj život. Unatoč tome, svećenici i časne sestre ovdje nisu odskakali, nego je procjena njihova odgojnog utjecaja na učenike jednaka procjeni nastavnika laika. Ovdje je teško reći na koji način svećenici i časne sestre obogaćuju učenička obrazovna iskustva. Ovo istraživanje pokazuje da laici i nelaici u odgojnom smislu jednako procjenjuju svoj odgojni utjecaj na učenike, ali mi nemamo informacija o sadržaju tog odgoja. Moguće je da s obzirom na jaču vrijednosnu orijentaciju, svećenici i časne sestre učenike više usmjeruju prema katoličkim vrijednostima. Kad gledamo razlike između laika i nelaika u motivaciji za nastavnički posao, jasno je da su nelaici više vođeni ideološkim motivima, umjesto građanskih motiva kao što je na primjer životna stabilnost i sigurnost. Bilo bi stoga važno podrobnije istražiti sadržaj odgoja učenika kod nastavnika nelaika, bilo da su oni katolički svećenici ili pripadnici nekog drugog alternativnog stila života.

LITERATURA

1. Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice, *European Journal of Education*. 49(3): 311-331. doi:10.1111/ejed.12088
2. Day, C., Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career, *Oxford Review of Education*. 33(4): 423-443. doi:10.1080/03054980701450746
3. European Commission. (2013). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning

Outcomes. *European Commission, Education and Training*, 41. doi:10.1093/carcin/bgt077
4. Flores, M. A., Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*. 22(2): 219-232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002
5. Gu, Q., Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count, *British Educational Research Journal*. 39(1), 22-44. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411926.2011.623152/full
6. Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching*. 6(2): 151-182.
7. MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. Cambridge.
8. Robson, C. (2002). *Real World Research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
9. Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study, *British Educational Research Journal*. 33(5): 681-701. doi:10.1080/01411920701582264
10. Vizek-Vidović, V. (2005). *Lifelong education of teachers: multiple perspectives (in Croatian)*. Zagreb: Institute for Social Research.

LAYPERSONS AND CLERICS: HOW CAN TEACHER COMPETENCIES ENRICH STUDENTS' LEARNING EXPERIENCES?

In this paper we are interested in teachers who do not live in classical nuclear families, but represent alternative lifestyles. The paper deliberates the way in which teachers with an alternative lifestyle, for example priests and nuns, enrich the learning experience of students in Croatian secondary schools. In the paper, we examine the differences in self-reported competence between RE teachers based on whether or not they belonged to clergy, and discuss whether and how those differences may contribute to a richer learning experience for Croatian students. Of 420 of all Croatian RE teachers in three- and four-year secondary schools, 304 participated in this quantitative study. The results suggest that there are indeed differences in self-reported competence between laypersons and clerics. In order to be more manageable, the research was limited to RE teachers, but the questions that have come out of it are much broader than the binary differences of layperson/cleric. Given the differences in self-reported competence and the increase in alternate lifestyles, we attempt to explain how those teachers can enrich schools and what their possible disadvantages could be.

Keywords: alternative lifestyles, learning experience, RE teachers, teaching competence.

Denis Vidaković
Srednja škola kneza Branimira, Benkovac

KAKO UNAPRIJEDITI SREDNJOŠKOLSKO STRUKOVNO OBRAZOVANJE?

Zakonodavna regulativa upravljanja kvalitetom na svim razinama hrvatskog sustava odgoja i obrazovanja kontinuirano se unaprjeđuje i usklađuje s europskom pravnom stečevinom. No na žalost. donošenje zakonskih propisa ne garantira postizanje ciljeva. S jedne strane jasno je da se ništa ne može ostvariti preko noći i da za postizanje određenih rezultata treba vrijeme, a s druge strane za ostvarenje cilja potrebno je uspostaviti sustav upravljanja kvalitetom. U okviru cjelokupnog sustava to je posebno važno za srednjoškolsko strukovno obrazovanje. Standardi kvalitete u strukovnom obrazovanju posebnu pažnju posvećuju kvaliteti veze između obrazovnog sustava i tržišta rada. Oni objedinjuju ciljeve obrazovanja i ciljeve gospodarstva. Strukovno obrazovanje mora pružiti polaznicima širok spektar općih znanja i specijalističkih vještina primjenjivih na više srodnih poslova ili unutar jednog sektora zanimanja. Prednost je certificiranja škola prema normi ISO 9001:2015 što certifikat traje 3 godine i što sama norma traži kontinuirano ispitivanje i unaprjeđivanje stanja te mogućnosti poboljšanja sustava. Između ostalog, sustav će se temeljiti na poboljšanju suradnje s realnim, gospodarskim sektorom i povećanju konkurentnosti na tržištu rada. Implementacijom ovog sustava kvalitete škole će biti certificirane i spremne za rad prema normi ISO 9001:2008, nastavnike će se osposobiti za provođenje i održavanje norme u svojim školama te za primjenu modela trajnog poboljšanja, a sustav će biti usmjeren prema održivom razvoju.

Ključne riječi: kvaliteta, sustav upravljanja, trajno poboljšanje, tržište rada, održivi razvoj

UVOD

U okviru cjelokupnog sustava obrazovanja posebno je važno srednjoškolsko strukovno obrazovanje. Standardi kvalitete u strukovnom obrazovanju posebnu pažnju posvećuju kvaliteti veze između obrazovnog sustava i tržišta rada. Oni objedinjuju ciljeve obrazovanja i ciljeve gospodarstva. Strukovno obrazovanje mora pružiti polaznicima širok spektar općih znanja i specijalističkih vještina koje će biti primjenjive na više srodnih poslova ili unutar jednog sektora zanimanja.

Prednost certificiranja škola prema normi ISO 9001 je što sama norma traži kontinuirano analiziranje i unapređenje stanja kao i mogućnosti poboljšanja sustava. Između ostalog, sustav se bazira na poboljšanju suradnje s realnim, gospodarskim sektorom i povećanju konkurentnosti kurikuluma na tržištu rada. Implementacijom ovog sustava kvalitete škole će biti certificirane i spremne za rad prema normi ISO 9001, slijedom toga nastavnici će biti osposobljeni za provođenje i održavanje norme u svojim školama te za primjenu modela trajnog poboljšanja, dok će sustav biti usmjeren prema održivom razvoju. Postoje brojne poveznice između zakonske regulative koja pokriva područje kvalitete u obrazovanju i ove međunarodne norme, no još je važnije da norma ISO 9001 donosi i brojne alate koji u velikoj mjeri olakšavaju realizaciju ciljeva i podizanje razine upravljanja kvalitetom. Primjenom alata iz norme ISO 9001 puno je lakše ispuniti zakonske zahtjeve, ali i postići stvarna poboljšanja i u segmentu kvalitete nastave, kao i upravljanju u cjelini.

Kroz pregled zakonskih propisa koji reguliraju kvalitetu u školstvu i njihove poveznice sa zahtjevima norme ISO 9001 želi se transparentno prezentirati brojne koristi koje primjena sustava upravljanja kvalitetom po normi ISO 9001 može donijeti u obrazovnom sustavu RH na razini strukovnog obrazovanja.

ZAKONSKA REGULATIVA U STRUKOVNOM OBRAZOVANJU

U procesu pristupa Republike Hrvatske Europskoj uniji u znatnoj se mjeri promijenila i zakonska regulativa koja pokriva područje kvalitete školstva i upravljanja kvalitetom. Gotovo svi krovni zakoni i prateći pravilnici spominju kvalitetu i upravljanje kvalitetom kao važan pojam. Također su doneseni i pedagoški standardi koji u velikoj mjeri reguliraju i zahtjeve za kvalitetu. U sustavu strukovnog obrazovanja postoje i ustanove za vanjsko vrjednovanje koje prate kvalitetu i postignute rezultate u kvaliteti nastave. Može se zaključiti da regulatorni okvir postoji, što je jako važno, te da se rade koraci na implementaciji samog sustava. Zakon o odgoju i obrazovanju u srednjoj strukovnoj školi predstavlja temeljni zakonski akt koji regulira područje strukovnog obrazovanja. Već u temeljnim ciljevima navode se odrednice poput:

1. odgoj i obrazovanje u školskoj ustanovi temelji se na visokoj kvaliteti obrazovanja i usavršavanja svih neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja te ostalih radnika
2. rad u školskoj ustanovi temelji se na vrjednovanju svih sastavnica odgojno-obrazovnog i školskog rada i samovrjednovanju neposrednih i posrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti u strukovnoj školi radi postizanja najkvalitetnijeg nacionalnog obrazovnog i pedagoškog standarda.

Također je regulirano i vanjsko vrjednovanje i samovrjednovanje strukovnih škola radi unapređenja kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti. Pri tome škole imaju obvezu koristiti rezultate nacionalnih ispita i sve druge pokazatelje uspješnosti odgojno-obrazovnog rada za samovrjednovanje radi trajnog unaprjeđivanja rada strukovne škole.

UPRAVLJANJE KVALITETOM U OBRAZOVANJU

Kao što je ranije naglašeno, usprkos postavljanim zakonima i normama upravljanje kvalitetom još se uvijek teško uhodava u svakodnevnim aktivnostima strukovnog obrazovanja. Iz tog razloga pokušati će se izvršiti sistematizacija najčešćih problema koji otežavaju punu primjenu sustava upravljanja kvalitetom:

1. Sustavi upravljanja kvalitetom u osnovi imaju za cilj zaštitu interesa i ispunjavanje zahtjeva kupca. Često korisnici u procesu ne shvaćaju tko su kupci usluga, a radi se o učenicima, njihovim roditeljima, budućim poslodavcima, ali i cjelokupnoj društvenoj zajednici kojoj škola gravitira. Preporuka je edukacija korisnika o svim zainteresiranim stranama, kao i njihovim potrebama, a sve u cilju zaštite upravo svih sudionika u procesu.
2. Otpor promjenama prisutan je jer su djelatnici u obrazovnim ustanovama navikli da rade ustaljenim ritmom, prema uvriježenim navikama i pravilima. Stoga je jako važno da dionici sustava prihvaćaju promjene otvorenog uma. Otpor promjenama može se spriječiti, potrebna je samo jasna „slika" i objašnjenje djelatnicima koje će koristi imati za svoj rad ako ih primjene u samome radu.
3. Dionici u sustavu nemaju jasnu viziju utjecaja svog rada na pružanje kvalitete i ukupni rezultat. Potrebno je uložiti vrijeme u definiranje jasne vizije i cilja njihova rada, i to na način kako mogu dobrim idejama i svojom inicijativom pridonijeti kontinuiranim poboljšanjima. Tek tada sustav upravljanja kvalitetom dobiva svoj pravi smisao.
4. Ustanove koje su implementirale sustav po ISO 9001 normi često imaju „paralelan" sustav, a to znači da imaju dva sustava: sustav rada koji se odvija u redovnom radnom vremenu i „ISO" sustav koji služi samo u trenutcima kada auditori certifikacijskog tijela dolaze u audit. Ako se educiraju i integriraju svi uposleni, „paralelni" sustav otišao bi u zaborav, a koristi bi bile višestruke: od protočnog funkcioniranja sustava i smanjene birokracije do zadovoljstva svih djelatnika u integriranom sustavu.
5. Normu ISO 9001 nisu implementirale sve škole te se ista ne može riješiti preko noći, a samom implementacijom postiže se „najbolja praksa" i postaje „najbolji u klasi". Kao rješenje zasigurno je potrebno stimulirati škole odlukom Ministarstva za znanosti, obrazovanja i sporta u vidu nagrađivanja upravo onih škola koje je žele implementirati. Takva odluka poboljšala bi opći sustav obrazovanja u Hrvatskoj.

Sve do sad navedeno govori u prilog potrebe pojašnjenja da norma nije bauk i da može samo pomoći pri radu i unapređenju poslovanja te postizanju ishoda učenja u strukovnim školama. Slijedom toga će se u sljedećim poglavljima na primjeru zahtjeva norme ISO 9001 prikazati moguća unapređenja sustava koja nudi. Napominje se da je veći dio toga već implementiran u sustav kroz zakonske propise, međutim uvijek nedostaje onaj mali korak koji pravi razliku.

SUSTAV UPRAVLJANJA KVALITETOM

OPĆI ZAHTJEVI SUSTAVA

Strukovna škola treba uspostaviti, dokumentirati, primijeniti i održavati sustav upravljanja kvalitetom i neprekidno poboljšavati njegovu učinkovitost u skladu sa zahtjevima norme. U cilju uspješnog upravljanja radnim procesom strukovna škola je dužna:

- utvrditi radne procese koji moraju biti provedeni na zadovoljavajući način
- odrediti slijed radnji unutar pojedinog procesa te međusobno djelovanje tih procesa
- utvrditi uvjete i načine provedbe radnih procesa radi osiguranja njihove učinkovitosti
- osigurati dostupnost podataka potrebnih za provedbu radnih procesa
- osigurati dostupnost podataka koji nastaju tijekom procesa i služe za potrebe nadzora
- utvrditi mjere nadzora, ocjene uspješnosti i prosudbe procesa u cilju postizanja postavljenih ciljeva odnosno stalnog poboljšanja.

Strukova škola treba prepoznati kao glavne procese:

1. Odgoj i obrazovanje (izvođenje i nadzor nastave, praćenje i ocjenjivanje učenika, razrednički poslovi, obrazovanje odraslih polaznika, završni rad, izobrazba odraslih i izvan nastavne aktivnosti)
2. Upravljanje resursima (stručno usavršavanje, knjižnica, osoblje, nabava, održavanje opreme, učila i školskog prostora)
3. Odgovornost ravnatelja (upis učenika, nadzor nad poslovnim dokumentima, računovodstveni poslovi, nadzor nad dokumentima sustava kvalitete)
4. Mjerenje, analiza i poboljšavanje (unutrašnje analize, nadzor nad pogrješkama u radu, nadzor nad reklamacijama i prigovorima na rad te ocjenu, popravne akcije s ciljem poboljšanja, državna matura)

ZAHTJEVI KOJI SE ODNOSE NA DOKUMENTACIJU SUSTAVA

Dokumentacija sustava upravljanja kvalitetom strukovnih škola treba sadržavati: pisanu izjavu o politici kvalitete s jasno naznačenim ciljevima, priručnik kvalitete, dokumentirane postupke i zapise prema zahtjevima ove norme, dokumente, uključivo i zapise koji su potrebni kako bi se osiguralo učinkovito planiranje, nadzor, provođenje i upravljanje vlastitim procesima. U školi treba biti određeno da ovlaštene osobe izrađuju, pregledavaju i odobravaju prikladnost dokumenata i podataka prije njihova izdavanja, da je popis svih dokumenata s oznakama važećih preradbi dostupan kako bi se spriječila uporaba nevažećih ili zastarjelih dokumenata, da su važeća izdanja dokumenata dostupna na svim mjestima gdje se izvode radnje bitne za djelotvoran sustav kvalitete, da je svaki zastarjeli dokument koji je sačuvan za zakonske ili za dokumentacijske potrebe prikladno označen, da se dokumenti vanjskog podrijetla za koje je utvrđeno da su potrebni strukovnoj školi za planiranje i provedbu sustava upravljanja kvalitetom označavaju i da se njihova raspodjela nadzire, da promjene u dokumentima i podatcima izrađuju, pregledavaju i odobravaju iste osobe koje su te dokumente i podatke prvotno izradile, pregledale i odobrile, da te osobe trebaju imaju pristup svim važnim popratnim obavijestima na kojima utemeljuju svoju ocjenu i svoje odobravanje. Kako bi se osigurao dokaz o sukladnosti sa zahtjevima i učinkovitom provođenju sustava upravljanja kvalitetom, u strukovnoj školi treba biti definiran postupak koji određuje nadzor nad označavanjem, pohranom, zaštitom, identifikacijom, vremenom čuvanja i dostupnosti zapisa svim korisnicima. Zapisi moraju biti čitljivi, lako prepoznatljivi i obnovljivi.

ODGOVORNOST UPRAVE – RAVNATELJA

OPREDIJELJENOST UPRAVE

Ovdje se žele opisati načela koja bi trebala primjenjivati uprava strukovne škole u cilju dugoročnog i uspješnog razvoja ustanove, odnosno uspostavljenog sustava kvalitete. Temeljni uvjet za provedbu uspostavljenog sustava kvalitete je dosljedna i potpuna primjena sustava od strane uprave i svih zaposlenika. U tom pogledu uprava škole obvezuje sve zaposlenike na: primjenu Politike kvalitete; ostvarivanje ciljeva radnih procesa; stalno poboljšanje sustava; primjenu i održavanje sustava upravljanja dokumentima i podatcima; provedbu stalnog stručnog usavršavanja zaposlenika. Uprava škole izričito utvrđuje obvezu, odnosno mogućnost analize sustava kvalitete i to od strane ovlaštene osobe, neovisne i ovlaštene ustanove za prosudbu, nadležne osobe Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta, Agencije za odgoj i obrazovanje i Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje ili od strane drugih zainteresiranih osoba po odobrenju ravnatelja, ako je to poslovni interes škole. U cilju provedbe postavljenih zadataka uprava škole se obvezuje: izvješćivati zaposlenike o potrebama i uvjetima zadovoljavanja potreba korisnika usluga; izvješćivati zaposlenike o stupnju ostvarenja Politike kvalitete; osigurati raspoloživost opreme, prostora i drugih materijalnih uvjeta rada. Politika uključuje ciljeve i obveze koji se tiču kvalitete, a u skladu su s općim ciljevima te očekivanjima strukovne škole i potrebama korisnika usluga.

USMJERENOST PREMA KORISNIKU USLUGA – UČENIKU

Usluga koja se pruža korisniku može biti usluga čiji je okvir unaprijed određen pojedinim zakonom: Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Zakonom o strukovnom obrazovanju ili nacionalnim okvirnim kurikulumom, a za učenike i polaznike obrazovanja odraslih ili posebnim propisom. Bez obzira na to koju uslugu pruža, škola je korisniku usluga dužna: pravovremeno izvijestiti o zakonskim okvirima u kojima se usluga pruža, pravovremeno izvijestiti korisnika usluga o obvezama koje je on dužan ispuniti tijekom pružanja usluga, pravodobno izvješćivati korisnika o svim promjenama koje mogu utjecati na tijek i uspješnost pružene usluge, ponašati se prema pravima i imovini korisnika s dužnom pažnjom kojom se ona štiti u najvećoj mogućoj mjeri.

POLITIKA KVALITETE

Politika kvalitete strukovne škole sadrži nedvojbenu opredijeljenost za ispunjavanje zahtjeva i stalno poboljšavanje sustava upravljanja kvalitetom, a bit će podvrgnuta stalnoj provjeri i ocjenjivanju u cilju njezine primjerenosti.

PLANIRANJE

Plan sustava upravljanja kvalitetom i planirana razina kvalitete utvrđuje se Godišnjim planom i programom rada škole i školskim kurikulumom za jednogodišnje razdoblje. Planiranje se mora provoditi po vrstama usluga: obrazovanje redovitih učenika, obrazovanje odraslih polaznika i izobrazba polaznika, po ljudskim resursima, slobodnim aktivnostima i izvanškolskim aktivnostima, stručnom usavršavanju zaposlenika, po načinu korištenja prostora i opreme, poboljšanju uvjeta i uvođenju novih tehnologija.

ODGOVORNOST, OVLASTI I KOMUNICIRANJE

Unutar odgovornosti i ovlasti potrebno je unutar škole utvrditi sustav odgovornosti i ovlaštenja, ovlaštenja i odgovornosti predstavnika uprave za kvalitetu odgovornog za sustav kvalitete, načine internih komunikacija, ustroj i nadzor dokumenta sustava kvalitete, odnosno zapisa kvalitete. Strukovna škola temelji svoje djelatnosti, prava i obveze na Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Zakonu o strukovnom obrazovanju i Statutu strukovne škole. Ravnatelj je poslovni i stručni voditelj škole. Poslovi, prava i obveze ravnatelja, tajnika, pedagoga i predstavnika uprave za kvalitetu te drugog nastavnog i nenastavnog osoblja utvrđeni su Statutom škole i Pravilnikom o unutrašnjem ustrojstvu i organizaciji rada strukovne škole.

Za primjenu, izmjenu i dopunu sustava odgovornosti i ovlaštenja odgovoran je ravnatelj strukovne škole.

ANALIZA UPRAVLJANJA KOJE PROVODI UPRAVA ŠKOLE

Uprava škole treba se sastati najmanje jedanput godišnje, u pravilu tijekom listopada/studenoga, a po potrebi i/ili na zahtjev ravnatelja i češće kako bi osigurali da je sustav upravljanja kvalitetom primjeren, učinkovit i djelotvoran u zadovoljavanju zahtjeva norme, da ostvaruje postavljene ciljeve i ostvaruje zadovoljstvo korisnika usluga (Izvješće ravnatelja o ostvarivanju Godišnjeg plana i programa rada škole i školskog kurikuluma). Ocjena uspješnosti sustava kvalitete temelji se na Izvješću o stanju sustava kvalitete koje izrađuje predstavnik uprave za kvalitetu za prethodno razdoblje. Sastanke Uprave saziva ravnatelj samoinicijativno ili na prijedlog predstavnika uprave za kvalitetu. Obavještavanje o sastanku Uprave, uz prethodni dogovor s ravnateljem, obavlja predstavnik uprave za kvalitetu, usmeno ili preko oglasne ploče u zbornici.

ULAZNI PODATCI – ANALIZA PROVEDBE PLANA ZA PRETHODNO RAZDOBLJE

Da bi sastanci uprave osigurali učinkovitost sustava, ulazni podatci moraju uključiti izvješće o stanju sustava kvalitete za proteklo razdoblje, i to minimalno: pregled prethodnog zapisnika, analizu internih i eksternih prosudbi, izvješće o pogrješkama u radu i pokrenutim popravnim radnjama, analizu informacija od korisnika usluga (pritužbe i pohvale), prijedlog ocjene postignuća sustava kvalitete za proteklo razdoblje, primjerenost postojećeg sustava i prijedlog poboljšanja sustava, primjerenost postojećih resursa i potrebe za resursima, potrebe za stručnim usavršavanjem zaposlenika, prijedlog novih projekata (ako ih treba imati). Izvješće o stanju sustava kvalitete prihvaća se na sastanku zaposleničkog vijeća škole, kojem mora prisustvovati većina članova.

IZLAZNI PODATCI – PLANOVI ZA NAREDNO RAZDOBLJE

Izlazni podatci sa sastanka uprave sadrže: plan i program otklanjanja pogrješaka u radu s naznačenim odgovornim osobama i rokovima izvršenja; prijedlog poboljšanja učinkovitosti sustava upravljanja kvalitetom i njegovih procesa; prijedlog potrebitih – neophodnih resursa za realizaciju postavljenih zadataka.

UPRAVLJANJE RESURSIMA

OSIGURAVANJE UVJETA ZA RAD – RESURSA

Strukovna škola mora osigurati kadrovske i materijalne resurse potrebne za uspostavu, primjenu i održavanje sustava upravljanja kvalitetom i trajno poboljšanje njegove učinkovitosti kako bi ispunila očekivanja korisnika usluga, (posrednih i neposrednih) ispunjavajući njihove zahtjeve: učenika, roditelja, MZOS, AZOO i ASOO.

LJUDSKI RESURSI

Strukovna škola mora osigurati nastavno i izvannastavno osoblje koje obavlja poslove koji utječu na kvalitetu usluga, da je stručno, osposobljeno/kompetentno na temelju odgovarajućeg školovanja, usavršavanja, izobrazbe, vještina i iskustva kako bi moglo odgovoriti zahtjevima korisnika usluga i na povećanje njihova zadovoljstva.

OSPOSOBLJENOST, IZOBRAZBA I SVJESNOST

Za radna mjesta za koje su uvjeti vezani za stručnu spremu, godine, radno iskustvo propisano zakonom ili drugim važećim propisom provjeru ispunjavanja uvjeta obavlja tajnik škole.Ravnatelj strukovne škole dužan je: osigurati dovoljan broj osoblja sukladno opsegu planiranih poslova, izabrati i zadužiti zaposlenike koji će obavljati cijeli ili dio radnog postupka, odrediti potrebu dodatnog usavršavanja

pojedinog zaposlenika za postizanje potrebnih kompetencija, ako je to neophodno za uspješno obavljanje planiranog posla, ocijeniti uspješnost provedenog usavršavanja, pratiti uspješnost rada pojedinih zaposlenika, predložiti zaposleniku dopunsko usavršavanje ili prekid rada ako opetovano ne ispunjava uvjete vezano za kvalitetu rada, razvijati kod zaposlenika svijest o važnosti i značenju svoga rada te načina na koji svaki pojedinac pridonosi ostvarivanju ciljeva kvalitete.

INFRASTRUKTURA

Vlasnici strukovnih škola u Hrvatskoj uglavnom su županije i veći gradovi. Kao takvi, dužni su osigurati da škole funkcioniraju sukladno minimalnim tehničkim uvjetima. Danas se u cilju realizacije tih ciljeva škole moraju aplicirati na EU projekte te na taj način povećati konkurentnost škole.

RADNO OKRUŽENJE

Strukovna škola upravlja radnim okruženjem sukladno propisanim zakonskim okvirima iz dokumenta Procjene (opasnosti) rizika.

REALIZACIJA USLUGA

Planiranje realizacije usluga

Osnovni procesi (glavni proces: realizacija usluga) u strukovnoj školi uključuju:

- odgoj i obrazovanje redovitih učenika
- obrazovanje odraslih polaznika
- izobrazbu ostalih zainteresiranih korisnika usluga.

Procesi koji se odvijaju u ostalim službama u strukovnoj školi smatraju se pratećim procesima. Povezanost procesa s pripadajućim aktivnostima prikazana je u točki 4.1. dokumenta. Model procesnog pristupa upravljanja kvalitetom u školi, ciljevi, odgovornosti, način provjere kvalitete i način vođenja zapisa trebaju biti definirani u dokumentiranim postupcima ili aktima škole te zaduženju odgovornih osoba prema Godišnjem planu i programu rada škole i školskom kurikulumu koji se izrađuje početkom svake strukovne školske godine.

PRODAJA USLUGA

Strukovna škola odredila je zahtjeve prema korisnicima usluga temeljem: Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj strukovnoj školi, Zakona o strukovnom obrazovanju, Pravilnika o obrazovanju odraslih polaznika, Statuta strukovne škole. Prije preuzimanja obveze pružanja usluge škola mora osigurati da zahtjevi za uslugu budu utvrđeni i da škola te zahtjeve može ispuniti. Strukovna škola treba imati uspostavljene postupke komunikacije s mogućim korisnicima usluga na način da osigura: informacije o usluzi putem promocije u osnovnim školama, pisane materijale, promidžbene video materijale, sudjelovanje škole na raznim natjecanjima, smotrama i sajmovima poslova, sudjelovanje u humanitarnim akcijama, prezentaciju strukovne škole preko *web* stranica. Povratne informacije korisnika usluga mogu se priopćiti usmeno, pismeno ili elektronskim putem.

NABAVA

Nabava u strukovnoj školi podrazumijeva nabavu svih proizvoda, usluga i potrošnog materijala koji se koriste tijekom pružanja usluga bez obzira na njihovu vrijednost koje služe za vlastite potrebe ili potrebe korisnika. Nabava se provodi sukladno zakonu i pravilniku škole.

PRUŽANJE USLUGA

Osnovna usluga škole je prenošenje znanja i vještina, kroz odgoj i obrazovanje redovitih učenika, obrazovanje odraslih polaznika i izobrazbu ostalih zainteresiranih korisnika usluga. Škola planira, provodi i nadzire radne postupke kako bi se nesmetano odvijala osnovna djelatnost škole. Svim zaposlenicima treba osigurati dostupne informacije o realizaciji usluge. Strukovna škola treba imati definiran nadzor nad svim uspostavljenim radnim postupcima.

Ravnatelj, pedagog i voditelj smjene provode nadzor nad izvođenjem nastave. Validaciju pružanja usluge provodi Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta, Agencija za odgoj i obrazovanje i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih povremenim posjetima stručnih savjetnika te prosvjetna inspekcija. Prilikom upisa u strukovnu školu učenici prilažu upisnu dokumentaciju koja uključuje i osobne podatke, što se može smatrati vlasništvom korisnika usluga. Upisom u viši razred obrazovanja učenici prilažu svjedodžbu prethodno završenog razreda. Za svu navedenu dokumentaciju koja se čuva u strukovnoj školi – kod pedagoga – odgovorna je strukovna škola.

Za relevantnu dokumentaciju svih djelatnika za vrijeme trajanja radnog odnosa odgovorna je strukovna škola, a ista se čuva u tajništvu strukovne škole. Strukovna škola dužna je čuvati podatke o provedenom obrazovanju u zakonom predviđenom roku te ih korisnicima usluga moći predati u vidu kopija diploma i uvjerenja u bilo kom trenutku.

MJERENJE, ANALIZA I POBOLJŠANJE

U ovom dijelu opisuju se načini planiranja i primjenjivanja procesa nadzora, mjerenja, analize i poboljšanja sustava kvalitete. Strukovna škola nadzor nad primjenom sustava kvalitete temelji na redovitim i izvanrednim mjerama nadzora. Redovite mjere nadzora sustava kvalitete temelje se na zakonom propisanim nadzorom, a provodi se od strane:

- školskih savjetodavnih službi i nadzora: pedagoške službe i ravnatelja
- vanjskih službi nadzora: savjetnika i inspektora Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta, Agencije za odgoj i obrazovanje i Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
- u namjeri dokazivanja učinkovitosti i trajnog poboljšanja sustava kvalitete. Izvanredne mjere nadzora provode se kada postoji opravdana sumnja u razinu kvalitete usluga, na zahtjev korisnika usluga ili prema odluci ravnatelja strukovne škole. O svim djelatnostima kojima se obavlja provjera i nadzor učinkovitosti sustava, redovitim i izvanrednim, vode se zapisi.

PRAĆENJE I MJERENJE

Uprava škole mora kao jedno od mjerila djelovanja sustava kvalitete uspostaviti sustav prikupljanja podataka o zadovoljstvu korisnika usluge primjenom različitih metoda. Dobivene podatke (informacije) obrađuje i analizira predstavnik uprave za kvalitetu. O rezultatima analiza izvješćuje ravnatelja škole prilikom podnošenja godišnjeg izvješća o stanju sustava kvalitete. Ako se radi o pogrješkama koje su takve prirode da bitno odudaraju od uspostavljenog sustava kvalitete, predstavnik uprave za kvalitetu o tome će izvijestiti ravnatelja po hitnom postupku, nakon što zaprimi primjedbu od korisnika usluga ili ga netko od zaposlenika upozori na pogrješku u radu.

Unutrašnja prosudba (interni audit) provodi se kako bi se utvrdilo je li sustav upravljanja kvalitetom u skladu s planiranim aktivnostima, zahtjevima norme, očekivanjima korisnika usluga i ciljevima koje je postavila uprava škole.

Strukovna škola primjenjuje prikladne mjere, uključujući odgovarajuće mjere za neplanirane situacije za nadzor i mjerenje procesa sustava upravljanja kvalitetom. Te metode moraju potvrditi sposobnost svakog procesa da ostvari planirane rezultate u skladu s postavljenim ciljevima.

Kada se ne ostvare planirani rezultati, moraju se pokrenuti ispravci i popravne radnje. Strukovna škola nadzire realizaciju pružanja usluga – izvođenje nastave te također određuje mjerne zahtjeve za izvođenja nastave.

U skladu s ciljevima strukovne škole te poštujući zakonsku regulativu, određeni su načini na koje se nadzire proces izvođenja nastave (sukladno Statutu i Zakonom o odgoju i obrazovanju). Dokaz o sukladnosti sa zadanim kriterijima je svjedodžba, svjedodžba završnog rada ili potvrdnica koje se izdaju korisnicima usluga. Svjedodžbe potpisuje razrednik i verificira ravnatelj, a potvrdnice potpisuje i verificira ravnatelj.

NADZOR NAD GREŠKAMA U RADU

U ovom dijelu opisuje se način postupanja u slučaju uočavanja usluga koje ne zadovoljavaju postavljene zahtjeve u pogledu kvalitete kako bi se spriječilo da usluga nezadovoljavajuće kvalitete bude pružena korisniku.

Uslugama nezadovoljavajuće kvalitete smatraju se sve usluge pri čijem se pružanju ili nakon njihova okončanja utvrdi nezadovoljavajuća razina kvalitete, a posebice:

- nastava (u okviru redovnog obrazovanja, izobrazbe ili obrazovanja odraslih) koja nije izvedena u cijelosti ili dijelom prema zadanom planu i programu ili nije izvedena sukladno općeprihvaćenim pedagoškim standardima
- svaka druga usluga nakon koje je korisnik usluge smatrao potrebnim izraziti primjedbu (reklamaciju ili žalbu) na način provedbe usluge, osim ako naknadnim postupkom nije potvrđena opravdanost primjedbe.

U slučaju da postoji sumnja o nezadovoljavajućoj kvaliteti usluge konačnu odluku o provedbi odnosnog postupka donosi ravnatelj škole. Škola osigurava da usluga ili bilo koja aktivnost koja nije u skladu sa zahtjevima bude prepoznata i stavljena pod nadzor kako bi se spriječilo njezino nenamjerno pružanje.

Uprava škole nadzire nesukladnu uslugu tako da na zahtjev bilo kojeg zaposlenika pokreće aktivnosti za njezino otklanjanje te pokreće aktivnosti za sprječavanje i daljnje pružanje takve usluge, aktivnosti i sl. Ako je nesukladnost uočena na početku primjene, mora se pokrenuti aktivnost kako bi se otklonile mogućnosti ponavljanja takve nesukladnosti. Uprava škole na svojim redovitim sastancima raspravlja o uočenim nesukladnostima, a predstavnik uprave za kvalitetu izvješćuje upravu o pokrenutim aktivnostima za uklanjanje nesukladnosti te održava zapise o uočenim nesukladnostima. Svi zapisi služe kao ulazni podatci za analize i mjere poboljšanja. Na sjednicama razrednih i nastavničkog vijeća treba raspravljati se o uočenim nesukladnostima vezanim za proces nastave. Zapisi se održavaju u propisanoj pedagoškoj dokumentaciji.

ANALIZA PRIKUPLJENIH PODATAKA

Uprava škole analizira izvješće predstavnika uprave za kvalitetu, procjenjuje rezultate u odnosu na planove i postavljene ciljeve. Analiza podataka pomaže u određivanju uzroka pojavnosti nesukladnosti i pomaže upravi pri određivanju popravnih i preventivnih mjera.

POBOLJŠANJE SUSTAVA

U ovom poglavlju utvrđuje se način osiguranja djelotvornog rada sustava kvalitete te njegovo trajno poboljšanje kroz provedbu popravnih i preventivnih mjera. Ravnatelj samostalno provodi postupak utvrđivanja potrebe za pokretanjem popravnih i preventivnih mjera ako mu dostupne činjenice i spoznaje omogućuju da nedvojbeno utvrdi mjere koje će svojom budućom primjenom umanjiti ili u potpunosti ukloniti pojavu usluge smanjene kvalitete. Mjere usvojene u okviru popravnih ili preventivnih mjera kojima se trajno mijenjaju odredbe sustava kvalitete upisuju se u prijedlog izmjene ili preradbe sustava kvalitete, a zapisi se pohranjuju u arhivi predstavnika uprave za

kvalitetu. Popravne i preventivne mjere potaknute primjedbama korisnika usluga temelje se na obrađenim podatcima anketa, primjedbi i ocjenskog lista korisnika usluga.

Strukovna škola pokreće aktivnosti u svrhu uklanjanja uzroka nesukladnosti i sprječavanja njegova ponavljanja. Uprava škole analizira izvore informacija, prikuplja podatke i definira potrebne popravne radnje. Izvori informacija uključuju: primjedbe korisnika usluga, izvještaje o nesukladnosti, izvještaje unutrašnjih i vanjskih prosuditelja, izlazne podatke iz analize podataka, izlazne podatke pregleda koji provodi uprava škole i slično. Proces popravnih radnji mora uključiti:

- definiranje uzroka nesukladnosti
- otklanjanje uzroka nesukladnosti
- odgovarajuće mjere za izbjegavanje ponavljanja problema
- zapise o mjerama i rezultatima.

Svaka pokrenuta poravna ili preventivna radnja je investicija za sebe. O investicijama se treba dobro promisliti jer iziskuju određena sredstva, a ne daju uvijek rezultat.

ZAKLJUČAK

Iz svega prethodno navedenoga može se zaključiti da norma ISO 9001 može u velikoj mjeri pomoći u radu obrazovnih institucija strukovnog obrazovanja kako bi postale „najbolje u klasi". Najveća prednost implementacije norme ISO 9001 jest njezina jednostavnost, ako se norma prevede prihvatljivim jezikom svim dionicima i zainteresiranim stranama. U tom slučaju ona postaje nešto „prirodno" i vrlo jednostavno primjenjiva u svakodnevnom radu. Prednosti implementacije jest i olakšano ispunjavanje zahtjeva koje zakonodavac postavlja pred strukovne škole. To znači da se norma već donekle provodi te da se implementacijom definitivno može poboljšati sustav. Jedina bitna stavka jest opreznost oko stvaranja „paralelnog" sustava koji bi mogao dovesti do birokracije i zamora, ali prava edukacija svih u sustavu pridonosi kontinuiranim poboljšanjima uključenima i efikasnije implementiranje zahtjeva norme.

LITERATURA

1. Gaži-Pavelić, K. (2015). Upravljanje sustavom kvalitete i rizicima.
2. Injac, N. (2001). Mala enciklopedija kvalitete, III.dio. Zagreb: Oskar.
3. Kondić, Ž. (2004). Kvaliteta i ISO 9000-primjena. Čakovec: Zrinski.
4. Skoko, H. (2000). Upravljanje kvalitetom. Zagreb: Sinergija d.o.o.
5. Lazibat, T. (2009). Upravljanje kvalitetom. Zagreb: Znanstvena knjiga
6. ISO 9000:2015 Sustav upravljanja kvalitetom – Osnove i rječnik.
7. ISO 9001:2015 Sustavi upravljanja kvalitetom – Zahtjevi.
8. ISO 9004:2009 Upravljanje u svrhu trajne uspješnosti organizacije – Pristup upravljanju kvalitetom.

HOW TO UPGRADE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Legislative regulations on quality management of all levels of the Croatian education system are continually advancing and harmonizing with the EU acquis communautaire. Sadly, however, issuing legal regulations doesn´t guarantee achieving goals. On one hand, it is clear that nothing can happen overnight and that it takes time to achieve certain goals and, on the other hand, it is necessary to establish a system for quality management in order to achieve some goals. Within the overall system, this is especially relevant for secondary vocational education. Quality standards in secondary vocational education are especially concerned with the quality of the relation between the educational system and the labour market. They combine educational goals and economic goals. Secondary vocational education should provide students with a wide range of general knowledge and with special skills that can be applied in many similar jobs or within one professional sector. The advantages of the certification of schools according to the norm ISO 9001:2015 are that the certificate is valid for 3 years, and that the norm itself makes them continually upgrade and review their condition and the possibilities for improving the system. Among other things, the system will be based on improving the cooperation with the real economy sector and on increasing the students' value on the labour market. Implementing this quality system, schools will be certified and ready to operate according to the norm ISO 9001:2015, teachers will be trained to carry out and maintain the norm in their schools and to apply the model of permanent improvement, and the system will be directed towards sustainable development.

Key words: quality, management system, permanent improvement, labour market, sustainable development

Ivanka Buzov
Sveučilište u Splitu
Filozofski fakultet

Nena Rončević
Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet

RAZUMIJEVANJE KONCEPTA ODRŽIVOG RAZVOJA STUDENATA SVEUČILIŠTA U SPLITU I RIJECI

U radu se obrazlaže značaj obrazovanja za održivi razvoj na sveučilišnoj razini i daje pregled rezultata istraživanja o socijalno-ekološkim orijentacijama i razumijevanju koncepta održivog razvoja na uzorcima studentske populacije sveučilištâ u Splitu i Rijeci. Cilj istraživanja bio je ispitati vrijednosti (socijalno-ekološke orijentacije) studenata te njihove stavove spram održivog razvoja, odnosno razumijevanje ovog razvojnog koncepta. Empirijsko istraživanje provedeno je metodom ankete, s instrumentom u vidu upitnika strukturiranog od nekoliko sadržajno-konstruktnih cjelina, uključujući skalu mjerenja socijalno-ekoloških orijentacija i skalu slaganja/neslaganja s tvrdnjama o održivom razvoju. Studenti su se pokazali kao relativno homogena populacija u stavovima koje se odnose na socijalno-ekološke orijentacije, što se posebice odnosi na njihovo prihvaćanje naturalističkih stavova, odbijanja antropocentričnih teza te na znatnu rasprostranjenost kritičkog odnosa prema modernoj tehnologiji. Ključni rezultati istraživanja upućuju na zaključke kako većina studenata, usprkos tome što naslućuju i na deklarativnoj razini prepoznaju što čini glavne odrednice održivog razvoja i da je implementacija održivog razvoja moguća, većinom nemaju izdiferencirano mišljenje o načinima kojima se može postići održivi razvoj. Pritom studentice i studenti viših godina studija češće imaju pozitivniji stav spram problematike održivosti nego studenti prve godine studija, što se dijelom može pripisivati i prookolišnom karakteru visokog obrazovanja. Ono što se međutim može zaključivati je odsutnost suštinskog razumijevanja paradigme održivog razvoja kod studenata, odnosno spremnosti za njegovo usvajanje i provođenje.

Ključne riječi: Socijalno-ekološke orijentacije, stavovi, visoko obrazovanje

UVOD

S opće prihvaćenom tezom da obrazovanje doista može predstavljati najdjelotvorniji način kojim raspolaže neko društvo za suočavanje s izazovima i sadašnjosti i budućnosti, kao i da napredak uvelike ovisi o obrazovnim postignućima pojedinaca, obrazovne politike usmjeravale su i razvoj koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj predstavlja relativno novu obrazovnu perspektivu koja se zasniva na iskustvima o (ne)učinkovitosti dosadašnjeg obrazovanja u stvaranju pojedinca s osobnim znanjem i moralnom snagom i željom za priključenjem borbi za humaniji i održiviji svijet. Stoga se od ove perspektive (kao i ostalih perspektiva obrazovanja za 21. stoljeće) očekuje svojevrsna „obrazovna perestrojka" jer „kriza s kojom se suočavamo je kriza mišljenja, percepcije i srca, i nije problem u obrazovanju već je problem obrazovanja" (Orr, 1994: 17). Razvijanje i provođenje ove obrazovne perspektive diljem svijeta povećalo je percepciju potrebe za promicanjem postmodernih i postmaterijalističkih vrijednosti, što ga je usmjerilo više prema transformacijskom karakteru, a manje prema transmisijskom.

Drugim riječima, pokušava se preusmjeriti pozicija obrazovanja iz sustava u kojem se znanja samo isporučuju i primaju u sustav koji nudi mogućnosti za poučavanjem usmjeren prema izazovu za transformacijom pojedinca prema aktivnom građaninu, prema obrazovanju koje bi „trebalo biti usmjereno obnavljanju ljudske akcije“ (Gómez, 2005: 206) i razvijanju nove kulture u „stoljeću okoliša“ (Weizsäcker, 1994, prema Cifrić, 1996: 72).

Dosadašnja istraživanja u Hrvatskoj se od inicijalnog istraživačkog interesa za obrazovanje za održivi razvoj (Lay, 1993; Lay, 1994), osim empirijskih istraživanja na uzorku populacije učenika osnovnih i srednjih škola te studenata, sve više orijentiraju na istraživanja dimenzije obrazovanja za održivi razvoj i prihvaćanja/neprihvaćanja, odnosno razumijevanja/nerazumijevanja ove paradigme (Šundalić & Pavić, 2007; Rončević, Ledić, Ćulum, 2008; Borić i sur., 2008; Škugor, 2008; Rončević, 2011; Buzov, 2103; Domazet i Ančić, 2014; Kostović-Vranješ, 2015). Zbog toga što pripada kategoriji inovacije za obrazovne politike u Hrvatskoj, i sam kurikulum za obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, kao i studijski programi za visoko obrazovanje promiču institucionalizaciju obrazovanja za održivi razvoj u strateškim dokumentima, tj. njegovo uvođenje u temeljne akademske djelatnosti (Rončević, 2011: 176). Zbog neizbježne perspektive kretanja prema održivom razvoju određuje se naziv – obrazovanje za okoliš i održivi razvoj (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj, 2011). Osim toga, nedavne smjernice obrazovnih politika u svijetu, iako neposredno nakon implementacije Desetljeća obrazovanja za održivi razvoj Ujedinjenih naroda/UN Decade of Education for Sustainable Development (2005. – 2014.), ponovo naglašavaju, odnosno podsjećaju na potrebu za kontinuiranim očekivanjima od obrazovanja u razdoblju nakon desetljeća, i to u odnosu na Milenijske razvojne ciljeve (Millennium Development Goals), a glede promicanja ove paradigme življenja pa se tvrdi da „održivi razvoj počinje s obrazovanjem“ (UNESCO, 2014).

METODOLOŠKA NAPOMENA

U ovom radu analiziramo rezultate istraživanja dobivenih na stavovima studenata Sveučilišta u Rijeci i Sveučilišta u Splitu, provedenog 2013., odnosno 2011. godine, na reprezentativnom uzorku studenata Sveučilišta u Splitu (N = 531) i Sveučilišta u Rijeci (N = 1001).

Obrada podataka izvršena je putem Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS, Statistics 23.0.). U obradi podataka koristile su se metode univarijatne i bivarijantne statistike. Univarijatne statistike su postotci, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti. Od bivarijatne statistike korišten je t-test za utvrđivanje razlika s obzirom na nezavisne varijable: spol i godina studija.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

RAZUMIJEVANJE IDEJE ODRŽIVOG RAZVOJA

Rezultati razumijevanja koncepta održivog razvoja na uzorku studenata Sveučilišta u Rijeci i Splitu prikazani su u Tablici 1.

Najviše slaganje studenti su iskazali s tvrdnjom gdje se održivi razvoj percipira kao međugeneracijska solidarnost i briga sadašnje generacije za potrebe budućih generacija (72,9 %), kao i stav da je održivi razvoj sposobnost odgovornog korištenja prirodnih resursa s ciljem zadovoljenja potreba svih u sadašnjosti bez ugrožavanja šansi budućih generacija (72,8 %). No više od petine ispitanika nije moglo procijeniti navedene dvije tvrdnje što sugerira zaključak kako ipak znatan dio studenata uopće ne poznaje navedeni koncept. 63,2 % percipira kako se održivim razvojem nastoji uravnotežiti tri ključna aspekta: zaštitu okoliša, stabilan gospodarski razvoj i pravednu raspodjelu socijalnih mogućnosti. Čak 49,4 % ispitanika ocjenjuje da održivi razvoj mora slijediti logiku dosadašnjeg modela razvoja industrijskog društva uz racionalno korištenje prirodnih resursa, dok 34,4 % ne zna, a 16,1 % se ne slaže.

Samo 23,5 % ispitanika smatra da ideja održivog razvoja podrazumijeva radikalan raskid s aktualnim ekonomskim konceptom razvoja, dok 58,5 % ne može ocijeniti. Ovi nalazi sugeriraju zaključak kako studenti zapravo nemaju jasno mišljenje o načinima na kojima se može postići održivi razvoj. Skloniji su mišljenju da treba ostati unutar postojećeg modela razvoja nego potrebi mijenjanja modela gospodarskog razvoja. No ipak, prepoznaju da je implementacija ideje održivog razvoja moguća jedino uz duboku promjenu vrijednosti i političkih koncepata (56,6 %), što je potvrđeno i u ranijim istraživanjima (Rončević, Ledić, Ćulum, 2008).

51 % anketiranih studenata smatra da zaštita okoliša treba biti na prvom mjestu bez obzira na sporiji ekonomski razvoj, a svega 35,4 % ocjenjuje da je izlaz iz aktualne krize moguć je ako se društvena energija usmjeri na zaštitu okoliša i socijalnu osjetljivost. Iz toga se može iščitati stanovita neosjetljivost na problematiku održivosti. Nadalje, svega 32,8 % ispitanika smatra kako je aktualna kriza izravna posljedica razvojnog obrasca koji ne uvažava načelo održivosti, dok 53,9 % ne može ocijeniti. Podjednak broj njih (26 %/28 %) percipira, odnosno ne percipira ideju održivog razvoja kao nedorečenu, nepreciznu i proturječnu frazu bez konkretnog sadržaja, dok ih 48 % ne može ocijeniti. Iz rezultata ispitivanja može se zaključiti da studenti usprkos tome što naslućuju i na deklarativnoj razini prepoznaju što čini glavne odrednice održivog razvoja, većinom nemaju izdiferencirano mišljenje što je održivi razvoj i koji su načini njegove implementacije.

Tablica 1. *Razumijevanje koncepta održivog razvoja*

		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem	_x	s
1.	Održivi razvoj mora slijediti logiku dosadašnjeg modela razvoja industrijskog društva uz racionalno korištenje prirodnih resursa.	2,8	13,3	34,4	42,2	7,2	3,38	,902
2.	Ideja održivog razvoja je nedorečena, neprecizna i proturječna fraza bez konkretnog sadržaja.	4,1	19,8	47,7	24,8	3,6	3,04	,868
3.	Izlaz iz aktualne krize nije moguć ako se društvena energija bude gubila na zaštitu okoliša i pretjeranu socijalnu osjetljivost.	16,3	38,8	21,7	18,8	4,4	2,56	1,102
4.	Održivi razvoj nastoji uravnotežiti magični trokut: zaštita okoliša, stabilan gospodarski razvoj i pravedna raspodjela socijalnih mogućnosti.	0,9	6,0	29,9	49,9	13,3	3,69	,809
5.	Održivi razvoj podrazumijeva međugeneracijsku solidarnost i brigu sadašnje generacije za potrebe budućih generacija.	1,0	4,5	21,6	51,9	21,0	3,87	,825
6.	Ideja održivog razvoja podrazumijeva radikalni raskid s aktualnim ekonomskim konceptom razvoja.	2,3	15,7	58,5	18,4	5,1	3,08	,793

		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem	x	s
7.	Održivi razvoj je politička sintagma i prazna formula.	7,0	29,9	48,1	12,2	2,7	2,74	,862
8.	Implementacija ideje održivog razvoja moguća je jedino uz duboku promjenu vrijednosti i političkih koncepata.	0,9	7,0	35,5	39,5	17,1	3,65	,873
9.	Zaštita okoliša treba biti na prvom mjestu bez obzira na sporiji ekonomski razvoj.	3,4	20,2	25,5	37,1	13,9	3,38	1,059
10.	Održivi razvoj je sposobnost odgovornog korištenja prirodnih resursa s ciljem zadovoljenja potreba svih u sadašnjosti bez ugrožavanja šansi budućih generacija.	0,4	4,1	22,6	50,5	22,3	3,90	,801
11.	Izlaz iz aktualne krize moguć je ako se društvena energija usmjeri na zaštitu okoliša i socijalnu osjetljivost.	3,7	20,0	40,9	29,8	5,6	3,14	,924
12.	Aktualna kriza izravna je posljedica razvojnog obrasca koji ne uvažava načelo održivosti.	2,3	11,0	53,9	25,4	7,4	3,25	,832

Na pitanju razumijevanja koncepta održivog razvoja t-testom utvrđena je razlika na osam tvrdnji s obzirom na varijablu godina studija, dok je s obzirom na varijablu spola utvrđena statistički značajna razlika na četiri tvrdnje (Tablice 2. i 3.). Rezultati ukazuju na zaključak kako postoji razlika između prve i zadnje godine studija, pritom studenti sa završne godine iskazuju češće slaganje s definicijama održivog razvoja, odnosno iskazuju bolje razumijevanje koncepta u odnosu na studente s prve godine studija. Drugim riječima, evidentno je da je obrazovanje povezano s upoznatošću s konceptom, odnosno njegovim ispravnim poimanjem. Navedeni ispitanici rjeđe smatraju da je održivi razvoj politička sintagma i prazna formula. Iako su žene sklonije tvrdnji „Održivi razvoj mora slijediti logiku dosadašnjeg modela razvoja industrijskog društva uz racionalno korištenje prirodnih resursa“ u odnosu na muškarce, na preostale tri tvrdnje iskazuju češće slaganje s tvrdnjama.

Tablica 2. *Razumijevanje koncepta održivog razvoja – Razlika s obzirom na varijablu godina studija*

9. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite stupanj Vašeg (ne)slaganja s navedenim tvrdnjama		M	SD	t	df	p		
2.	Ideja održivog razvoja je nedorečena, neprecizna i proturječna fraza bez konkretnog sadržaja.	prva	3,09	,835				
		zadnja	2,93	,926	3.154	870,933	.002	1>2

9. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite stupanj Vašeg (ne)slaganja s navedenim tvrdnjama		M	SD	t	df	p		
3.	Izlaz iz aktualne krize nije moguć ako se društvena energija bude gubila na zaštitu okoliša i pretjeranu socijalnu osjetljivost.	prva	2,63	1,122				
		zadnja	2,42	1,045	3.676	1.016,311	.000	1>2
4.	Održivi razvoj nastoji uravnotežiti magični trokut: zaštita okoliša, stabilan gospodarski razvoj i pravedna raspodjela socijalnih mogućnosti.	prva	3,63	,820				
		zadnja	3,81	,772	-4.093	998,499	.000	2>1
5.	Održivi razvoj podrazumijeva međugeneracijsku solidarnost i brigu sadašnje generacije za potrebe budućih generacija.	prva	3,80	,824				
		zadnja	4,04	,803	-5.463	973,972	.000	1>2
7.	Održivi razvoj je politička sintagma i prazna formula.	prva	2,80	,837				
		zadnja	2,61	,898	4.005	894,914	.000	1>2
8.	Implementacija ideje održivog razvoja moguća je jedino uz duboku promjenu vrijednosti i političkih koncepata	prva	3,60	,876				
		zadnja	3,76	,856	-3.334	964,115	.001	2>1
10.	Održivi razvoj je sposobnost odgovornog korištenja prirodnih resursa s ciljem zadovoljenja potreba svih u sadašnjosti bez ugrožavanja šansi budućih generacija.	prva	3,81	,824				
		zadnja	4,09	,714	-6.750	1.083,016	.000	2>1
11.	Izlaz iz aktualne krize moguć je ako se društvena energija usmjeri na zaštitu okoliša i socijalnu osjetljivost.	prva	3,10	,936				
		zadnja	3,21	,893	-2.187	1506	.029	2>1

Drugim riječima, sklonije su nego muškarci reći da održivi razvoj podrazumijeva međugeneracijsku solidarnost i brigu sadašnje generacije za potrebe budućih generacija te da zaštita okoliša treba biti na prvom mjestu bez obzira na sporiji ekonomski razvoj, odnosno da je izlaz iz aktualne krize moguć ako se društvena energija usmjeri na zaštitu okoliša i socijalnu osjetljivost.

Tablica 3. *Razumijevanje koncepta održivog razvoja – Razlika s obzirom na varijablu spola*

9. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite stupanj Vašeg (ne)slaganja s navedenim tvrdnjama			M	SD	t	df	p	
1.	Održivi razvoj mora slijediti logiku dosadašnjeg modela razvoja industrijskog društva uz racionalno korištenje prirodnih resursa.	Ž	3,41	,841				1>2
		M	3,31	1,006	2.086	896,643	.037	
5.	Održivi razvoj podrazumijeva međugeneracijsku solidarnost i brigu sadašnje generacije za potrebe budućih generacija.	Ž	3,91	,778				1>2
		M	3,81	,902	2.246	917,472	.025	

9. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite stupanj Vašeg (ne)slaganja s navedenim tvrdnjama			M	SD	t	df	p	
9.	Zaštita okoliša treba biti na prvom mjestu bez obzira na sporiji ekonomski razvoj.	Ž	3,44	1,013				1>2
		M	3,27	1,135	2.875	946,579	.004	
11.	Izlaz iz aktualne krize moguć je ako se društvena energija usmjeri na zaštitu okoliša i socijalnu osjetljivost.	Ž	3,20	,882	3.368	1505	.001	1>2
		M	3,03	,989				

Ovakvi stavovi samo još jednom potvrđuju postavljenu i potvrđenu tezu o većoj senzibiliziranosti žena prema prirodi i prirodnim ciklusima, zaštiti živog i života, o čemu se nebrojeno puta raspravljalo i čemu se doprinijeli i pokazatelji istraživanja koji su uključili rodnu perspektivu, odnosno ulogu žena u promicanju i provedbi održivog razvoja,[1] a posebice u okviru studija o ekofeminizmu.[2]

SOCIJALNO-EKOLOŠKE ORIJENTACIJE

Instrument socijalno-ekoloških orijentacija (Cifrić, 2004; Cifrić, 1994) primijenjen je na uzorku studenata Sveučilišta u Rijeci i Splitu, a deskriptivni pokazatelji prikazani su u Tablici 4.

Tvrdnja koju najviše prihvaćaju studenti je da razvoj tehnike/tehnologije donosi čovječanstvu nove blagodati (70,7 %). Prema razini prihvaćanja slijede dvije tvrdnje koje se odnose na faktor naturalizma što upućuje na relativno zastupljenu socijalno-ekološku osviještenost studenata. 68,4 % posto studenata smatra da je čovjek samo jedno od prirodnih bića i mora se podčiniti zakonima prirode te da društveni razvoj treba biti podređen zakonima prirode (60 %). U isti kontekst socijalno-ekološke osviještenosti valja staviti i tvrdnju „da je iskonsko pravo čovjeka da iskorištava prirodna dobra po vlastitoj volji“ koju odbija 68,8 %, a prihvaća tek 15,4 % ispitanika. Konačno, rezultati pokazuju da studenti u najmanjoj mjeri prihvaćaju, odnosno najviše odbijaju dvije antropocentrične teze: „Čovjek je apsolutni gospodar prirode u kojoj živi i prema njoj se može odnositi po vlastitoj volji“ smatra 10,4 % i „čovjek je gospodar Zemlje te smije neograničeno raspolagati njezinim resursima“ prihvaća samo 8,7 % studenata. Stavovi studenata prema tehnologiji su iznimno podijeljeni.

Tablica 4. *Socijalnoekološke orijentacije*

		Uopće se ne slažem	**Ne slažem se**	**Ne znam, nisam siguran/a**	**Slažem se**	**U potpunosti se slažem**	**x**	**s**
1.	Čovjek je apsolutni gospodar prirode u kojoj živi i prema njoj se može odnositi po vlastitoj volji.	48,5	36,4	4,7	6,7	3,7	1,81	1,047
2.	Razvoj tehnike donosi čovječanstvu nove blagodati.	1,9	10,3	17,2	55,4	15,3	3,72	,908

1 Jedna od posljednjih studija o tome je „World Survey on the Role of Women in Development 2014. Gender Equality and Sustainable Development“.

2 Brojne studije su o ovom fenomenu napisane, a u Hrvatskoj su o tome pisale Ivanka Buzov, Marija Geiger, Branka Galić i Mirela Holy.

		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem	x	s
4.	Iskonsko je pravo čovjeka da iskorištava prirodna dobra po vlastitoj volji.	23,9	44,9	15,9	12,5	2,9	2,25	1,044
5.	Danas čovjek potpuno kontrolira i najsuvremeniju tehnologiju i time sprječava moguće nesreće.	14,2	42,3	25,7	15,7	2,1	2,49	,986
6.	Društveni razvoj treba biti podređen zakonima prirode.	2,5	11,2	26,2	45,7	14,3	3,58	,952
8.	Jedino moderna tehnologija može osigurati bolje perspektive.	7,1	28,4	34,3	24,1	6,2	2,94	1,025
10.	Čovjek je gospodar Zemlje te smije neograničeno raspolagati njezinim resursima.	40,6	40,3	10,3	6,5	2,2	1,89	,978
11.	Suvremena tehnologija ima mnogo više pozitivnih nego negativnih osobina.	3,0	18,2	39,6	32,4	6,9	3,22	,923
12.	Čovjek je samo jedno od bića na Zemlji i potpuno je ovisan o zakonitostima prirode.	1,8	9,7	20,1	46,1	22,3	3,77	,961

Tako njih 39,3 % smatra da suvremena tehnologija ima mnogo više pozitivnih nego negativnih osobina, dok se 21,2 % ne slaže s tom ocjenom, a 39,6 % uopće ne može procijeniti navedenu tvrdnju. 30,3 % ispitanika slaže se s tvrdnjom „da moderna tehnologija može osigurati bolje perspektive“, 28,4 % ne može ocijeniti, a 35,5 % se ne slaže. Visok postotak neprihvaćanja tvrdnje „Danas čovjek potpuno kontrolira i najsuvremeniju tehnologiju i time sprječava moguće nesreće“ (56,5 %), a prihvaćanje iste od samo 17,8 % ukazuje da je među studentima ipak znatno rasprostranjen kritički odnos prema modernoj tehnologiji, što njihove stavove čvršće svrstava u naturalističke.[3]

STAVOVI O STANJU I PERSPEKTIVAMA OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Obrazovanje je najvažniji i najmoćniji socijetalni alat koji imamo na raspolaganju kako bismo integrirali održivi razvoj u svakodnevno djelovanje. No studenti smatraju kako su nastavni programi na visokoškolskim ustanovama preopterećeni stručnim sadržajima pa nema prostora za dodatne sadržaje iz područja održivog razvoja (51,5 %), iako se čak 45,5 % slaže s ocjenom kako u svakom studiju treba biti osmišljen zaseban kolegij posvećen sadržajima održivog razvoja (Tablica 5.). Tako 24 % ispitanika smatra kako u programe studija ne bi trebalo uključivati sadržaje održivog razvoja jer je njihova primarna zadaća priprema studenata za rad u struci. Ovi nalazi dodatno podržavaju zaključak o selektivnom razumijevanju temeljne ideje koja čini održivi razvoj, a to je da sadržaji održivog razvoja mogu biti obrađeni kroz gotove sve kolegije, kako se već duže vrijeme i promiče kao naputak za izradu kurikuluma, tj. studijskih programa.

3 Ovakvo tumačenje potkrepljuje se također mogućnošću objedinjavanja faktora koji objedinjuju tvrdnje reprezentirane antropocentrizmom i tehnocentrizmom, imenovanjem faktora „antropocentrizma utemeljen na povjerenju u tehniku“ (Cifrić, 1994).

Tablica 5. *Stavovi o stanju i perspektivama obrazovanja za održivi razvoj*

		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem	x	s
1.	Kurikulumi na visokoškolskim ustanovama su preopterećeni stručnim sadržajima pa nema prostora za dodatne sadržaje iz područja održivog razvoja.	2,9	12,2	33,5	40,0	11,5	3,45	,945
2.	U svakom studiju treba biti osmišljen zaseban kolegij posvećen sadržajima održivog razvoja.	4,8	17,7	32,0	37,3	8,2	3,26	1,002
4.	U programe studija ne bi trebalo uključivati sadržaje održivog razvoja jer je njihova primarna zadaća priprema studenata za rad u struci.	7,9	34,5	33,5	17,8	6,2	2,80	1,024

ZAKLJUČAK

Iako su rezultati pokazali većinsko prihvaćanje naturalističkih, odnosno odbijanje antropocentričnih stavova te kritičnost prema uporabi novih tehnologija te višu razinu privrženosti ideji održivog razvoja kod studentica, evidentno je da i studentima i studenticama nedostaju znanja i vještine prepoznavanja glede fundamentalnog karaktera paradigme održivog razvoja. Stoga je uputno inzistirati na njegovu kroskurikularnom poučavanju, radije nego kroz izolirane discipline ili samo kroz programe unutar modula na specijalističkim razinama studija. Na taj bi način misija visokoškolske razine obrazovanja, odnosno sveučilišta trebala biti usmjerena prema podržavanju stvaranja integrirane zajednice koja modelira društvenu i biološku/ekološku održivost po sebi, kroz njihovu međuovisnost s lokalnom, regionalnom i globalnom zajednicom, i to ne samo izvođenjem nastave i provođenjem istraživanja, već i razvijanjem odgovarajućih suradničkih odnosa s lokalnom zajednicom te na samim kampusima, čime bi se postigla „mreža studentskog učenja" (Cortese & McDonough, 2001: 2). Ova okrenutost *o* i *u* neposrednom okolišu usmjerena je zasnivanju učenja u lokalnim pojavama i uvažavajući osobna iskustva učenika i studenata (Smith, 2002: 586), s ciljem razvijanja društvene odgovornosti i uvažavanja zajednice, što je osnovica za promišljanje održivog razvoja.

LITERATURA

1. Borić, E., Jindra, J. Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj, *Odgojne znanosti*. 10(2): 315-327.
2. Buzov, I. (2013). *Utjecaj nastavnih programa na promjenu studentske ekološke svijesti*. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
3. Cifrić, I. (2004). Orijentacijski identitet. Socijalnoekološke orijentacije kao obilježja identiteta, *Socijalna ekologija*. 13(3-4): 221-255.
4. Cifrić, I. (1996). Ekološki izazovi obrazovnom kurikulumu, *Društvena istraživanja*. 21(5): 59-74.
5. Cifrić, I. (1994). Antropocentrizam i naturalizam – uporišta modernog mišljenja, *Socijalna ekologija*. 3(2): 123-147.
6. Domazet, M. i Ančić, B. (2014). *Environmental sustainability and education: the case of Croatia and Slovenia.* U: Domazet. M., D. Marinović Jerolimov (ur.). *Sustainability perspectives from the*

European semi-periphery, (327-344). Zagreb: Institut za društvena istraživanja, *Edition Science and Society.*
7. Gómez, J. A. C. (2005). In the Name of Environmental Education: words and things in the complex territory of education-environment-devlopment relations, *Policy Futures in Education*. 3(3): 260-270.
8. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj, 2011.
9. Kostović-Vranješ, V. (2015). Baština – polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, Školski vjesnik – čaopis za pedagogijsku teoriju i praksu. 64(3): 439-452.
10. Lay, V. (1994). Održivi razvoj: prilozi rekonceptualizaciji ulaganja u promjeni razvojnog horizonta (55-67). *Sociološki ogledi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
11. Lay, V. (1993). Obrazovanje za okoliš u Hrvatskoj. Stanje, problemi i pretpostavke razvoja, *Socijalna ekologija*. 2(2): 257-267.
12. Orr, D. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*. Washington DC, Covelo: Island Press.
13. Rončević, N. (2011). *Sveučilište i obrazovanje za održivi razvoj. Analiza pretpostavki uspješne implementacije u temeljne akademske djelatnosti*. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
14. Rončević, N., Ledić, J. i Ćulum B. (2008). „Nisam sigurna što je, ali je bitno" – Analiza stavova studenata Sveučilišta u Rijeci o održivom razvoju, *Suvremene teme (Contemporary Issues)*. 1(1): 62-75.
15. Šundalić, A. i Pavić Ž. (2007). Ekološka svijest mladih: između održivog razvoja i tehnocentrizma, *Socijalna ekologija*. 16(4): 279-296.
16. Škugor, A. (2008). Cjeloživotno učenje za održivi razvoj u studijskom programu/kurikulumu učiteljskog fakulteta u Osijeku, Život i škola. 19: 159-168.
17. World Survey on the Role of Women in Development 2014. Gender Equality and Sustainable Development. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women.
18. URL1: Cortese, D.A. & McDonough, W. (2001). Education for Sustainability. Accelerating the Transition to Sustainability Through Higher Education. Environmental Grantmakers Association News & Updates. http://secondnature.org/pdf/snwritings/articles/AccTheTrans.pdf; Posjećeno 15. ožujka 2016.
19. URL2: http://www.iusinfo.hr/UsefulDocs/..%5CAppendix%5CDDOKU_HR%5CDDHR20110703N66_24_1.pdf; Posjećeno 9. travnja 2016.
20. URL3: Sustainable Development Begins with Education. How education can contribute to the proposed post-2015 goals.(2014). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508e.pdf ; Posjećeno 14. veljače 2016.
21. URL4: Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. Phi Delta Kappan, 83:584-594. http://www.glstewardship.org/LinkClick.aspx?fileticket=LJicAIKGXak%3D&tabid=77; Posjećeno 12. veljače 2016.
22. URL5: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1900unwomen_surveyreport_advance_16oct.pdf; Posjećeno 3. travnja 2016.

UNDERSTANDING OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AMONG STUDENTS AT THE UNIVERSITIES OF SPLIT AND RIJEKA

This paper illustrates the importance of education for sustainable development at the university level and gives an overview of the results of a research on socio-ecological orientations and on understanding the concept of sustainable development, conducted on samples of the student population at the universities of Split and Rijeka. The purpose of the research was to examine the students' values of socio-ecological nature, as well as their attitudes towards sustainable development, i.e. their understanding of this development concept. The empirical research was conducted by means of a survey in the form of a questionnaire consisting of several sections, including a scale for measuring socio-ecological orientations and a scale for measuring agreement and disagreement with statements about sustainable development. Students have proven to be a relatively homogeneous population in terms of their attitudes towards socio-ecological orientations, which is particularly true with regard to their acceptance of naturalistic attitudes, their rejection of anthropocentric statements and a substantial prevalence of critical attitudes towards modern technology. The main findings of the research suggest that most students feel and, on a declarative level, recognize both the main determinants of sustainable development and the feasibility of its implementation, but that the majority of them does not have any specific opinions on how to carry it out. The findings also show that senior year students often have a more positive attitude towards sustainability issues compared with the first year students, and this can partly be attributed to the pro–environmental character of higher education. However, it can be concluded that students lack a fundamental understanding of the sustainable development paradigm and willingness for its adoption and implementation.

Key words: attitudes, higher education, socio-ecological orientation

Ivana Rubić
Veleučilište Velika Gorica

IMPLEMENTACIJA ODRŽIVOG RAZVOJA EKOLOŠKIM PRISTUPOM NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

Rad se bavi implementacijom Obrazovanja za održivi razvoj (OOR) ekološkim pristupom nastavi stručnog engleskog jezika na Veleučilištu Velika Gorica. Kod suvremenog ekološkog pristupa nastavi stranog jezika fokus je na kontekstu, svrhovitom učenju i interakciji. U ovom radu naglasit će se važnost i višestruka korist navedenog pristupa koji promovira poučavanje ekološke pismenosti, a studente potiče na suradnju, aktivno sudjelovanje, kritičko promišljanje i kreativnost u svrhu postizanja napretka i općeg dobra. Ekološki pristup nastavi stranog jezika ujedinjuje vrijednosti i načela obrazovanja za održivost te kreativno učenje i poučavanje. Nadalje, računalni stručnjaci trebaju moći razviti tehnološke inovacije koje će pomoći učiniti društvo održivim. U radu su predstavljeni rezultati istraživanja kojima je cilj propitati korelaciju implementacije OOR-a u nastavni program stručnog engleskog jezika i stavova studenata prema zaštiti okoliša i učenju jezika. Cilj je istraživanja ispitati utjecaj ekološkog programa na stavove studenata o zaštiti okoliša i održivom razvoju te na uspješnost učenja stranog jezika. U ispitivanju je sudjelovalo 164 studenta. Ispitani su studenti 1. (36.5 %) i 2. (63.5 %) godine računarstva na Veleučilištu Velika Gorica. Svi sudionici ispunjavali su ljestvicu za ispitivanje stavova i uvjerenja prema zaštiti okoliša. Studenti koji su sudjelovali u ekološkom programu uz to su ispunjavali i ljestvicu za ispitivanje stavova o uspješnosti učenja engleskog jezika. Studenti su bili grupirani u dvije jednake skupine od 82 studenta/ica (s jednakim brojem studenata prve i druge godine u obje skupine); prva skupina koja je sudjelovala u suvremenom ekološkom programu, a druga skupina poučavana je kroz tradicionalnu, predavačku nastavu. Dvije su skupine studenata kroz različite metodičke pristupe usvajale iste nastavne sadržaje, a poučavao ih je isti predavač. Ekološki program implementiran je u nastavu obaveznog stručnog engleskog jezika. Rezultati pokazuju da su dobiveni stavovi prema aktivnom sudjelovanju u zaštiti okoliša pozitivniji kod skupine koja je sudjelovala u ekološkom programu. Studenti obaju skupina posjeduju razumijevanje te opću svijest o problemima održivog razvoja te negativnog utjecaja ljudi na okoliš. Međutim, studenti koji su sudjelovali u suvremenom ekološkom programu spremniji su vlastitim postupcima doprinijeti održivom razvoju. Također, rezultati ukazuju da ekološki program pozitivno utječe na učenje engleskog jezika.

Ključne riječi: aktivno učenje, ekolingvistika, interdisciplinarnost, okoliš

UVOD

U današnje vrijeme suočeni smo s nizom ekoloških, socijalnih i ekonomskih promjena i problema kao rezultata ljudske aktivnosti i utjecaja na okoliš. Održivi razvoj kao proces dugoročnih promjena predmet je istraživanja brojnih znanosti na globalnoj razini, a odgoj i obrazovanje za održivost zahtijevaju promjenu odgojno-obrazovne paradigme na svim razinama obrazovanja. Nadalje, zbog promjena na tržištu, u industriji te društvu u cjelini postoji potreba za kvalitetnim inženjerima osposobljenim za izazove održivog razvoja. Diljem svijeta institucije visokog obrazovanja usmjerene na obrazovanje inženjera napreduju u izgradnji obrazovanja za održivu budućnost ugrađujući vrijednosti i aktivnosti za održivi razvoj u svoje kurikulume, nastavne metode, istraživanja, razvoj osoblja i institucionalno upravljanje. U nastavi se koriste novi pristupi, metode i tehnologije s ciljem obrazovanja stručnjaka koji su sposobni razviti i primjenjivati nova znanja i tehnologije za održivi razvoj. Također, potiče se implementacija obrazovanja za održivi razvoj u postojeće obrazovne programe.

U kontekstu učenja stranog jezika, ekološki pristup promiče podučavanje ekološke pismenosti kroz integraciju autentičnih nastavnih sadržaja, suradničko učenje te holistički pristup obrazovanju u skladu s načelima obrazovanja za održivost. Ekološki pristup podrazumijeva implementaciju znanja, kompetencija i vrijednosti za održivi razvoj u svakodnevnu nastavnu praksu, potiče studente da budu aktivni, znatiželjni, kreativni i produktivni s ciljem postizanja općeg dobra. U radu se ističe važnost implementacije obrazovanja za održivi razvoj u postojeće studijske programe i predmetna područja te se analiziraju implikacije takve prakse. Na praktičnoj razini rad se bavi implementacijom ekološkog programa u nastavu stručnog engleskog jezika za studente računalstva. Nadalje, empirijskim dijelom rada prikazan je utjecaj ekološkog programa na stavove studenata o zaštiti okoliša i održivom razvoju te na uspješnost učenja stranog jezika.

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Održivi razvoj definiran je kao razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnje generacije bez ugrožavanja zadovoljavanja potreba budućih generacija (The Brundtland Report, Our Common Future, 1987.). Prvobitni koncept održivog razvoja kao ekološkog problema naknadno je proširen te sada naglašava sve tri dimenzije održivog razvoja – ekološku, društvenu i ekonomsku. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj ima korijene u ekološkom obrazovanju, ali se od njega razlikuje u tome što prije svega upozorava na to da ekološki problemi nisu vezani samo uz prirodni, odnosno fizički svijet, nego jednako tako imaju filozofsku, etičku, kulturalnu i političku dimenziju (PCE, 2004 prema Rakić i Vukušić, 2010). Također, stručnjaci u obrazovanju prepoznali su središnju ulogu koju obrazovanje ima u stvaranju održivog i pravednog društva. Cilj proglašavanja 2005. – 2014. desetljećem obrazovanja za održivi razvoj bio je „integrirati načela, vrijednosti i prakse održivog razvoja u sve aspekte obrazovanja i učenja“ (UNESCO, 2005). Nadalje, mnogi autori (Jones i sur, 2010.; Rogers, 2014.; Johnston, 1997.) i organizacije npr. UNESCO, OECD / IMHE koji se bave implementacijom vrijednosti i koncepata održivog razvoja u visokom obrazovanju snažno naglašavaju potrebu interdisciplinarnog pristupa obrazovanju za održivi razvoj. Iako se u razvoju obrazovanja za održivost tijekom zadnjih nekoliko desetljeća postiglo puno, zbog kompleksnosti i dinamičnosti održivog razvoja kao koncepta i procesa, pristupi problematici kontinuirano se propituju i razvijaju. Razmatrajući evoluciju ciljeva obrazovanja za održivi razvoj, Eilam (2010) zaključuje da su glavni ciljevi među stručnjacima tijekom protekla tri desetljeća bili vezani za: a) stjecanje odgovornog ponašanja prema okolišu i b) aktivno sudjelovanje građana. Eilam također daje vlastiti okvir za OOR temeljen na sljedećim principima i preduvjetima:

- prijelaz s tradicionalnog stila poučavanja i učenja na prirodno učenje
- multidisciplinarno učenje (inter i/ili trans disciplinarno)
- višedimenzionalno učenje
- emocionalno učenje

Prema Sterlingu (2004), obrazovanje za održivost priprema ljude za oblikovanje društvenih, ekonomskih i ekoloških uvjeta koje odlikuju promjena, nesigurnost, rizici i složenost. Sterling (2004) odbacuje instrumentalni i deterministički pristup obrazovanju kao sredstvo za postizanje cilja te zagovara intrinzičnu vrijednost učenja i obrazovanja kao razvojnog procesa. Naglasak je na osobnoj i društvenoj transformaciji kroz kvalitetno konstruktivno učenje i izgradnji individualnih sposobnosti kritičkog, sistemskog i refleksivnog mišljenja u svrhu razvoja prema održivosti. Također, uz postojeći tržišni pristup visokom obrazovanju s naglaskom na tzv. ekonomsku profitabilnost primjećuje se sve jači pomak prema holističkoj paradigmi prema kojoj se uloga visokih učilišta sagledava u kontekstu društveno-ekonomskih i ekoloških problema i izazova, a u svrhu postizanja općeg dobra. Održivi razvoj u svom osnovnom kontekstu upravo traga za načinima održavanja ravnoteže između ekološke i ekonomske dimenzije, održivog načina iskorištavanja resursa i odgovarajućega gospodarskog rasta (Anđić, 2007).

OBRAZOVANJE INŽENJERA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Prema ekološkoj paradigmi, uloga visokog obrazovanja je razviti osjećaj odgovornosti za okoliš te pružiti studentima znanje, alate i vrijednosti potrebne za izgradnju održive budućnosti.

Također, široko je prihvaćeno da inženjeri imaju važnu ulogu u postizanju održivog razvoja (Azapagic, Perdana, Shallcross, 2005; Ashford, 2004), a sve veći broj autora potiče na preusmjeravanje obrazovanja u pravcu održivog razvoja (Schneider, Leydens i Lucena, 2008). Od tehničkih znanosti posebno se očekuje doprinos u ostvarivanju održivosti društva (Mulder, 2006). Institucije visokog tehničkog obrazovanja trebaju biti usmjerene k obrazovanju koje će osposobiti studente za razvoj i provedbu tehničkih i tehnoloških rješenja i inovacija koji doprinose održivosti. Nove tehnologije trebaju pridonijeti održivosti, a ne predstavljati prijetnju. Opservatorij za obrazovanje inženjera za održivi razvoj (EESD) u svom izvješću ukazuje na važnost održivog razvoja u svim oblicima tehničkog i tehnološkog obrazovanja te postavlja ciljeve visokog obrazovanja inženjera (EESD, 2008). Kako bi obrazovali građane i stručnjake za održivi razvoj potrebno je usaditi znanje te razvijati motivaciju i spremnost za aktivno sudjelovanje u rješavanju problema. Prema EESD-u (2008), kod budućih inženjera potrebno je:

- poticati bolje razumijevanje svih dimenzija održivog razvoja
- poticati kritičko propitivanje, interdisciplinarnu suradnju i otvorenost prema novim idejama
- usaditi osjećaj odgovornosti i spremnost za preuzimanje uloge aktivnog pokretača i nositelja promjena
- osnažiti studente vrijednostima i znanjima potrebnim za razvoj održivih rješenja.

Nadalje, budući da je potražnja za ICT stručnjacima u porastu, a informacijsko-komunikacijske tehnologije imaju važnu ulogu u poslovnom svijetu, industriji i domovima, važnost razvoja 'zelenog' obrazovanja te 'zelenih' strategija i tehnologija raste. Osim toga, industriji je danas potreban novi tip stručnjaka osposobljenih širokim rasponom znanja i kompetencija potrebnih za održivi razvoj, kao i stručnjaci u novim inženjerskim područjima i profesijama usmjerenim na održivost. Također, u sektoru visokog obrazovanja važno je razmotriti kako održivi razvoj najbolje integrirati u nastavni plan i strategije učenja i poučavanja (IUCN / UNEP / WWF 1991). Pri izradi plana i programa koji će omogućiti studentima „razvijanje vrijednosti, vještina i znanja koja pridonose održivosti" (HEFCE, 2005) potrebno je razvijati adekvatne pristupe, nastavne strategije i kompetencije kao što su; kritičko i sustavno mišljenje, inter-, trans- i multidisciplinarnost, suradničke i organizacijske sposobnosti (Foxley, 2004, Downey, 2005; Morris i sur., 2007; Segalas i sur., 2008). Također, potrebno je integrirati i održive vrijednosti te isticati važnost razumijevanja međusobne povezanosti ljudi, ekonomije i okoliša za naš opstanak. Stručnjaci upozoravaju da unatoč sve većoj inicijativi za održivi razvoj i naporima u obrazovanju inženjera razina razumijevanja i znanja studenata o zaštiti okoliša i održivosti nije zadovoljavajuća (Azapagic, Perdan i Shallcross, 2005). Nadalje, pokazalo se da studenti održivi razvoj doživljavaju više kao profesionalni uvjet nego osobnu odgovornost (Iacovos i Conlon, 2012). Također, u praksi se pokazalo da održivost i ekološke probleme studenti često doživljavaju kao prilično apstraktne koncepte koje ne povezuju sa svakodnevnim životom. Prema Mohd-Yusofu (2014), najvažnije pitanje je: kako razviti sposobnost rješavanja stvarnih problema kod studenata inženjerstva? Pristupi i metode poučavanja za održivi razvoj promiču aktivno učenje kroz suradnju, djelovanje i rješavanje problema (Flogaitis, 1998; UNESCO 2006; Hungerfort, 2009). Učenje kroz suradništvo i rješavanje problema kod studenata razvija svijest o okolišu te ih osposobljava za identificiranje problema, iznalaženje rješenja, komunikacijske i interpersonalne vještine (Azpagić A. i sur., 2005; Mohd-Yusof, 2011). Izazovi i promjene u društvu traže aktivne pokretače i nositelje promjena sposobne za kritičku analizu problema i trendova, prepoznavanje prilika za promjenu, identificiranje najbolje strategije te razvoj i korištenje novih tehnologija. Povrh toga, bez unutarnje motivacije tj. spremnosti za korištenje znanja i kompetencija u odgovarajućim okolnostima nema velike koristi od znanja. Stvaranje i njegovanje kulture odgovornosti i sklonosti za korištenje znanja i kompetencija na dosljedan način, jednako je važno kao i prenošenje znanja.

EKOLOŠKI PRISTUP UČENJU STRANOG JEZIKA

Pitanjima vezanima za „zeleno" razmišljanje i ponašanje dat je velik značaj širom svijeta, a jezik kao sredstvo komunikacije, prenošenja kulture, vrijednosti i znanja igra važnu ulogu u diskursu o održivosti. Nadalje, ekološki pristup učenju jezika potiče razvoj kritičkog, kreativnog i odgovornog mišljenja o okolišu i održivom razvoju. Takav pristup također promiče poučavanje ekološke pismenosti i pruža svjež komunikativan pristup učenju i poučavanju jezika.

Ekolingvistika se kao relativno nova paradigma bavi povezanošću jezika s okolinom u kojoj se koristi te istražuje složene odnose između okoline, jezika i govornika. Kako se područja primjene ekologije kao koncepta u lingvistici šire, postoje različiti pravci u istraživanjima na ovom polju. Ipak, različiti pristupi koji povezuju jezik s ekologijom ujedinjeni su u granu lingvistike pod imenom ekolingvistika. Područja istraživanja obuhvaćaju istraživanja uloge jezika u rješavanju ekoloških problema, očuvanje ugroženih jezika, eko-kritičku analizu diskursa, razvijanje novog komunikacijskog pristupa nastavi jezika i dr. Zajednički koncepti su jezik, raznolikost, ekologija, holizam, održivost i interaktivan pristup nastavi jezika. Prema Steineru (2001) „Područje ekolongvistike je vrlo široko budući da postavlja sljedeće zadaće za ovo područje proučavanja jezika:

1.) iznalaženje odgovarajućih teorija jezika
2.) proučavanje sustava jezika i tekstova
3.) proučavanje univerzalnih obilježja jezika i tekstova
4.) proučavanje univerzalnih obilježja jezika vezano za ekološke teme
5.) proučavanje pojedinog jezika vezano za takva obilježja
6.) proučavanje uloge jezika u ostvarivanju „ekološke pismenosti“(Capra 1997: 289-295) to jest poučavanje djece i odraslih ekološkom mišljenju.“

Ovakav holistički pristup ne promatra jezik kao izolirani sustav, već u odnosu s osobnim, društvenim, ekološkim i kulturnim čimbenicima. Studenti uče kroz rješavanja problema, autentične sadržaje, igranje uloga, simulacije, persuazivnu i argumentiranu komunikaciju, debate i grupne rasprave. Njeguje se odgovornost svih uključenih u proces učenja kako za učenje, tako i za djelovanje u okolišu. Osjećaj odgovornosti i relevantnosti potiče na sudjelovanje jer kada smo zainteresirani, želimo dati svoje mišljenje, komentirati i sudjelovati npr. u dijalogu ili debati. „U učionici, pristup učenju kroz djelovanje znači da se polaznici uključuju u autentične aktivnosti (projekte, prezentacije, istraživanja) koje potiču interes i učenje jezika kroz percepciju, interakciju, planiranje, istraživanje i zajedničko ostvarivanje raznih akademskih ciljeva.“ (Leo van Lier, 2012, 4).

Ekoloingvistika se često promatra kao nagomilano ekološko činjenično znanje, ali je mnogo više od toga. Ona promiče pristup obrazovanju koji pruža studentima znanja, kompetencije i vrijednosti potrebne za odgovor na izazove i potrebe održivosti. Znanje i informacija sama nisu dovoljni za poticanje održivog življenja ili osposobljavanje studenata za zapošljivost. Novo shvaćanje ‘pismenosti 21. stoljeća’ uključuje vještine koje omogućuju razumijevanje prirodnih i društvenih zbivanja te odgovorno djelovanje. Danas bi se većina nastavnika stranih jezika složila da razvoj osnovnih jezičnih vještina, govorenja, slušanja, čitanja i pisanja, nije dovoljan. Također, navedene tehnike i strategije koje su se preporučuju za razvoj vještina za 21. st. uobičajeno se koriste u nastavi stranih jezika.

ISTRAŽIVANJE O UTJECAJU EKOLOŠKOG PROGRAMA NA STAVOVE STUDENATA

Unatoč sve većoj inicijativi i naporima za integraciju obrazovanja za održivi razvoj u obrazovanje inženjera, razina znanja i razumijevanja problema okoliša i održivog razvoja kod studenata nije zadovoljavajuća te postoje relativno velike praznine u znanju (Azapagic, Perdan i Shallcross, 2005). Osim toga, studenti vide obrazovanje za održivi razvoj više kao potrebu struke nego osobnu odgovornost i izbor (Iacovos i Conlon, 2012). Ovi podatci iz literature bili su poticajem za istraživanje predstavljeno u radu. Ekološki program implementiran je u nastavu obaveznog stručnog engleskog jezika. Ekološki program proveden je kroz radionice i predavanja na kojima su obrađivane teme vezane za održivi razvoj, a program uključuje:

- inkorporaciju relevantnih i autentičnih pitanja i problema održivosti
- kreativan, inicijativan i kooperativan pristup učenju s ciljem razvijanja vještina za 21. stoljeće
- poticanje intelektualne znatiželje i spremnosti za učenje,
- strategije kojima se razvija osjećaj odgovornosti te spremnost za rješavanje problema
- promicanje održivih vrijednosti.

Ekološkim programom obuhvaćene su teme kao što su 'greenwashing', e-otpad, učinkovito korištenje energije te razvoj i korištenje novih tehnologija koje pomažu u rješavanju problema održivosti. Neke od aktivnosti korištene za obradu tema bile su:

- problemski dijalog (Freire, 1970)
- praćenje životnog ciklusa određenog proizvoda te pisanje izvješća
- provođenje intervjua među studentima kako bi saznali koliko su „zeleni"
- osmišljavanje anketnih pitanja, provođenje ankete o relevantnim problemima i na kraju prezentiranje rezultata u malim grupama
- simulacija intervjua s osobom relevantnom za temu ili nekime za koga studenti misle da je odgovoran za pozitivan ili negativan utjecaj na okoliš
- gledanje videa na temu održivosti te sažimanje glavnih ideja i vrjednovanje ideja (potencijal i korisnost)
- pisanje reakcijskih eseja,
- izrada letaka/brošura, logotipova, naslova, tekstova i ilustracija za novi održivi proizvod ili tehnologiju ili načina za poboljšanje održivosti određenog proizvoda
- vježbanje metode uvjeravanja
- igra „đavoljeg odvjetnika"
- slobodno crtanje.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U radu su predstavljeni rezultati istraživanja kojemu je cilj propitati korelaciju implementacije obrazovanja za održivi razvoj u nastavni program stručnog engleskog jezika i stavova studenata prema zaštiti okoliša i učenju jezika. Cilj istraživanja bio je ispitati utjecaj ekološkog programa na stavove studenata o zaštiti okoliša i održivom razvoju te na uspješnost učenja stranog jezika. U ispitivanju je sudjelovalo 164 studenta. Ispitani su studenti 1. (36.5 %) i 2. (63.5 %) godine računalstva na Veleučilištu Velika Gorica. Svi sudionici ispunjavali su ljestvicu za ispitivanje stavova i uvjerenja prema zaštiti okoliša.

Studenti koji su sudjelovali u ekološkom programu uz to su ispunjavali i ljestvicu za ispitivanje stavova o uspješnosti učenja engleskog jezika. Studenti su bili grupirani u dvije jednake skupine od 82 studenta/ica (s jednakim brojem studenata prve i druge godine u obje skupine); prva skupina koja je sudjelovala u posebno osmišljenom ekološkom programu prema načelima obrazovanja za održivi razvoj, a druga skupina poučavana je kroz tradicionalnu, predavačku nastavu. Dvije su skupine studenata kroz različite metodičke pristupe usvajale iste nastavne sadržaje, a podučavao ih je isti predavač. Ekološki program implementiran je u nastavu obaveznog stručnog engleskog jezika. Pitanja u upitniku odnose se na ekološku i socijalnu dimenziju održivog razvoja.

Hipoteze

H1: Studenti iz eksperimentalne skupine su spremniji aktivno sudjelovati u rješavanju problema održivog razvoja.

H2: Ekološki program pozitivno utječe na učenje stranog jezika kod studenata.

REZULTATI

Polazeći od pitanja pomaže li i u kojoj mjeri novi pristup nastavi koji uključuje aktivno i participativno poučavanje u senzibiliziranju i osposobljavanju studenata za zaštitu okoliša, u istraživanju su uspoređeni rezultati grupa koje su poučavane kroz različite metodičke pristupe. Osim informiranosti i razumijevanja problema održivog razvoja, analizirana je i motivacija, tj. spremnost za djelovanje prema održivosti. Nadalje, pod pretpostavkom da će interaktivni, problemski i autentični zadatci pomoći aktivnom uključivanju studenata u proces učenja te razvijanju jezične i komunikacijske kompetencije, ispitan je utjecaj ekološkog programa na učenje engleskog jezika.

Tablica 1. *Analiza rezultata za tvrdnju „Učenje o okolišu i zelene prakse je korisno i zanimljivo u isto vrijeme“*

Učenje o okolišu i zelene prakse je korisno i zanimljivo u isto vrijeme.	Grupe		Ukupno
	1. grupa	2. grupa	
Ne slažem se	26	9	35
Umjereno se slažem	26	26	52
Slažem se	21	30	51
U potpunosti se slažem	9	17	26
Ukupno	82	82	164
$\chi 2 = 12{,}31$			

Prema rezultatima u Tablici 1. dobiveni hi-kvadrat statistički je značajan ($\chi 2 = 12{,}31$, $df = 3$, $p < .05$) što pokazuje da je sudjelovanje u ekološkom programu utjecalo na stupanj slaganja studenata s tvrdnjom „Učenje o okolišu i zelene prakse je korisno i zanimljivo u isto vrijeme“. Naime, grupa koja je sudjelovala u ekološkom programu pokazuje viši stupanj slaganja s tvrdnjom da je obrazovanje za okoliš korisno i zanimljivo. Rezultati upućuju da studenti koji su sudjelovali u ekološkom programu više vjeruju u učinkovitost obrazovanja za okoliš i održivi razvoj.

Također, rezultati ukazuju da studenti koji su sudjelovali u ekološkom programu doživljavaju učenje zanimljivijim od druge grupe, što se može povezati s upotrebom različitih nastavnih metoda. Na motivaciju za učenje uvelike utječe relevantnost sadržaja jer studenti žele znati zašto je ono što su naučili u učionici važno u stvarnom svijetu. Nadalje, za zanimljivost kao obilježje kvalitetne nastave također je od presudne važnosti stvaranje poticajnog obrazovnog ozračja i uspješnost učenja.

Tablica 2. *Analiza rezultata za tvrdnju „Želim naučiti više o novim ‘zelenim’ postupcima i tehnologijama“*

Želim naučiti više o novim ‘zelenim’ postupcima i tehnologijama.	Grupe		Ukupno
	1. grupa	2. grupa	
U potpunosti se ne slažem	7	1	8
Ne slažem se	12	10	22
Umjereno se slažem	30	25	55
Slažem se	26	28	54
U potpunosti se slažem	7	18	25
Ukupno	82	82	164
$\chi 2 = 10{,}05$			

Jedan od ciljeva ovog istraživanja bio je prikazati postoji li povezanost između sudjelovanja u edukaciji i spremnosti studenata za aktivno sudjelovanje u rješavanju ekoloških problema. Rezultati u Tablicama 2., 3. i 4. pokazuju postojanje povezanosti između sudjelovanja u ekološkom programu i spremnosti za sudjelovanje u zaštiti okoliša. Naime, rezultati testiranja zavisnosti između tvrdnje navedene u Tablici 2. „Želim naučiti više o novim “zelenim” postupcima i tehnologijama“ i sudjelovanja u ekološkom programu pokazuju da je dobiveni hi-kvadrat statistički je značajan ($\chi 2 = 10{,}05$, $df = 4$, $p < .05$). Stoga studenti koji su sudjelovali u ekološkom programu imaju pozitivniji stav prema daljnjem učenju u svrhu zaštite okoliša.

Tablica 3. *Analiza rezultata za tvrdnju „Ponašat ću se ekološki prihvatljivije jer želim zaštititi okoliš“*

Ponašat ću se ekološki prihvatljivije jer želim zaštititi okoliš.	Grupe		Ukupno
	1. grupa	2. grupa	
Ne slažem se	15	6	21
Umjereno se slažem	28	14	42
Slažem se	21	35	56
U potpunosti se slažem	18	27	45
Ukupno	82	82	164
$\chi 2$ =13,83			

Tablica 4. *Analiza rezultata za tvrdnju „Važno je doprinijeti održivom razvoju društva“*

Važno je doprinijeti održivom razvoju društva.	Grupe		Ukupno
	1. grupa	2. grupa	
Ne slažem se	6	2	8
Umjereno se slažem	27	12	39
Slažem se	29	39	68
U potpunosti se slažem	20	29	49
Ukupno	82	82	164
$\chi 2$ =10,89			

Nadalje, prema rezultatima u Tablici 3. hi-kvadrat testom utvrđena je statistički značajna zavisnost ($\chi 2$ =13,83, df = 3, p <. 05) između sudjelovanja i slaganja s tvrdnjom „Ponašat ću se ekološki prihvatljivije jer želim zaštititi okoliš“. Također, prema rezultatima u Tablici 4. dobiveni hi-kvadrat veći je od granične vrijednosti ($\chi 2$ = 10,89, df = 3, p < .05) te se može zaključiti da postoji statistički značajna zavisnost između sudjelovanja u ekološkom programu i slaganja s tvrdnjom „Važno je doprinijeti održivom razvoju društva“. Prema rezultatima u Tablicama 3. i 4. skupina koja je sudjelovala u ekološkom programu posjeduje veću želju, spremnost i motivaciju za ekološki prihvatljivo ponašanje odnosno poduzimanje konkretnih koraka u svrhu zaštite okoliša.

Tablica 5. *Analiza rezultata za tvrdnju „Imam mnogo ideja o tome kako zaštititi okoliš“*

Imam mnogo ideja o tome kako zaštititi okoliš.	Grupe		Ukupno
	1. grupa	2. grupa	
U potpunosti se ne slažem	24	4	28
Ne slažem se	23	22	45
Umjereno se slažem	22	21	43
Slažem se	7	25	32
U potpunosti se slažem	6	10	16
Ukupno	82	82	164
$\chi 2$ = 25,456			

Hi-kvadrat testom utvrđeno je da postoji statistički značajna zavisnost ($\chi2 = 25,456$, df = 4, $p < .005$) između sudjelovanja u ekološkom programu i slaganja s tvrdnjom „Imam mnogo ideja o tome kako zaštititi okoliš". Rezultati pokazuju da je sudjelovanje u ekološkom programu značajno utjecalo na stupanj slaganja studenata. Rezultati upućuju na djelotvornost korištenog pristupa kod poticanja i razvijanja kreativnosti i inovativnosti kod studenata. Jedan od ciljeva ovog istraživanja bio je prikazati postoji li povezanost stavova studenata prema zaštiti okoliša s metodama poučavanja. Iz stavova ispitanika u Tablici 5. proizlazi da je kooperativno učenje kroz djelovanje i aktivnu konstrukciju znanja primjerenije obrazovanju za održivi razvoj od tradicionalnog, receptivnog učenja jer jača i motivaciju i sposobnosti studenata.

Tablica 6. *Analiza rezultata za tvrdnju „Učenje o okolišu je važan dio obrazovanja s ciljem postizanja općeg dobra i napretka"*

Učenje o okolišu je važan dio obrazovanja s ciljem postizanja općeg dobra i napretka.	Grupe		Ukupno
	1. grupa	2. grupa	
Ne slažem se	7	1	8
Umjereno se slažem	11	16	27
Slažem se	28	35	63
U potpunosti se slažem	36	30	66
Ukupno 6,75	82	82	164
$\chi2 = 3,45$			

Tablica 7. *Analiza rezultata za tvrdnju „ Mnogi ekološki problemi s kojima smo danas suočeni posljedice su ljudskog ponašanja"*

Mnogi ekološki problemi s kojima smo danas suočeni posljedice su ljudskog ponašanja.	Grupe		Ukupno
	1. grupa	2. grupa	
Ne slažem se	6	3	9
Umjereno se slažem	7	13	20
Slažem se	23	18	41
U potpunosti se slažem	46	48	94
Ukupno	82	82	164
$\chi2 = 3,45$			

Prema podatcima iz Tablice 6. uz razinu signifikantnosti od 5 % ne postoji statistički značajna zavisnost ($\chi2 = 6,75$, df = 3) između sudjelovanja u ekološkom programu i slaganja s tvrdnjom „Učenje o okolišu je važan dio obrazovanja s ciljem postizanja općeg dobra i napretka". Također, prema rezultatima u Tablici 7. hi-kvadrat testom utvrđeno je kako uz razinu signifikantnosti od 5 % ne postoji statistički značajna zavisnost ($\chi2 = 3,45$, df = 3) između sudjelovanja u ekološkom programu i slaganja s tvrdnjom „Mnogi ekološki problemi s kojima smo danas suočeni posljedice su ljudskog ponašanja". Rezultati u Tablicama 6. i 7. pokazuju da su studenti općenito svjesni važnosti učenja za zaštitu okoliša i informirani o negativnom utjecaju ljudi na okoliš. Međutim, razvijena opća svijest ne podrazumijeva osjećaj odgovornosti i spremnost za aktivnim sudjelovanjem u rješavanju problema, a zadaća odgoja i obrazovanja za održivi razvoj je promjena ponašanja studenata u odnosu na njihovu ukupnu okolinu.

Tablica 8. *Analiza rezultata za tvrdnju „Naučio/la sam koristan vokabular kroz učenje o okolišu i održivom razvoju“*

Naučio/la sam koristan vokabular kroz učenje o okolišu i održivom razvoju.	Broj ispitanih	Struktura ispitanih u %
U potpunosti se ne slažem	2	2,44
Ne slažem se	9	10,98
Umjereno se slažem	24	29,27
Slažem se	36	43,90
U potpunosti se slažem	11	13,41
Ukupno	82	100,00

Tablica 9. *Analiza rezultata za tvrdnju „Unaprijedio/la sam svoje znanje engleskog jezika kroz učenje o okolišu i održivom razvoju“*

Unaprijedio/la sam svoje znanje engleskog jezika kroz učenje o okolišu i održivom razvoju.	Broj ispitanih	Struktura ispitanih u %
U potpunosti se ne slažem	5	6,10
Ne slažem se	9	10,98
Umjereno se slažem	18	21,95
Slažem se	35	42,68
U potpunosti se slažem	15	18,29
Ukupno	82	100,00

Drugi cilj istraživanja bilo je ispitati utječe li ekološki program kroz aktivno i angažirano učenje pozitivno na učenje stranog jezika. Analizom stupnja slaganja s navedenom tvrdnjom „Naučio/la sam koristan vokabular kroz učenje o okolišu i održivom razvoju“ dobiveni su rezultati (Tablica 8.) koji pokazuju da se preko 86 % (umjereno do potpuno) slaže s navedenom tvrdnjom. Stupanj slaganja s navedenom izjavom u Tablici 9. „Unaprijedio/la sam svoje znanje engleskog jezika kroz učenje o okolišu i održivom razvoju“ (preko 60 % studenata u uzorku slaže se ili potpuno slaže s tvrdnjom, dok se samo 17 % studenata ne slaže s tvrdnjom) pokazuje da većina studenata vjeruje da su unaprijedili znanje engleskog jezika kroz učenje o okolišu i održivom razvoju. Na osnovu rezultata u Tablicama 8. i 9. može se zaključiti da ekološki pristup nastavi stručnog engleskog jezika pozitivno utječe na učenje stranog jezika.

ZAKLJUČAK

Uvođenje održivog razvoja u obrazovanje ne mora značiti stvaranje nove discipline, već podrazumijeva sinergiju postojećih u skladu s potrebama održivog društva. Također, vrijednosti, znanja i vještine za održivi razvoj treba razvijati kroz postojeće obrazovne programe kroz poticajan pristup učenju i poučavanju i adekvatne obrazovne metode i sadržaje. Cilj implementacije ekološkog programa u nastavu engleskog jezika bio je pomoći studentima da bolje razumiju svijet u kojem žive te usaditi osjećaj osobne odgovornosti za zaštitu okoliša i održivi razvoj. Na taj način htjelo se nadahnuti i potaknuti studente da sebe doživljavaju kao aktivne pokretače i nositelje promjena. Rezultati istraživanja ukazuju na razliku između opće ekološke svijesti, tj. informiranosti o problemu i svijesti na osobnoj razini koja uključuje osjećaj osobne odgovornosti i sklonosti prema aktivnom uključivanju

u rješavanje problema. Rezultati pokazuju da studenti iz obje skupine posjeduju opću svijest tj. informiranost o postojanju problema održivog razvoja i negativnog utjecaja ljudi na okoliš. Međutim, održivi razvoj kao novi način razmišljanja podrazumijeva aktivno sudjelovanje te pridonošenje vlastitim postupcima. Rezultati istraživanja pokazuju da su studenti koji su sudjelovali u ekološkom programu spremniji poduzeti konkretne korake prema održivosti te se prva hipoteza (H1) može prihvatiti. Kroz tradicionalni, receptivni model učenja ili tzv. 'obrazovanje o održivosti' u kojem je student pasivni primatelj informacija moguće ostvariti usvajanje činjenica, tj. razviti opću ekološku svijest. Međutim, na osnovu rezultata istraživanja zaključujem da ako želimo motivirati i osposobiti studente da postanu angažirani subjekti zaštite okoliša potrebna je primjena širokog spektra novih tehnika i oblika učenja kao dijela 'obrazovanja za održivost'. Nadalje, drugi cilj bio je ispitati koristi li implementacija ekološkog programa učenju stranog jezika. U poučavanju stručnog engleskog jezika nastavni sadržaji i strategije učenja uobičajeno su usmjereni na određeno područje struke, budućeg zvanja te zapošljivosti. U nastavu za studente računalstva nije bilo teško uklopiti teme vezane za održivost i održive tehnologije. Također, budući da održivost zadire u sva područja ljudskog života, a promiče se implementacija obrazovanja za održivi razvoj u postojeće studijske programe, htjelo se ispitati moguće li kroz ekološki program osuvremeniti i unaprijediti nastavu stranog jezika. Temeljem dobivenih i analiziranih rezultata istraživanja može se zaključiti da svjež, kreativan i interaktivan pristup učenju jezika ima pozitivan učinak na učenje stranog jezika kod studenata te se druga hipoteza (H2) može prihvatiti. Također, student koji su sudjelovali u ekološkom programu imaju više ideja o tome kako pridonijeti održivom razvoju što ukazuje na uspješnost ekološkog pristupa u poticanju i razvoju kreativnosti i inovativnosti kod studenata.

Ovim radom nastojalo se ukazati na višestruku korist uvođenja održivog razvoja u obrazovanje. Naglasak je na holističkom i interdisciplinarnom pristupu te potencijalu koji takav pristup ima u transformaciji znanja, učenja i razmišljanja. Iako se u razvoju obrazovanja za održivost tijekom zadnjih nekoliko desetljeća postiglo puno, postizanje i održavanje održivosti kao dinamičnog i razvojnog procesa i dalje je veliki izazov 21. stoljeća na lokalnoj i globalnoj razini. Institucije visokog obrazovanja imaju važnu ulogu u doprinosu održivom razvoju kroz nastavu, inovacije, istraživanja, razvoj zelenih tehnologija i usluga te ništa manje važno kroz promjenu paradigme obrazovanja kao obrazovanja za promjene usmjerenog ka kritičkom, inter/trans-disciplinarnom, transformativnom i odgovornom promišljanju i djelovanju.

LITERATURA

1. Anđić, D. (2007). Paradigmatski aspekti problematike okoliša i odgoj za okoliš i održivi razvoj, *Metodički ogledi*. 14(2): 9-23.
2. Ashford, N. A. (2004). Major challenges to engineering education for sustainable development, *International Journal of Sustainability in Higher Education.* 5 (3): 239-250.
3. Azapagic, A., Perdan, S., Shallcross, D. (2005). How much do engineering students know about sustainable development? The findings of an international survey and possible implications for the engineering curriculum*, European Journal of Engineering Education*. 30(1):1-19.
4. Azapagic, A., Perdan, S. (2005). An Integrated Sustainability Decision-Support Framework Part I: Problem Structuring, *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*. 12 (2): 98-111.
5. Downey, G. L., Lucena, J. (2005). Engineering Cultures. U: S. Restivo (ur.) *Science, Technology, and Society.* New York, NY: Oxford University Press
6. Eilam, E., Trop, T. (2010). ESD Pedagogy: A Guide for the Perplexed, *The Journal of Environmental Education.* 42(1): 43-64.
7. Fill, A., Mühlhauser, P. (2001). Language, Ecology and Environment. *The Ecolinguistic Reader.* London: Continuum.
8. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum Publishing Company.
9. Gough, S., William S. (2007). *Higher education and Sustainable Development, Paradox and possibility*. Routledge: Oxon.
10. HEFCE. (2005). Sustainable development in higher education: 2005 Strategic statement and action plan, Policy development, Statement of policy, Higher Education Council for England, Bristol.

11. IUCN / UNEP / WWF (1991). Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living:10.
12. Johnston, S. (1997). Sustainability, Engineering and Australian Academe, *Society for Philosophy and Technology Quarterly Electronic Journal*. 2 (3/4): 92.
13. Jones, P., Selby, D. i Sterling, S. (2010). *Sustainability education: Perspectives and practice across Higher Education*. New York: Earthscan.
14. Kramsch C., Vork Steffensen, S. (2008). Ecological perspectives on second language aquisition and socialisation. U: *Encyclopedia of Language and Education, Language and Socialization* (17-28). Heidelberg: Springer Verlag, 2.
15. Kramsch, C. (2001). Language, culture, and voice in the teaching of English as a Foreign Language, *NovELTy. A Journal of English Language teaching and Cultural Studies in Hungary*. 4-21.
16. Mohd-Yusof, K., Helmi, S. A., Mohammad-Zamry, J., Nor-Farida, H. (2011). Motivation and engagement of learning in cooperative problem-based learning (CPBL) framework, paper AC 2011-2721, ASEE Annual Conference, Vancouver, Canada.
17. Mohd-Yusof K., Helmi, S. A., Phang, F. A. (2012). Creating a Constructively Aligned Learning Environment using Cooperative Problem-based Learning (CPBL) for a Typical Course, Proceeding of ICTLHE, RCEE & RHEd.
18. Mohd-Yusof K., Tasir, Z., Harun, J., Helmi. S. A. (2005). Promoting problem-based learning (pbl) in engineering courses at Universiti Teknologi Malaysia, *Global J Eng Educ*. 9(2): 175-184.
19. Morris, R., Childs, P., Hamilton, T. (2007). Sustainability by design: a reflection on the suitability of pedagogic practice in design and engineering courses in the teaching of sustainable design, *European Journal of Engineering Education*. 32 (2): 135-142.
20. Mulder, K. (2006). *Sustainable Development for Engineers.* UK: Greenleaf Publishing.
21. Iacovos, N., Conlon, E. (2012). What do final year engineering students know about sustainable development? *European Journal of Engineering Education*: 267-277.
22. Parkin, S., Foxley, D. (2004). Sustainability Competencies for Engineers, Forum for the Future.
23. Rakić, V., Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti, *Društvena istraživanja*. 19 (4-5): 771-795.
24. Rogers, J. (2014). Education for and through sustainability: Towards interdisciplinary dialogue U*: Sustainability practices in higher education institutions – Mapping Trends and Good Practice at Universities round the World*, Springer.
25. Schneider, J., Leydens J. A., Lucena J. (2008). Where Is 'Community'? Engineering Education and Sustainable Community Development, *European Journal of Engineering Education.* 33 (3): 307-319.
26. Segalas, J., Balas Didac, J. F., Mulder, K. F. (2008). Conceptual maps: measuring learning processes of engineering students concerning sustainable development, *European Journal of Engineering Education*. 33 (3): 297-306.
27. Steiner, F. (2002). *Human Ecology: Following Nature's Lead.* Washington, D.C.: Island Press.
28. Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Devon, UK: Green Books.
29. Sterling, S. (2004). An analysis of the Development of Sustainability Education Internationally: Evolution, Interpretation and Transformative Potential U: Blewitt J., C. Cullingford (ur.). *The Sustainability Curriculum: The Challenge for Higher Education* (43-62). UK: Earthscan.
30. United Nations General Assembly. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future.
31. UNESCO. (1997). Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action.
32. UNESCO. (2005). Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability: United Nations decade of education for sustainable development (2005-2014): Education for sustainable development in action. Technical Paper No. 2, UNESCO education sector.
33. URL1: Van Lier, L. (1988). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective*. Boston; Dordrecht: Kluwer Academic Engineering Education for Sustainable Development Observatory (EESD) Report 2008, https://www.upc.edu/eesdobservatory/why/reports/EESD_Observer_2008_.pdf/view; Posjećeno 5. prosinca 2015.
34. URL2: Frijof Capra at http://www.fritjofcapra.net/; Posjećeno 10. prosinca 2015.
35. URL3: Humblet E. M., Owens R., Roy L. P. (2010). Roadmap to a Green Campus, Washington, D.C. http://www.centerforgreenschools.org; Posjećeno 29. siječnja 2016.

IMPLEMENTATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT THROUGH THE ENVIRONMENTAL APPROACH TO TEACHING ENGLISH

The paper deals with the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) through the ecological approach to teaching professional English at the University of Applied Sciences Velika Gorica. In modern ecological approaches to language teaching the focus is on the communicative competence, context and purposeful learning. In this paper the importance and the multiple benefits of such an approach will be emphasized as it promotes teaching of environmental literacy and encourages cooperation, active participation, critical thinking and creativity in students in order to achieve progress and the greater common good of our world. Ecological approach to teaching a foreign language unifies the values and principles of ESD and creative teaching and learning. In addition, computer experts should be able to develop technological innovations that will help make the society sustainable. The paper presents the results of the study that aims to examine the correlation of the implementation of ESD in the curriculum of professional English language and attitudes of students towards environmental protection and language learning. The goal of the study was to examine the impact of the environmental program on the attitudes of students towards environmental protection and sustainable development and the efficacy of foreign language learning. The study included 164 IT students at the first (36.5%) and second (63.5%) year of the study at the University of Applied Sciences Velika Gorica. Participants filled out a scale of attitudes towards the environmental protection. Students who participated in the environmental program filled out an additional scale of attitudes towards the efficacy of their language learning. Students were grouped into two equal groups of 82 students (with the same number of students at the first and second year in both groups); the first group that participated in the environmental program, and the other group that was taught through traditional lectures. Two groups of students learned about the same issues through different methodological approaches and were taught by the same teacher. Ecological program was implemented into the compulsory professional English course. The results show that the group which participated in the environmental program has more positive attitude towards active participation in environmental protection. Students from both groups possess the understanding and general awareness of SD issues and the negative impact of humans on the environment. However, students who participated in the environmental program show higher inclination toward contributing to sustainable development. Also, the results indicate that the environmental program has a positive effect on foreign language learning.

Keywords: active learning; ecolinguistics; environment; interdisciplinarity

Dunja Anđić
Antonija Ćurić
Sveučilište u Rijeci
Učiteljski fakultet

LTD METODA KAO ALAT ZA UČENJE U ODGOJU I OBRAZOVANJU ZA ODRŽIVI RAZVOJ U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI

U radu se prezentira primjer dobre prakse i rezultati preliminarnog istraživanja o primjeni LTD metode u poučavanju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, u kolegiju Pedagogija održivog razvoja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. LTD metoda ili Learning trough discussion jest pristup učenju koji stavlja studenta u poziciju aktivnog sudionika u procesu nastave uključujući čitanje, komentiranje i aktivno promišljanje o tekstu/radu, izražavanje svojih promišljanja, povezivanje s relevantnim pojmovima te učenje kroz raspravu. U provedbu LTD metode na nastavi kolegija bili su uključeni i *web* alati namijenjeni dokumentiranju procesa provedbe LTD metode. Nakon provedbe provedeno je preliminarno istraživanje, odnosno kvantitativna i kvalitativna evaluacija metode. Uzorak na kojem se provodila i evaluirala uporaba metode činio je 31 student sveučilišnog učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci koji su u 8. semestru pohađali kolegij Pedagogija održivog razvoja. Za potrebe ovog istraživanja prilagođen je obrazac namijenjen evaluaciji rada te su im postavljena i pitanja koje su obuhvaćala kvalitativni aspekt evaluacije metode. Studenti su na pitanja odgovarali popunjavanjem obrasca te otvorenim/esejskim tipom odgovora, anonimno i dobrovoljno. Odgovori studenata prezentirat će se kvantitativnim podatcima te kvalitativno koristeći tematsku analizu. Rezultati u konačnici upućuju da je LTD metoda izvrstan alat za poticanje studenata na razvoj kompetencija koje uključuju aktivno proučavanje literature, razvoj komunikacijskih vještina, interaktivni dijalog i iskazivanje stavova, a u kombinaciji sa suvremenim *web* alatima sredstvo za kritičko promišljanje problema odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u visokoškolskoj nastavi.

Ključne riječi: LTD metoda, studenti, Pedagogija održivog razvoja, kompetencije, *web* alati

UVOD

KONCEPT OBRAZOVANJA USMJERENOG NA KOMPETENCIJE

Stjecanje kompetencija za učenje i poučavanje u osnovnoj školi predstavlja temelj inicijalnog obrazovanja učitelja. Iz toga razloga studijski programi obrazovanja učitelja od uvođenja Bolonjskog procesa jasnije iskazuju kojim se ishodima učenja omogućava studentu, budućem učitelju, razvoj kompetencije potrebne za njegovu uspješnu odgojno-obrazovnu praksu, ali i cjeloživotno učenje. Proces kontinuiranog profesionalnog razvoja počinje jačanjem procesa osnovnog učiteljskog obrazovanja i sastoji se od komplementarnih komponenata: inicijalnog (preddiplomskog/diplomskog) obrazovanja učitelja, uvođenja u posao, obrazovanja učitelja tijekom rada i cjeloživotnog učenja (Hrvatić, Piršl, 2007). Prema državnom pedagoškom standardu učitelj je stručno osposobljena osoba za poučavanje, odgoj i obrazovanje učenika u odgojno-obrazovnoj ustanovi, koja imaju obvezu trajnog profesionalnog usavršavanja (DPS, 2008). Stoga je pitanje kompetencija koje se sagledavaju putem ishoda učenja zapravo pitanje cjelokupne kvalitete odgojno-obrazovnog sustava. „Temeljni čimbenik u odredbi kvalitete u području odgoja i obrazovanja predstavljaju učitelji… motiviranost, osposobljenost i sposobnosti učitelja…, ali i kvaliteta školstva... ključni čimbenici pri postizanju visoko kvalitetnih rezultata u učenju“ (Valenčić Zuljan i sur., 2012: 7).

Isti autori citirajući zajedničko Izvješće Vijeća i Komisije o ostvarivanju Lisabonske strategije na području obrazovanja i osposobljavanja poziva na razvoj zajedničkih europskih načela za kompetencije i kvalifikacije, koje su potrebne učiteljima (2004), navode sljedeća načela: (1) učiteljski poziv je visoko kvalificirana struka koja se (2) nalazi u kontekstu cjeloživotnog učenja, (3) utemeljena na partnerstvu svih sudionika i (4) mobilna je struka. Tri vrste kompetencija, za koje bi učitelji morali obrazovati učenike, da bi bili uspješni u društvu znanja su: (a) osposobljenost za rad s drugima, (b) osposobljenost za rad sa znanjem i (c) osposobljenost za rad s društvom i u društvu" (Valenčić Zuljan i sur., 2012: 7). Pitanje obrazovanja učitelja utemeljeno na kompetencijskom pristupu pokrenulo je i promjene u dotadašnjim studijskim programima, pri čemu se danas u studijskim programima kompetencije učitelja konstruiraju temeljem ishoda učenja na razini studija, ali i u okviru pojedinog kolegija. Unutar sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj postoji niz službenih dokumenata kojima se reguliraju zahtjevi za učiteljskim kompetencijama i njihovim kontinuiranim unaprjeđivanjem. Kronološki gledano, pitanjem učiteljskih kompetencija bavili su se brojni europski dokumenti.[1]

Od novijih dokumenata kojima se regulira kompetencijski pristup unutar sustava odgoja i obrazovanja u RH jesu Nacionalni okvirni kurikulum za predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje (2015) i najnovija reforma uobličena u konstruktu Cjelovite kurikularne reforme. Svi navedeni dokumenti utvrđuju opće i specifične kompetencije djece i učenika koje bi trebao putem sustava odgoja i obrazovanja poticati i razvijati odgojno-obrazovni djelatnik, učitelj. Dakako, time se značaj i kvaliteta inicijalnog obrazovanja učitelja još više dovodi u fokus obrazovnih politika ili bi barem trebala. U kontekstu reformi koje predlaže

Cjelovita kurikularna reforma, koja se između ostaloga temelji i na nizu kurikularnih dokumenata koji obuhvaćaju nacionalne predmetne, stručne, umjetničke i međupredmetne teme, postavlja se pitanje koliko su naši učitelji kompetentni za realizaciju tako postavljenih zahtjeva. U specifičnom području održivog razvoja, odnosno odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj, pitanje kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika, prije svega učitelja, nije novina. Brojni međunarodni i nacionalni dokumenti ističu značaj i nužnost *„sustainably literate teacher"*, kao i učitelja „agents of change" (Frisk i sur., 2011 prema Nolet, 2009; UNESCO, 2005) u implementaciji odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u sustave odgoja i obrazovanja. Kompetencijski pristup u inicijalnom obrazovanju učitelja za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj zaživio je još 90-ih godina, a do danas se razvilo već nekoliko kompetencijskih modela što na nacionalnoj, što na globalnoj razini. U nastavku prikazujemo dva istraživanja temeljena na kompetencijskim pristupima namijenjenima visokoškolskoj nastavi u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj (UE4SD, 2015).

POUČAVANJE ZA RAZVOJ KOMPETENCIJA ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI

Poučavanje u visokoškolskoj nastavi ima svoje zakonitosti te je složen i dinamičan proces izgrađivanja kompetencija budućih učitelja za specifičnosti odgojno-obrazovne prakse u školama.

Zadaće visokoškolskog nastavnika nisu samo usmjerene na diseminaciju temeljnih znanja, nego i na praktično osposobljavanje i razvitak kompetencija studenata za cjeloživotno učenje, odnosno kontinuirano unaprjeđivanje i usavršavanje. Rieckmann (2010; 2013) u svom istraživanju, osim pregleda kompetencijskih pristupa, pruža uvid u rezultate istraživanja namijenjene visokoškolskoj nastavi. On provodi značajno istraživanje u kojem komparira procjene europskih i latinoameričkih sveučilišnih stručnjaka o 12 Gestltungs kompetencija Gerharda de Haana (2006; Frisk i sur., 2011). Rezultati Rieckmannova istraživanja ukazuju na nešto drugačije viđenje kompetencija, uz isticanje 19 ključnih kompetencija, a koje je autor u konačnici svrstao u 12 ključnih kompetencija: sistemsko

1 Zajednička europska načela za Učiteljske kompetencije i kvalifikacije (2005), Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi: Sažetak ishoda – Obrazovanje (2005), Poboljšanje kvalitete učiteljskog obrazovanja (2007), Nastavničko obrazovanje u Europi: ETUCE politički okvir (2008), na njima nastali radni dokumenti povjerenstva za izradu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira – Polazne osnove Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (2007) i Pojmovnik hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (2008).

mišljenje i bavljenje kompleksnošću pitanja; anticipatorsko promišljanje kritičko mišljenje; pošteno i ekološko djelovanje; za suradnju u heterogenim grupama; sudjelovanje; empatiju i promjenu perspektiva; interdisciplinarni rad; komunikaciju i korištenje medija; planiranje i realizaciju inovativnih projekata; evaluaciju i dvoznačnost te toleranciju na frustraciju. Ovih 12 ključnih kompetencija za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj Rieckmann navodi kao kompetencije koje bi se trebale razvijati u institucijama visokog obrazovanja (Čepić i sur., 2015).

Ključne kompetencije održivosti (kompetencija sistemskog mišljenja, anticipatorska kompetencije, normativne i strateške kompetencija i interpersonalna kompetencije koja „presijeca" sve ostale) namijenjene su razvoju akademskih program. Autori ovog referentnog okvira Wiek, Withycombe i Redman (Frisk i sur., 2011) promišljaju o njima kao kompetencijama koje treba uključiti s temeljnim i ključnim kompetencijama održivosti u okvir za razvoj akademskih programa održivosti. Riječima autora, one zajedno predstavljaju okvir za istraživanja o održivosti i kompetenciju za rješavanje problema. U konačnici zaključuju da bi ove kompetencije trebale biti svojevrsni okvir i vodič pri dizajniranju programa održivosti, u učenju, poučavanju i evaluaciji. *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability* (UNESCO, 2005) ističe da postojeće inicijative i nastojanja za reorijentacijom obrazovanja učitelja, implementacijom sadržaja održivosti u kurikulume, programe, projekte i praksu obrazovanja i usavršavanja učitelja trebaju značajnije i brojnije oblike i oblike obrazovanja učitelja i usavršavanja učitelja koji rade u praksi (Anđić, 2016).

Stoga se novi načini poučavanja i učenja koji podržavaju razvoj ključnih kompetencija trebaju implementirati u programe obrazovanja učitelja, istražiti se u praksi, reflektirati, evaluirati, a sve u svrhu pronalaženja oblika učenja i poučavanja koji najznačajnije mogu utjecati na kvalitetu budućih poučavatelja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u školama. Uostalom, poznat je stav mnogih autora da u procesima implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj „krucijalnu ulogu igraju upravo programi obrazovanja učitelja" (Dyment i Hill, 2015: 29). Na značajkama navedenih istraživanja i kompetencijskih pristupa utemeljen je razvoj kompetencija studenata na kolegiju Pedagogija održivog razvoja. Implementacijom LTD metode rada pokušalo se aktivirati neke od tih kompetencija. Studijski program za obrazovanje učitelja na Učiteljskom fakultetu u Rijeci već više od desetljeća izvodi redovne i izborne kolegije namijenjene ekološkom osposobljavanju i razvoju kompetencija budućih učitelja i odgajatelja. Bez obzira na promjene studijskih programa, razine studija, stručni, sveučilišni, izvanredni, razlikovni program, integrirani, obrazovanje u području ekološke pismenosti, okoliša i održivosti bilo je uvijek sustavno implementirano i razvijano.

Nazivi kolegija mijenjali su se, ali ne i njihova svrha i temeljna sadržajna usmjerenost. Današnji kolegij koji se izvodi pod nazivom Pedagogija održivog razvoja kao redovni kolegij namijenjen budućim učiteljima i odgajateljima prije svega je usmjeren na razvoj kompetencija studenata za učenje i poučavanje učenika u osnovnoj školi i djece u predškolskim ustanovama. Na taj način nije samo jedan od temeljnih kolegija već svojim specifičnim pristupom odgovara i stručnom predmetu jer se reflektira na mogućnosti realizacije u odgojno-obrazovnoj praksi rada u školama.

Cilj kolegija usmjeren je na razvijanje općih i specifičnih kompetencija studenta značajnih za njihov profesionalni i osobni razvoj, a podrazumijeva, putem istraživačkih i konstruktivističkih pristupa, razvoj sposobnosti refleksivnog praktičara u teorijskom osmišljavanju i odgojno-obrazovnoj primjeni sadržaja koncepcije održivog razvoja i odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u školskim ustanovama Očekivani ishodi kolegija podrazumijevaju: znanja o općim i temeljnim pojmovima pedagogije održivog razvoja u povezanosti s povijesno-društvenim razvojem koncepta održivog razvoja, razvoj kritičkog promišljanja i spoznaja o znanstvenoistraživačkim dostignućima, teorijama i pristupima suvremenih pedagoških koncepcija odgoja i obrazovanja za okoliš i odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Očekivane kompetencije studenata učiteljskih studija na kolegiju Pedagogija održivog razvoja uključuju sljedeće: poticanje sistemskih, interpersonalnih i instrumentalnih kompetencija koje će uključivat aktivnosti koje će se izvršavati u individualnom ili grupnom obliku rada studenata tijekom nastave na kolegiju (fakultet ili *e-learning* kolegij).

Nakon odslušanog kolegija studenti će: samostalno i timski istraživati problematiku održivog razvoja putem različitih posrednih izvora poput informacijsko-komunikacijskih tehnologija te neposrednih izvora spoznaja o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj u aktualnom društvenom kontekstu i praksi odgojno-obrazovnih ustanova; pratiti suvremene društveno-pedagoške problematike okoliša i održivog razvoja, znati opisivati, analizirati, kritički promišljati i izražavati se o društveno aktualnim pitanjima, refleksivno osmišljavati i praktički primjenjivati razne aktivnosti odgojno-obrazovnog rada u školskim ustanovama; djelotvorno konstruirati odgojno-obrazovni kontekst, na didaktičko-metodičkim načelima oblikovati aktivnosti, projekte i ostale oblike rada po pitanjima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj kao integralnog dijela školskog kurikuluma i odgojno-obrazovne prakse u školskim ustanovama; samostalno i kritičko promišljati o nužnosti cjeloživotnog učenja, prihvaćanja i suočavanja s problematikom održivog razvoja kao neizostavnim dijelom vlastite i cjelokupne budućnosti globalnog svijeta (Anđić, 2014-2016: 2-3).

LTD METODA KAO ALAT ZA RAZVOJ KOMPETENCIJA UČITELJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Studentima je predstavljena LTD metoda sa zadatkom da je implementiraju u rad na kolegiju. Očekivani ishodi učenja za provođenje ove aktivnosti bili su sljedeći: voditi bilješke pri iščitavanju literature; primijeniti strategije samoreguliranog učenja (postavljanje cilja, planiranje, samomotivacija, kontrola pažnje, samokontrola, traženje pomoći, samovrjednovanje); primijeniti LDT metodu tijekom procesa učenja. Od studenata se očekivao samostalan rad na jednom od četiri predložena članka[2] koji su studentima bili dostupni preko sučelja Mudri, portala *e-learning* kolegija.

Predviđeno vrijeme za samostalno izučavanje literature bilo je 70 minuta tijekom kolegija Pedagogija održivog razvoja. Izučavanje članaka sastojalo se od osam koraka s pripadajućim zadatcima. LTD metoda ili *learning trough disccusion,* prema Hill (1977) obuhvaća dva temeljna koraka: samostalno izučavanje literature i učenje kroz raspravu.

Samostalno izučavanje literature uključuje sljedeće elemente sa smjernicama za rad: 1. Definiranje osnovnih pojmova i koncepata (a. Sastavite popis riječi u čije značenje niste sigurni, b. Značenje riječi potražite u dostupnim enciklopedijama i rječničkim bazama te ih zapišite. c. Napišite primjer/pitanje za grupu za razumijevanje značenja); 2. Izražavanje glavne misli (a. Ukratko opiši glavu misao. b. Osmisli pitanje koje će potaknuti druge članove grupe da objasne glavnu misao članka.); 3. Identifikacija glavne teme (a. Prepoznaj glavne teme i podteme u članku. b. Navedi i objasni slijed i organizaciju tema i podtema.); 4. Raspodjela vremena (a. Zabilježi podteme s kojima ste imali poteškoća u razumijevanju ili koje mislite da bi bilo važno raspraviti. b. S pretpostavkom da ćete imati 30 minuta za grupnu raspravu, odlučite koliko bi vremena željeli izdvojiti za svaku temu – imati na umu fleksibilnost, ova će se raspodjela koristiti kao svojevrsni plan); 5. Rasprava glavnih tema i podtema (a. Napišite izjavu za predmet svake podteme. b. Za svaku podtemu formulirajte pitanje koje će pokrenuti kvalitetnu raspravu.); 6. Povezivanje članka s drugim znanjima (a. Zapišite koja je korisnost članka za razumijevanje drugih znanja. b. Označi dijelove članka koji vam se čine osobito značajni ili korisni. c. Navedite kakvo je mišljenje drugih autora o temi – slažu li se ili mu proturječe? d. Osmislite pitanja koja će članove grupe potaknuti da uvide kako se nova saznanja uklapaju u njihova ranija znanja.); 7. Primjena (a. Napišite kako znanja stečena čitanjem članka možete primijeniti u vlastitom životu (prošlost, sadašnjost, budućnost) i STRUCI, navedite primjere. b. Autorova promišljanja usporedite s vlastitim iskustvima.); 8. Evaluacija autorova predstavljanja (a. Ocijenite uspješnost realizacije LDT metode i napišite svoja promišljanja. b. Formulirajte pitanja koja će skupini pomoći pri evaluaciji članka. c. Ocijenite autorove argumente i obrazloženja).

2 Na portal e-learning kolegija postavljeni su sljedeći članci koja se izučavalo LTD metodom: Jukić, R. (2011). Ekološko pitanje kao odgojno-obrazovna potreba. Socijalna ekologija. 20(3): 221-245. Rakić, V., Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. Društvena istraživanja. 4-5(19): 771-795. Iveković, O. (1997). Ekološka kriza – Teorijski uvid i praktična odgovornost. What for. 4(10): 63-83. Polić, M. (1996). Ekohistorijski pristup problemu zaštite okoliša. Društvena istraživanja. 5 (22): 457-471.

Drugi dio LTD metode podrazumijevao je učenje kroz raspravu. Učenje kroz raspravu sastojalo se od osam koraka: 1. Podjela uloga (voditelj, snimač, mjerač vremena), 2. Definiranje osnovnih pojmova i koncepata, 3. Izražavanje glavne misli, 4. Rasprava glavnih tema i podtema, 5. Povezivanje članka s drugim znanjima, 6. Povezivanje članka s vlastitim iskustvom, 7. Vrjednovanje autorova predstavljanja, 8. Ocjenjivanje rada u skupinama. Učenje kroz raspravu provodilo se unutar 6 grupa od 5 do 6 studenata. Studenti su bili slobodni odabrati prostor i vrijeme rasprave. Raspravljali su o članku kroz 30 minuta u tjednu od 16.3. do 23. 3. 2015. Proces rasprave trebalo je dokumentirati pomoću m-alata ili e-alata za snimanje glasa.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

CILJ I ZADATCI ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bila je analiza i prikaz stavova studenata, budućih učitelja, o primjeni LTD metode u nastavnom procesu. Kako je riječ o eksplorativnom i prije svega kvalitativnom istraživanju, iako smo ukratko prikazali i kvantitaivne podatke, postavljena su četiri istraživačka zadatka usmjerena na procjenu aktivnosti i evaluacije rada po LTD metodi. Zadatci su uključivali analizu općeg dojam studenata o satu, utvrđivanje dobrih aspekata vježbe, identificiranje poteškoća s kojima su se studenti susreli pri realizaciji vježbe te ispitivanje i analizu područja za refleksiju i moguće unaprjeđivanje.

POSTUPAK RADA I OPIS MJERNOG INSTRUMENTA

Za potrebe ovog istraživanja prilagođen je evaluacijski obrazac nastave preuzet iz priručnika *Opažanje i unapređivanje školske nastave* (2012).[3] Evaluacija LTD metode provedena je 23. 3. 2015., a studenti su na pitanja odgovarali anonimno i dobrovoljno, otvorenim/esejskim tipom odgovora. Upitnik se sastojao od kombinirane kvalitativno-kvantitativne metodologije. Uvodni dio upitnika bio je kvantitativan te je služio kako bi se detaljnije objasnili odgovori u kvalitativnom dijelu. Skala je obuhvaćala je 9 čestica koje su se odnosile na razumijevanje članka, izražavanje glavne misli u članku, identifikaciju glavnih tema i podtema, vrijeme za realizaciju zadatka, provedbu rasprave, primjenjivosti znanja iz članka u budućem životu i profesionalnom radu te primjenjivosti metode u vlastitom unapređenju i profesionalnom radu.

Na skali su tvrdnje postavljene u obliku Likertove skale od 3 stupnja koji označavaju: “1 uopće se ne odnosi na mene”, “2 moglo je biti bolje” i “3 u potpunosti se odnosi na mene”. Kvalitativan dio upitnika obuhvaćao je pitanja vezana uz opći dojam studenata o satu, dobre aspekte vježbe, poteškoća s kojima su se studenti susreli pri realizaciji vježbe te područja za refleksiju i moguće unaprjeđivanje. Uzorak je činio 31 studenta sveučilišnog učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci koji su u 8. semestru pohađali kolegij Pedagogija održivog razvoja. Svi ispitanici su bili ženskog spola. Prosječna dob studentica iznosi 22 godine (M = 22,39, SD = 0,899), od čega je najmlađa studentica ima 21, a najstarija 25 godina.

Kako bi se osigurala uspješnija provedba LTD metode, studentice su prije njezine provedbe upoznate s *web* stranicama dostupnih rječničkih i enciklopedijskih baza (Hrvatski jezični portal, Hrvatska enciklopedija, Enciklopedija LZMK, Wolfr Amalpha), oblicima rada pomoću m-alata i e-alata za snimanje glasa (Smart Voice Recorder, MP3 Skype Recorder) i alatima prijenos podataka (Evernote, OneDrive, Dropbox, Google Drive). Kvantitativni podatci prikazani su na deskriptivnoj razini, radi veličine uzorka koji ne dopušta složenije analize, dok se pri prikazu kvalitativno prikupljenih podataka pristupilo tematskoj analizi.

3 Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja.

REZULTATI I RASPRAVA

Provedbom LTD metode pokušao se primijeniti nov način poučavanja i učenja koji je primjeren radu na institucijama visokog obrazovanja te koji podržava razvoj ključnih kompetencija za odgoj i obrazovanja za održivi razvoj. Kako bi se doprinijelo razumijevanju promišljanja studenata o uspješnosti realizacije LTD metode pristupilo se deskriptivnoj analizi podataka na Skali samoprocjene uspješnosti realizacije LTD metode (Tablica 1.).

Tablica 1. *Osnovni statistički podatci na Skali samoprocjene uspješnosti realizacije LTD metode*

	N	M	SD	MIN	MAX
Nisam imao/la poteškoća pri izražavanju glavne misli članka.	30	2,70	0,535	1	3
Nisam imao/la poteškoća pri provedbi rasprave.	28	2,64	0,559	1	3
Znanja stečena u članku moći ću primijeniti u budućem životu i profesionalnom radu.	29	2,62	0,494	2	3
Razumio/razumjela sam članak.	30	2,60	0,498	2	3
Smatram da LTD metodu mogu provoditi u radu s budućim učenicima.	29	2,59	0,628	1	3
Nisam imao/la poteškoća pri identifikaciji glavnih tema i podtema.	29	2,48	0,634	1	3
	N	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Znao/la sam definirati osnovne pojmove i koncepte članka.	30	2,47	0,507	2	3
LTD metodu koristit ću u budućem životu i profesionalnom radu za vlastite potrebe.	30	2,47	0,507	2	3
Imao/la sam dovoljno vremena za realizaciju zadatka.	29	2,34	0,614	1	3

Iz Tablice 1. vidljivo je da najvišu aritmetičku sredinu ima varijabla „Nisam imao/la poteškoća pri izražavanju glavne misli članka“ (M = 2,70, SD = 0,535) na kojoj je većina studenata procijenila da se tvrdnja u potpunosti se odnosi na njih. Utvrđeno je visoko slaganje i s ostalim česticama, s izuzetkom čestice koja se odnosila na vrijeme potrebno za realizaciju zadatka (M = 2,34, SD = 0,614) na kojoj većina studenata odgovara da je naveden aspekt LTD metode mogao biti bolji.

Analiza prikupljenih odgovora pokazala je povezanost osnovnih tema, što je prikazano u Tablici 2. Pitanje kojim se utvrđivao opći dojam o satu obuhvatilo je pozitivne i negativne stavove studenata, tako povezujući dobre i loše aspekte nastavnog procesa te prijedloge za poboljšanje.

U Tablici 2. je uz tematsko područje prikazan kontekst tipičnih odgovora, dok se u nastavku nalazi interpretativni dio. Odgovori studenata o općem dojmu o nastavnom satu grupirani su oko šest osnovnih tema, koje su kod većine studenata potkrijepljene pozitivnim izjavama. Pozitivan stav studenata organiziran je u četiri teme, raspoređene u kategorije općeniti odgovor i aspekti nastavnog sata.

Analizom odgovora teme kategorije *Aspekti nastavnog procesa* izdvojile su se u zasebne podteme. Unutar prve teme – *Interakcija*, studentske su se izjave dodatno rasporedile u podteme *Angažman studenata* te *Interakcija s predavačem*. U odgovorima je vidljivo da metoda kod studenata promiče kompetencije za suradnju u heterogenim grupama: „suradnja s onim s kojim smo manje komunicirali“, sudjelovanje, empatiju i promjenu perspektiva.

Tablica 2. *Tipični odgovori budućih učitelja o provedbi LTD metode*

Stav	Tema		Tipična izjava	Podtema	Tipična izjava
OPĆI DOJAM O SATU					
Pozitivan stav	**Općeniti odgovori**	**U redu**	Nastavni sat bio je u redu. Nastavni sat je bio dobar. Prezentacija je bila u redu.		
		Zanimljiv sat	Vrlo interesantno. Sat je zabavan,... Nastavni sat je dobro organiziran i zanimljiv. Često se susrećemo s novim i kreativnim načinima rada što je nama poticajno.		
				DOBRI ASPEKTI VJEŽBE	
	Aspekti nastavnog procesa	**Interakcija**	Poučan te je interakcija između studenata aktivna Sviđa mi se jer su se svi uključili u raspravu i komentirali navedene postupke LTD metode. U tim raspravama smo zapravo još više i naučili. LTD metoda iziskuje individualni angažman (čitanje članaka i obrada), zatim i grupni u kojem se raspravlja. Iz tog razloga mi se sviđa. Svi članovi na raspravu dođu spremni i upućeni. Smatram da se LTD metodom može organizirati kvalitetan nastavni sat jer se njome potiče kritičko mišljenje te suradnja među sudionicima rasprave.		Studenti su u velikoj mjeri uključeni Poticajno, potiče suradnju, ostale ideje, poštovanje različitih mišljenja, studenti su aktivni U našoj grupi su se većinom svi jednako potrudili i obavili svoj dio zadatka. Studenti su se ozbiljno primili posla i naučili smo nešto korisno za budući rad. Profesorica je angažirala studente, radilo se na cjelokupnom tekstu, raspravljalo se i poticalo na više kognitivne procese Angažman svakog studenta i suradnja s onim s kojim smo manje komunicirali Puno se zapamti o temi
				Interakcija s profesorom	Profesorica se posvećuje svim studentima, daje detaljne upute i potiče na rad i međusobnu suradnju. Interakcija sa studentima je bila odlična.
		Jasnoća i organizacija	Sat je bio dobro strukturiran i jasan.	**Jasnoća**	Sve je vrlo jasno objašnjeno Zadatci i ciljevi su bili jasni, potaknuta je interakcija među studentima. LTD metoda bila je detaljno strukturirana.

<table>
<tr><th>Stav</th><th colspan="2">Tema</th><th>Tipična izjava</th><th rowspan="2">Organizacija</th><th colspan="2">Tipična izjava</th></tr>
<tr><td colspan="4">OPĆI DOJAM O SATU</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pozitivan stav</td><td rowspan="2">Aspekti nastavnog procesa</td><td>Jasnoća i organizacija</td><td>Sat je bio dobro strukturiran i jasan.</td><td></td><td colspan="2">Sat je su vrlo dobro planiran, pripremljen, organiziran,…
Sat je bio jasno strukturiran.
Organizacija je bila na nivou.</td></tr>
<tr><td>Opuštenost</td><td>Studenti su opušteniji, bez problema iznose činjenice, stavove, procjenjuju što je dobro, a što loše.</td><td>Opušteno, pozitivno ozračje</td><td colspan="2">Radno okruženje je opušteno i studenti se mogu obratiti asistentici za pomoć.
Pozitivna atmosfera, ugodan rad.
Energija je odlična, na razini, pozitivna je..</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Negativan stav</td><td colspan="2" rowspan="2">Nedostaci</td><td rowspan="2">LTD radionica nije bila dobro organizirana jer na satu nismo stigli obaviti zadatak i morali smo izdvojiti puno vremena izvan nastave za samo 5 bodova.
Jedino što je puno pojmova, a malo vremena
Sat je bio u redu, samo bi bilo bolje da su sami članci bili opsegom manji jer nije bilo dovoljno vremena (1 sat) za samo čitanje članka s razumijevanjem</td><td>Snimanje/organizacija</td><td>Teško je bilo fizički odraditi raspravu jer se nismo uspjeli svi naći i snimiti
Međusobna podjela dužnosti unutar grupe
Teško je uskladiti slobodno vrijeme za snimanje</td><td>Malo bolja organizacija studenata da studenti sami odabiru s kim izvode zadatak
Da nas je manje u skupini i da treba biti manja minutaža snimanja</td></tr>
<tr><td>Vrijeme</td><td>Premalo vremena za realizaciju rasprave
Manjak vremena. Morali smo se naći u više navrata, a to je bilo teško za uskladiti.
Imali smo više pitanja koja su nam otežavala rješavanje zadataka, a nismo ih stigli postaviti.</td><td>Trebalo bi nam više vremena jer je teško skupiti grupu od 6 učenika u isto vrijeme kako bi snimili diskusiju.
Radionicu produžiti na više satova pa da se sve izvede na satu, a ne da se odrađuje samostalno
Trebalo je ili dati članke ranije ili dat više vremena kako na nastavi tako i van fakulteta.</td></tr>
</table>

Stav	Tema	Tipična izjava		Tipična izjava	
OPĆI DOJAM O SATU					
Negativan stav	**Nedostaci**	LTD radionica nije bila dobro organizirana jer na satu nismo stigli obaviti zadatak i morali smo izdvojiti puno vremena izvan nastave za samo 5 bodova. Jedino što je puno pojmova, a malo vremena Sat je bio u redu, samo bi bilo bolje da su sami članci bili opsegom manji jer nije bilo dovoljno vremena (1 sat) za samo čitanje članka s razumijevanjem	**Jasnoća**	Općenito razumijevanje zadatka, što se traži	Više vremena posvetiti svakom koraku metode te je pobliže objasniti svim studentima, dati više vremena za realizaciju metode i rasprave
			Razumijevanje članka	Potrebno je udubiti se u članak, ali kad krene onda se dobro razumije. Rijetko proučavamo članke pa nam je bilo neobično Savladavanje opsežnosti članka i organizacija unutar grupe	Idući put možda nešto lakše razumljiv članak Malo kraći članci
			Drugi autori	Poteškoće su se pojavile pri traženju autora koji se nisu slagali s člankom tako da sam taj dio preskočila	**PODRUČJA ZA REFLEKSIJU I MOGUĆE UNAPRJEĐIVANJE**
			Identifikacija podtema	Određivanje teza, podtema i glavne misli Organizacija podtema	

Segalas i sur. (2010) smatraju da aktivno učenje, kakvo je i učenje kroz LTD metodu, osnažuje nastavničke kompetencije kao što su sustavno razmišljanje i suradničke komunikacijske vještine – obje vještine važne u kontekstu održivosti (Frisk, Larson, 2011). Tema *Jasnoća i organizacija* odvojila se na dvije zasebne podteme. Organizacijski, studenti potvrđuju da je LTD metoda bila „detaljno strukturirana“, a da je sat „vrlo dobro planiran, pripremljen, organiziran…“, što doprinosi i boljem razumijevanju i provedbi same metode. Upravo struktura, odnosno organizacija metode doprinosi i njezinoj jasnoći i boljem razumijevanju što potvrđuje studentska izjava da su „zadatci i ciljevi bili jasni“. Organizacija i jasnoća pripadaju metodološkim sposobnostima koje pomažu organiziranju vremena i strategija učenja, donošenju odluka ili rješavanju problema, a koje pripadaju instrumentalnim kompetencijama.

Razvoj međuljudskih i instrumentalnih kompetencija čini temelj za sustavne kompetencije koje pretpostavljaju kombinaciju razumijevanja, osjetljivosti za usvajanje znanja koje omogućuje pojedincu da uoči dijelove cjeline s njihovim vezama u jedinstvu (Makarevičs, 2008). To znači da poticanjem sposobnosti organizacije i jasnoće stvaramo preduvjet daljnjem razvoju kompetencija za planiranje i realizaciju inovativnih projekata. Tema *Opuštenost* nije se razložila u dodatne podteme, ali je izjavama studenata detaljnije objašnjena te se najčešće povezivala s pozitivnim ozračjem tijekom provođenja radionica.

U ovoj se temi nalaze izjave studenata koje kazuju da im se svidjela: „pozitivna atmosfera, ugodan rad". Većina studenata pokazala je zadovoljstvo LTD metodom te ju je prepoznala kao dobar alat za osobni i profesionalni razvoj, što pokazuju osnovni statistički pokazatelji u Tablici 1. na česticama: „Znanja stečena u članku moći ću primijeniti u budućem životu i profesionalnom radu" (M = 2,62, SD =0,494), „Smatram da LTD metodu mogu provoditi u radu s budućim učenicima" (M = 2,59; SD = 0,628) i „LTD metodu ću koristiti u budućem životu i profesionalnom radu za vlastite potrebe" (M = 2,47, SD = 0,507) na kojima većina studenata odgovara da se tvrdnje u potpunosti odnose na njih. Analizom odgovora o općem dojmu o satu utvrđeno je da su odgovori manjeg broja studenata prepoznati u temi *Nedostatci.* U vezi s temom *Nedostatci* provedena je analiza drugog dijela tablice koja obuhvaća odgovore na posljednja dva pitanja koja su se odnosila na aspekte vježbe pri čijoj su se realizaciji studenti susreli s poteškoćama te područja za refleksiju i moguće unaprjeđivanje. Kao glavne nedostatke većina studenata naglašava teškoće pri razumijevanju članka u predviđenom vremenskom okviru, odnosno manjak vremena: „Jedino što je puno pojmova, a malo vremena". Isti se problem ističe i u poteškoćama s kojima su se susreli pri realizaciji LTD metode u podtemi *snimanje/ organizacija* i *vrijeme.*

Najveći broj studenata izrazio je probleme s organizacijom snimanja „Teško je uskladiti slobodno vrijeme za snimanje". Ova tvrdnja je zanimljiva jer je provedbi LTD metode, između ostalog, prethodilo i upoznavanje studenata s alatom za udaljeno snimanje glasa *MP3 Skype Recorder*, koji je ponuđen kao prijedlog mogućeg rješenja problema. Kako nitko nije odabrao ovakav oblik rada te je tijekom provedbe metode dolazilo do čestih tehničkih poteškoća pri prijenosu podataka i samom procesu snimanja, postavlja se pitanje kolika je razina studentskih kompetencija za komunikaciju i korištenje medija jer iako podrška informacijsko-komunikacijske tehnologije nije normativno orijentirana na održivost, njezina koncepcija učenja korisna je pri učenju za održivi razvoj (Walls, 2010). S druge strane, „nova znanja podrazumijevaju usvajanje kompetencija u sklopu ICT-a radi podizanja kvalitete obrazovanja i radi upravljanja u visokom obrazovanju" (Tatković i sur., 2015: 39).

Odbacimo li pretpostavku o nedovoljnoj razini studentskih kompetencija za komunikaciju i korištenje medija, možemo pretpostaviti i da studenti nisu odabirali takav način rada jer su predvidjeli da će im 30 minuta rasprave na fakultetu biti dovoljno, što se radi određenih razloga produžilo. Ovakvu pretpostavku potvrđuje izjava: „Manjak vremena. Morali smo se naći u više navrata, a to je bilo teško za uskladiti. Imali smo više pitanja koja su nam otežavala rješavanje zadataka, a nismo ih stigli postaviti". Upravo je vrijeme druga najčešća podtema u kojoj su studenti naglašavali da su se susreli s problemima: „Premalo vremena za realizaciju rasprave". Vrijeme je kao poteškoća identificirano i u kvantitativnom dijelu upitnika u kojem je na tvrdnji „Imao/la sam dovoljno vremena za realizaciju zadatka" (M = 2,34, SD = 0,614) većina studenata odgovorila da je moglo biti bolje.

Prikupljeni prijedlozi rješenja u određenoj mjeri odstupaju od objašnjenja nastalih poteškoća. Dok su za bolju organizaciju provedbe snimanja predloženi „bolja organizacija studenata da studenti sami odabiru s kim izvode zadatak" i „da nas je manje u skupini i da treba biti manja minutaža snimanja, za probleme nastale s manjkom vremena ponuđena su rješenja poput: „Trebalo bi nam više vremena jer je teško skupiti grupu od 6 učenika u isto vrijeme kako bi snimili diskusiju". Ipak, aritmetička sredina na razini godine (Tablica 1.) pokazuje da je većina studenata odgovorila da se tvrdnja „Nisam imao/la poteškoća pri provedbi rasprave" (M = 2,64, SD = 0,559) u potpunosti odnosi na njih. Po pitanju *jasnoće*, kao i kod ranije prikazanih podtema, dolazi do razlika u mišljenju studenata – iako je nekolicina studenata prepoznaje kao prednost, drugi je navode kao poteškoću: „općenito razumijevanje zadatka, što se traži", a kao najčešće rješenje izdvajaju da bi trebalo „više vremena posvetiti svakom koraku metode te je pobliže objasniti svim studentima".

Analizom odgovora utvrđeno je da većina studenata smatra da je za kvalitetnu provedbu LTD metode potrebno više od 120 minuta, koje obuhvaćaju upoznavanje s metodom, čitanje članka i provedbu diskusije. Osim podtema *snimanje/organizacija, vrijeme* i *jasnoća,* poteškoće s kojima su se studenti susreli pri realizaciji LTD metode identificirane su u preostale tri podteme – *razumijevanje članka, pretraživanje radova drugih autora* te *identifikacija podtema*. Problemi se odnose na primjenu znanstvene literature, a jedna studentica ih je objasnila izjavom: „Potrebno je udubiti se u članak, ali kad krene onda se dobro razumije. Rijetko proučavamo članke pa nam je bilo neobično". U ovoj su kategoriji ponuđeni jedino prijedlozi za unapređenje u podtemi *razumijevanje članka* prijedlozima da u budućnosti ponuđeni članak bude „nešto lakše razumljiv" i „malo kraći". Potrebno je naglasiti da je u kvantitativnom dijelu upitnika, čiji su rezultati prikazani u Tablici 1., većina studenata odgovorila da se tvrdnja „Razumio/razumjela sam članak" (M = 2,60, SD = 0,498) u potpunosti odnosi na njih kao i tvrdnje „Nisam imao/la poteškoća pri izražavanju glavne misli članka" (M = 2,70, SD = 0,535), „Nisam imao/la poteškoća pri identifikaciji glavnih tema i podtema" (M = 2,48, SD = 0,634) te tvrdnja „Znao/la sam definirati osnovne pojmove i koncepte članka" (M = 2,47, SD = 0,507) za koje je također većina studenata odgovorila da se u potpunosti odnose na njih. Takvi rezultati pokazuju da, iako je razumijevanje članaka predstavljalo problem manjem broju studenata, problem nije prepoznat na razini godine. Pri identifikaciji problema studenti nisu detaljnije objasnili koji su članci i njihovi dijelovi bili nerazumljivi te zašto je došlo do problema.

U budućim je istraživanjima potrebno usmjeriti ispitanike da detaljnije obrazlože svoje odgovore u pitanju koje se odnosi na poteškoće nastale pri realizaciji vježbe te upotrijebiti skalu od više stupnjeva kako bi bile uočljivije razlike među studentima.

ZAKLJUČAK

Rezultatima se utvrdilo da LTD metoda promiče gotovo sve kompetencije prikazane u modelima autora Rieckmanna (2011) i Wiek, Withycombe i Redman (2011). Promotri li se metoda u kontekstu ishoda kolegija Pedagogija održivog razvoja, vidljivo je da se da njezinom provedbom ostvaruju ishodi koji se odnose na samostalno i timsko istraživanje problematiku održivog razvoja putem različitih posrednih izvora, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, ishodi koji se odnose na praćenje suvremene društveno-pedagoške problematike okoliša i održivog razvoja, njihovo opisivanje, kritičko promišljanje i izražavanje te ishodi prihvaćanja i suočavanja s problematikom održivog razvoja kao neizostavnim dijelom vlastite i cjelokupne budućnosti globalnog svijeta (Anđić, 2014-2016). Ellis i Weekes (2008: 485) ističu da je odavno poznato da 'learning by doing' omogućava mnogo značajnije obrazovna iskustva nego pristupi poput pasivnih predavanja.

Na taj način aktivitet studenta lakše se postiže kada su u pitanju specifične teme vezane uz održivost. Isti autori također ističu sljedeće: „Učenje koje potražuje pitanja teži da bude posebno učinkovito u kontekstu timskog rada – u kojem će članovi grupe kombinirati svoje različite vještine, iskustva i pružati uzajamnu podrška za procjenu različitih opcija koje im se nude tijekom učenja" (Ellis i Weekes, 2008: 486). U konačnici, možemo zaključiti da su studenti zadovoljni provedbom LTD metode te smatraju da je ona dobar alat pomoću kojeg se „puno zapamti o temi". Kako je ovo preliminarno istraživanje, dobivene rezultate treba uzeti s odgovarajućom dozom opreza uz napomenu da bi metodu trebalo primijeniti na većem uzorku te da su potrebna daljnja ispitivanja i usavršavanja mjernog instrumenta. U konačnici možemo zaključiti da je LTD metoda izvrstan alat za poticanje studenata na razvoj kompetencija koje uključuju aktivno proučavanje literature, razvoj komunikacijskih vještina, interaktivni dijalog i iskazivanje stavova, a u kombinaciji sa suvremenim *web* alatima sredstvo za kritičko promišljanje problema odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u visokoškolskoj nastavi.

LITERATURA

1. Anđić, D. (2014-2016). *Syllabus kolegija Pedagogija održivog razvoja Integriranog Učiteljskog studija. Rijeka*: Učiteljski fakultet u Rijeci.
2. Anđić, D. (2015). Doprinosi razvoju kompetencija učitelja osnovnih škola u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*. 156 (4): 367-383.
3. Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave.* Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja.
4. Čepić, R., Vorkapic, S. T., Lončarić, D., Anđić, D., Mihić, S. S. (2015). Considering Transversal Competences, Personality and Reputation in the Context of the Teachers› Professional Development*, International Education Studies.* 8 (2): 8-20.
5. Dyment, J. E., Hill, A. (2015). You mean I have to teach sustainability too? Initial teacher education students' perspectives on the sustainability cross-curriculum priority, *Australian Journal of Teacher Education*. 40(3): 20-35.
6. Ellis, G., Weekes, T. (2008). Making sustainability 'real': using group-enquiry to promote education for sustainable development, *Environmental Education Research*, 14:4, 482-500, DOI: 10.1080/13504620802308287
7. Hill, W. F. (1977). *Learning through discussion.* London: Sage.
8. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelja. U: Babić, N. (ur.). *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (221-230). Osijek: Učiteljski fakultet.
9. Makarevič, V. (2008). Professional competences of future teachers: Perspective of different evaluators and contexts, *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 10: 68-78.
10. Tatković, N., Diković, M., Štifanić, M. (2015). *Odgoj i obrazovanje za razvoj danas i sutra.* Pula: Tiskara Kerschoffset Zagreb d.o.o
11. Valenčič Zuljan, M., Gojkov, G., Rončević, A., Vogrinc, J. (2012). *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija*. Vršac: Birografika Bori d. o. o.
12. URL1: Adomßent, M., Hoffmann, T. (2013). The concept of competencies in the context of Education for Sustainable Development (ESD). http://esd-expert.net/assets/130314-Concept-Paper-ESD-Competencies.pdf; Posjećeno 18. listopada 2013.
13. URL2: Frisk, E., Larson, K. L. (2011). Educating for Sustainability: Competencies i Practices for Transformative Action, J*ournal of Sustainability Education*, 2. http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/FriskLarson2011.pdf; Posjećeno 18. listopada 2013.
14. URL3: Good practice examples of ESD professional development opportunities – University Educators for Sustainable Development (UE4SD). http://www.ue4sd.eu/project-events/copernicus-alliance-conference-2015/2-uncategorised/93-good-practice-examples-of-esd-professional-development-opportunities; Posjećeno 27. travnja 2016.
15. URL4: Narodne novine (2008). Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Zagreb: Narodne novine d.d., 2129 (63): 41. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.htm; Posjećeno 25. travnja 2016.
16. URL5: UNESCO Education Sector (2005) Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher education to Address Sustainability. Education for Sustainable Development in Action. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370E.pdf; Posjećeno 27. travnja 2016.
17. URL6: Wals, A. E. J. (2010). Message in a Bottle – Learning our way out of unsustainability. http://knowledge.cta.int/content/download/24757/313538/file/Oratie_Hr+Wals_website.pdf; Posjećeno 18. listopada 2013.

LTD METHOD AS LEARNING TOOL IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION

The paper presents an example of good practice and the results of a preliminary research on the application of the LTD method in the education for sustainable development, within the course Pedagogy of Sustainable Development at the Faculty of Teacher Education, University of Rijeka. The LTD method, or Learning Through Discussion, is an approach to learning that puts students in the position of active participants in the process of teaching, making them read a text / paper, comment on it and think actively about it, express their thoughts, connect with relevant concepts and learn through discussion. This implementation of the LTD method in teaching included web tools designed to document the process of implementing the LTD method. After the implementation, a preliminary research was conducted, consisting of a quantitative and qualitative evaluation of the LTD method. The method was implemented on and evaluated by a sample consisting of 31 students of the university teaching programme at the Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, who were attending the course Pedagogy of Sustainable Development during their 8th semester. For the purpose of this research, we have adapted a form designed for work evaluation so as to ask questions that included qualitative aspects of the method evaluation. The students answered questions by filling in the form and writing open, essay-like answers, anonymously and voluntarily. The students' answers will be presented both as quantitative data and qualitatively, using a thematic analysis. The results ultimately suggest that the LTD method is an excellent tool for encouraging students to develop competencies that include active reading of literature, developing communication skills, having interactive dialogues and expressing attitudes, and that, combined with modern web tools, it is an aid for thinking critically about issues of the education for sustainable development in higher education.

Keywords: LTD method, students, pedagogy for sustainable development, competencies, web tools

Hazim Selimović
Zehrina Selimović
Univerzitet u Travniku
Edukacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

Ruža Tomić
Sveučilište Hercegovina, Bosna i Hercegovina

STAVOVI STUDENATA O KOMPETENTNOSTI ODGAJATELJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

U radu su predstavljeni rezultati ispitivanja stavova studenata o kompetentnosti odgajatelja naših osnovnih škola (nastavnika i profesora) za održivi razvoj. Cilj je rada bio ispitati i utvrditi koje kompetencije na najvišem stupnju posjeduju naši odgajatelji, na kojem su im stupnju ekopedagoške kompetencije i jesu li dovoljno kompetentni pripremati djecu i mlade za održivi razvoj. U radu je korištena metoda teorijske analize i servej istraživačka metoda, a od instrumenata anketni upitnik konstruiran za namjere našeg istraživanja. Uzorak ispitanika sačinjavalo je 70 studenata Edukacijskog fakulteta u Travniku i 40 studenata FDZMB Međugorje, ukupno 110 ispitanika. Rezultati istraživanja pokazuju da studenti pridaju ogroman značaj kompetentnosti nastavnika za održivi razvoj i da su svjesni značaja za budućnost čovječanstva.

Ključne riječi: visoko obrazovanje, studenski stavovi, osnovne škole, kompetentnost nastavnika i kompetencije

UVOD

Znamo da je čovjek dio okoline u kojoj živi i da njegov život i napredak zavisi od prirode koja ga okružuje. To ne obavezuje način nesavjesnih i ekološki neprosvijećenih ljudi da svoju aktivnost često usmjeravaju protiv prirode i time narušavaju ekološku ravnotežu na zemlji. Sve ovo dovelo je do ekološke krize koja se ogleda u zagađenosti zraka, destrukciji okruženja, degradaciji i nestajanju nekih biljaka i životinja te nagomilavanju raznog otpada.

„Ekološka kriza se može shvatiti kao progresivni proces zagađivanja, ugrožavanja i destrukcije prirodnih i socijalnih sustava, jer se izražava kao kriza odnosa unutar tih sustava, kao društvena svijest, sustav vrijednosti, ciljeva znanja, znanosti, itd.“ (Lepičnik-Vodopivac, 2007: 87).

Mišljenja su da je bitna razlika između sadašnjih i prošlih civilizacija sadržana u izražajnoj i mnogo većoj planetarnoj mreži stanovništva i njihovim djelatnostima uz brojne međusobne utjecaje (Vester, 1991).

Da bi rješavao probleme koji se odnose na okolinu, čovjeku je neophodan ekosistemski način razmišljanja i djelovanja. Tako se mogućnosti rješavanja problema okoline nastoje riješiti odgojem i obrazovanjem za okoliš još od najranije dobi dječjeg života. „Razumijevanje osjetljivosti za okoliš treba započeti već kod predškolskog djeteta, ako nam je želja da u budućnosti odrasli čovjek dosegne određenu razinu osviještenosti prema okolišu“ (Lepičnik-Vodopivec, 2007: 88).

Da bi se u tome uspjelo, odgajatelji trebaju i sami biti dovoljno kompetentni da kod djece razvijaju neophodne kompetencije za održivi razvoj. Kompetencija je sposobnost uspješnog ispunjavanja

kompleksnih zahtjeva iz određene oblasti uz pomoć realizacije kako kognitivnih tako i nekognitivnih aspekata rada“ (Peklaj, 2008: 178).

Imati neku kompetenciju znači biti sposoban aktivirati je i primijeniti u različitim situacijama i okolnostima. „Kompetencije su opće sposobnosti djelovanja koje se temelje na znanju, iskustvenim vrijednostima i dispozicijama koje je pojedinac razvio kod uključivanja u obrazovnu praksu i one se odnose na poboljšanje vlastitih kvaliteta i usvajanje moći koje omogućuju osobi da bude samostalna, da umije da se nosi sa problemima i da se snalazi u prirodi i društvu. Dakle, kompetencija predstavlja izraz ličnog kvaliteta i doživljaj socijalne afirmacije“ (Selimović, 2009: 39-40).

Kompetencije neophodne djeci i mladima, ali i odraslima da bi se uspješno uklopili i integrirali u život brzomijenjajućeg društva su brojne. Tako Suzić (2005) govori o: kognitivnim, emocionalnim, socijalnim i radno-akcijskim kompetencijama prožetim moralnom i estetskom dimenzijom. Ove kategorije prožimaju ekološke kompetencije. Da bi djecu i mlade odgajali u tome duhu, odgajatelji moraju i sami posjedovati sve navedene i ekopedagoške kompetencije.

Ekopedagoške kompetencije odgajatelja podrazumijevaju „potrebu drugačijeg promišljanja osnovnih pedagoških kategorija, inovativni pristup samome procesu odgoja, obrazovanja, učenja, znanja, sposobnosti i stavove neophodne za invdividualnu i društvenu reprodukciju. Ekološka kompetencija djelovanja nudi nove pristupe ekologije odrastanja. Ona ne znači savlađivanje problema sutrašnjice orijentacijama i sredstvima današnjice. Stjecati ekološke kompetencije djelovanja znači biti otvoren za nove modele i rješenja za razvoj originalnih ideja, za predstave i oblikovanje jednog vrjednijeg života u budućnosti“ (Andevski, 2004: 299).

Od najranije dobi kod djece i mladih treba izgrađivati ekološku svijest, vrijednosnu ekološku kulturu, ovladavanje ekološkim navikama i ekološko djelovanje. Treba poticati razvoj empatije, altruizma, humanizma i drugih osobina prema okolini, toleranciju, poštovanje različitosti u međusobnoj komunikaciji s ljudima, uvažavanje drugih, ravnopravnosti u komunikaciji, toleranciju i razumijevanje. U svim životnim situacijama neophodno je razvijati ekološku komunikaciju na što nas obavezuje svjetska ekološka kriza. Ekološkim odgojem i obrazovanjem neophodno je razviti novi senzibilitet, novog aktivnoga građanina što se dotiče globalnih dilema koje prate čovječanstvo: društvenog razvoja, ljudskih prava, ravnopravnosti, pravednosti i drugih. Ovo sve kod mladih može razvijati samo odgajatelj koji i sam posjeduje kompetencije koje kod njih želi razviti. Tada nije ni čudo što veliki broj pedagoga naglašava značaj i ulogu odgajatelja u odgoju djece i mladih. „Djeca i mladi najljepši dio života u školi provode kao učenici“ (Selimović, Tomić, 2011: 348).

Nastavnici trebaju prihvatiti svoju ulogu u stvaranju pozitivne socioemocionalne klime u školi u kojoj budu radili kako bi je učinili demokratskom i životno bliskom. Na taj način će našoj djeci olakšati djetinjstvo i mladost, učiniti ih sretnijim i vedrijim, bez frustracija, fobija i drugih negativnih posljedica.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja u našem radu je ispitati i utvrditi kakvi su stavovi studenata o kompetentnosti odgajatelja za održivi razvoj. Zanima nas koje kompetencije posjeduju odgajatelji, na kom su stupnju posjedujuće kompetencije, posjeduju li ekopedagoške kompetencije i na kom su one stupnju.

METODE RADA

POSTUPCI

Ispitivanje studenata o kompetentnosti odgajatelja za održivi razvoj vršilo se anketnim upitnikom. Prije samog anketiranja ispitanici su upoznati sa značajem samog istraživanja i načinom popunjavanja pitanja u upitniku.

Također, ispitanicima je objašnjeno da je anketiranje anonimno i da služi u znanstvene svrhe. Svaki je ispitanik dobrovoljno odgovarao na postavljena pitanja tako što je na listu za odgovore iznosio svoje procjene u odnosu na postavljene tvrdnje. Ispitanik kome nešto ne bi bilo jasno mogao je dići ruku i postaviti pitanje tijekom testiranja. Ovim načinom željelo se postići da istraživanje teče odgovarajućim tempom i da se uklone sve nejasnoće ako se pojave. Trajanje ankete bilo je od 15 do 30 minuta.

UZORAK ISPITANIKA

Uzorak ispitanika sačinjavalo je 110 ispitanika studenata razredne nastave, pedagogije i psihologije i tjelesnog odgoja s Edukacijskog fakulteta Univerziteta u Travniku (70 ispitanika) i 40 ispitanika odgojnih i defektoloških znanosti Fakulteta društvenih znanosti Dr. Milenka Brkića Međugorje.

INSTRUMENT

Za ispitivanje studenata o kompetentnosti odgajatelja za održivi razvoj korišten je anketni upitnik koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Kroz odgovore na postavljena pitanja ispitanici su iznosili svoje stavove o kompetentnosti odgajatelja za održivi razvoj. Pitanja unutar instrumenta formulirana su na različit način, i to kao otvoreni i zatvoreni tip te u obliku skale procjene. Ispitanici su imali mogućnost biranja ponuđenih odgovora u odnosu na svoja uvjerenja o njihovoj zastupljenosti u praksi. Kod ponuđenih tvrdnji mogli su odabrati tvrdnju s kojom se najviše slažu.

METODE OBRADE PODATAKA

Za sve rezultate izračunate su mjere osnovne deskriptivne statistike (frekvencije, postotci, artimetička sredina i standardne devijacije). Za testiranje hipoteza korišten je Hi-kvadrat test ($\chi 2$). Svi rezultati predstavljeni su i tabelarno.

REZULTATI RADA I DISKUSIJA

Prvi zadatak istraživanja odnosio se na ispitivanje što ispitanici podrazumijevaju pod održivim razvojem i koliko je on za njih bitan. Ovdje su naveli brojne definicije održivog razvoja iz kojih se vidi njihov značaj i važnost za nastavak života na zemlji. Isto tako, kroz odgovore se može zaključiti da ispitanici poznaju značenje termina održivi razvoj.

Drugi zadatak odnosio se na ispitivanje studenata o tome pridaje li se dovoljna pažnja odgoju za održivi razvoj u našoj zemlji. Rezultati su predstavljeni u Tablici 1. u nastavku.

Tablica 1. *Pridavanje značaju odgoju za održivi razvoj*

U vašoj se zemlji vodi računa o odgoju za održivi razvoj	*Nikad*	*Rijetko*	*I da i ne*	**Često**	*Uvijek*	*N*	*M*	*SD*
N	72	14	4	12	8	110		
%	65,45	12,73	4,00	10,90	7,27	100 %	1,82	7,14

N – Ukupan broj; M – Aritmetička sredina; SD – Standardna devijacija

Uvidom u rezultate predstavljene u Tablici 1. možemo konstatirati da većina ispitanika (65,45 %) smatra da se nikada ne vodi računa o održivom razvoju, dok 12,73 % smatra da se rijetko vodi računa. Svega 7,27 % ispitanika izjasnilo se da se uvijek vodi računa o odgoju za održivi razvoj. Srednja vrijednost odgovora iznosi (M = 1,82), dok je standardna devijacija (SD = 7,14) što govori o visokoj raspršenosti odgovora. Izračunati Hi-kvadrat test iznosi $\chi 2 = 312,76$. S obzirom na to da je dobiveni $\chi 2$ znatno iznad očitanih vrijednosti na 4. stupnju slobode i na obje razine značajnosti 0,05 (11,070) i

0,01 (15,086), sa sigurnošću možemo zaključiti da su odgovori ispitanika statistički značajni, odnosno da se u našoj zemlji ne poklanja dovoljna pažnja odgoju za održivi razvoj.

Treći zadatak odnosio se na stav ispitanika o vremenu kada treba početi odgajanike pripremati za održivi razvoj. Rezultati odgovora su predstavljeni u Tablici 2. koja slijedi u nastavku. Iz odgovora je vidljivo da se najviše ispitanika izjasnilo da s odgojem za održivi razvoj treba početi u obitelji (39,09 %), u predškolskim ustanovama (19,09 %) i da ova aktivnost treba trajati cijeli život (19,09 %), dok se 16,36 % ispitanika izjasnilo da treba početi u ranoj školskoj dobi. Da treba početi u ranoj mladosti smatra 4,54 % ispitanika, dok se 1,82 % ispitanika izjasnilo da ne zna. Iz odgovora se da zaključiti da su ispitanici stava da s odgojem za održivi razvoj treba početi što ranije, kod djece mlađe životne dobi.

Tablica 2. *Početak pripreme za održivi razvoj*

Kada treba početi s pripremama za održivi razvoj	*U obitelji*	*U predškolskoj ustanovi*	*Ranoj školskoj dobi*	*U doba mlado-sti*	*Ne znam*	*Ova aktivnost treba trajati cijeli život*	*Ukupno*
N *%*	43 39,09	21 19,09	18 16,36	5 4,54	2 1,82	21 19,09	110 100 %

Naš četvrti zadatak se odnosio na ispitivanje tko od odgojnih faktora treba posvetiti pažnju održivom razvoju. Odgovori su predstavljeni u Tablici 3. koja slijedi.

Tablica 3. *Faktori koji posvećuju pažnju odgoju za održivi razvoj*

Kada treba posvetiti pažnju odgoju za održivi razvoj	*Obitelj*	*Predškolske ustanove*	**Škola**	*Mediji*	*Društvo i organizacije*	*Vjerske institutucije*	*Radne organizacije*	*Svi odgojni faktori*	*Nisam razmišljao o* **tome**
N %	59 53,64	48 43,63	82 74,54	74 67,27	49 44,54	74 67,27	75 68,18	101 91,82	3 2,73

Stav ispitanika je da odgoju za održivi razvoj trebaju doprinositi svi odgojni faktori izjasnilo je 91,82 % ispitanika. Oko 2,73 % ispitanika nije o ovome razmišljalo. Od pojedinačnih odgojnih faktora na prvo mjesto stavljaju školu – 74,54 % ispitanika, radne organizacije – 68,18 % ispitanika, medije – 67,27 % ispitanika, kao i vjerske institucije – 67,27 % ispitanika, obitelj – 53,64 % ispitanika, društva i organizacije – 44,54 % ispitanika na posljednje mjesto stavljaju predškolske ustanove – 43,63 % ispitanika. Na osnovu analize može se utvrditi da ispitanici smatraju da svi odgojni faktori zajedno trebaju doprinositi pravilnom odgoju za održivi razvoj.

Sljedeći zadatak odnosio se na ispitivanje koje kompetencije treba posjedovati odgajatelj koji bi odgajao za održivi razvoj djecu i mlade. Odgovori su predstavljeni u Tablici 4. koja slijedi. Uvidom u rezultate predstavljene u Tablici 4. i njihovim analizama možemo uočiti da ispitanici na prvo mjesto za odgoj za održivi razvoj stavljaju kognitivne kompetencije odgajatelja (M = 4,56), zatim emocionalne kompetencije (M = 4,10), na trećem mjestu su ekološke kompetencije (M = 3,86), dok su na posljednjem mjestu estetske kompetencije (M = 2,50). Visoko mjesto zauzimaju i socijalne kompetencije (M = 3,40) i radno-akcijske kompetencije (M = 3,13). Nešto iznad prosjeka su i moralne kompetencije (M = 2,93).

Tablica 4. *Kompetencije odgajatelja za održivi razvoj*

Vid kompetencija		*Nikad*	*Rijetko*	*I da i ne*	*Često*	*Uvijek*	*Ukupno*	*M*	*SD*
Kognitivne kompetencije	*N* *%*	3 2,73	7 6,36	2 1,82	11 10,00	87 79,09	110 100 %	4,56	8,39
Emocionalne kompetencije	*N* *%*	5 4,54	5 4,54	11 10,00	41 37,27	48 43,63	110 100 %	4,10	6,14
Socijalne kompetencije	*N* *%*	14 12,73	18 16,36	27 24,54	12 10,90	39 35,45	110 100 %	3,40	5,14
Radno-akcione kompetencije	*N* *%*	16 14,54	17 15,45	28 25,45	35 31,82	14 12,73	110 100 %	3,13	5,00
Moralne kompetencije	*N* *%*	19 17,27	18 16,36	32 29,09	34 30,90	7 6,36	110 100 %	2,93	5,14
Estetske kompetencije	*N* *%*	42 38,18	23 20,90	12 10,90	13 11,82	20 18,18	110 100 %	2,50	5,22
Ekološke kompetencije	*N* *%*	12 10,90	3 2,73	18 16,36	32 29,09	45 40,90	110 100 %	3,86	5,66

Izračunati $\chi 2$ na varijabli ekoloških kompetencija iznosi 261,64. S obzirom na to da je dobiveni $\chi 2$ znatno iznad očitane vrijednosti $\chi 2$ očitanih na 4. stupnju slobode na obje razine značajnosti 0,05 (11,070) i 0,01 (15,086), možemo zaključiti da su odgovori ispitanika statistički značajni, odnosno da odgajatelji moraju posjedovati ekološke kompetencije kako bi odgajali druge za održivi razvoj.

Šesti zadatak istraživanja odnosio se na ispitivanje kako ispitanici ocjenjuju spremnost odgajatelja za održivi razvoj. Rezultati su predstavljeni u Tablici 5.

Tablica 5. *Ocjena kompetentnosti odgajatelja za odgoj za održivi razvoj*

Odgajatelji		*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Ukupno*	*M*
Roditelji	*N* *%*	21 19,09	13 11,82	2 1,82	71 64,54	3 2,73	110 100 %	3,20
Predškolski odgajatelj	*N* *%*	9 8,18	12 10,90	10 9,09	68 61,81	11 10,00	110 100 %	3,54
Nastavnici i profesori	*N* *%*	4 3,64	2 1,81	3 2,73	8 7,27	93 84,54	110 100 %	4,74
Pedagozi i psiholozi	*N* *%*	7 6,36	4 3,64	10 9,09	12 10,90	77 70,00	110 100 %	4,34
Ostali	*N* *%*	10 9,09	11 10,00	72 65,45	10 10,09	5 4,54	110 100 %	2,84

Uvidom u rezultate predstavljene u Tablici 5. možemo uočiti da su ispitanici najvišom ocjenom ocijenili kompetitivnost nastavnika i profesora za odgoj za održivi razvoj (M = 4,74), zatim pedagoge-psihologe, srednja ocjena iznosi (M = 4,34), pa predškolske odgajatelje (M = 3,54), a najnižom prosječnom ocjenom ocijenili su ostale faktore (M = 2,84).

Posljednji zadatak odnosio se na ispitivanje koje mjere prema preporuci ispitanika trebaju poduzeti društvo, svjetska zajednica i oni osobno kako bi doprinijeli unapređenju odgoja za održivi razvoj. Glavne preporuke i prijedlozi odnose se na poticanje razvoja ekoloških kompetencija kod djece,

mladih i odraslih, kod svih kadrova koji se bave odgojem, a posebno kod roditelja, kako bi počeli kod svoje djece od najranije dobi razvijati ekološke kompetencije. Ispitanici predlažu edukativne programe i seminare iz ove oblasti, kazne za prekršitelje zakona, a nagrade za najbolje na ovom polju. Neophodno je poticati ekološku svijest i mijenjati stavove prema okruženju i prirodi.

ZAKLJUČCI

Ispitanici su većinom davali definicije o održivom razvoju i svjesni su što ona uključuje. U našoj zemlji ne pridaje se dovoljna pažnja odgoju za održivi razvoj (M = 1,82), a vrijednost $\chi 2$ iznosi 312,76 i znatno je iznad graničnih vrijednosti očitanih na 4 stupnju slobode, na obje razine značajnosti.
Većina ispitanika je stava da se s pripremama za održivi razvoj treba početi u obitelji i u predškolskim ustanovama od najranije dobi.

Oko 91,82 % ispitanika je stava da odgoju za održivi razvoj trebaju doprinositi svi odgojni faktori. Od pojedinačnih faktora tu su redoslijedom sljedeći: škola, radne organizacije, mediji, vjerske institucije, obitelj, društva i organizacija i predškolske ustanove.

Većina ispitanika na prvo mjesto stavlja kognitivne kompetencije odgajatelja za održivi razvoj, zatim emocionalne, ekološke, socijalne, radno-akcijske, dok moralne i estetske kompetencije stavljaju na zadnje mjesto.

Srednje ocjene kompetentnosti odgajatelja su iznadprosječne i kreću se u rasponu od M =4,74 do M = 2,84. Najvišom ocjenom ispitanici su ocijenili nastavnike-profesore, pedagoge-psihologe, predškolske odgajatelje, roditelje, dok su najnižom ocjenom ocijenili ostale odgojne faktore.

Mjere koje ispitanici predlažu u cilju unapređenja odgoja za održivi razvoj odnose se na studiozan i permanentan odgoj i edukaciju svih dobnih skupina odgajanika u zemlji i svijetu, razvoj ekoloških kompetencija, transformaciju negativnih stavova prema prirodi i okruženju u pozitivne i uvođenje kaznenih mjera za prekršitelje zakona i propisa iz područja održivog razvoja.

LITERATURA

1. Andevski, M. (2004). *Ekopedagoške kompetencije nastavnika. Strategija sistema vaspitanja*. Novi Sad.
2. Lepičnik Vodopivec, J. (2007). Kurikularni modeli odgoja i obrazovanja za okoliš. U: *Deontologija učitelja Zbornik radova Međunarodnog i stručnog skupa „Dani Mate Demarina".* (87-107). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli i Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja.
3. Peklaj, C. (2008). Definisanje matematičkih kompetencija – početni korak u obnovi pedagoških studija. U: *Kompetencije učitelja i vaspitača* (171-188). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihajlo Pavlov".
4. Selimović, H. (2009). *Roditeljska instrukcija djeci u školskom učenju*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
5. Selimović, H., Tomić. R. (2011). *Pedagogija I*. Travnik: Univerzitet u Travniku.
6. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT Centar.
7. Vester, F. (1991). *Kriza prenaseljenih područja.* O razvijanju ekosistemskoga mišljenja. Ljubljana: DZS.

STUDENTS' ATTITUDES TOWARD THE COMPETENCE OF EDUCATORS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The paper presents the results of a study on students' attitudes toward the competence of our primary school educators (teachers and professors) for sustainable development. The aim of this study was to examine and determine the competencies that our educators have, at the highest level; the level of their eco-pedagogical competencies, i.e. whether they are competent enough to prepare children and youth for sustainable development. In this study, we used the methods of theoretical analysis and survey research, while the instrument was a questionnaire designed for the purpose of our research. The sample consisted of 70 students from the Faculty of Education in Travnik and 40 students from the FDZMB Međugorje, a total of 110 respondents. Research results show that students attach an enormous importance to the competence of teachers for sustainable development and that they are aware of its importance for the future of humanity.

Keywords: higher education, students' attitudes, primary school, teacher competence and competencies



PRIMJERI DOBRE PRAKSE

Vesna Smojver
Dječji vrtić „Srednjaci“, Zagreb

O VAŽNOSTI ODGOJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU

Suvremeni život donosi nove vrijednosti i paradigme u odgoju djeteta. U ranom odgoju utjecaji na dijete presudni su za njegov razvoj i život. Na osnovu pozitivnih poruka, misli i osjećaja koje odrasli daju djetetu, ono izgrađuje svijest o sebi, o drugima i okolišu. U kontekstu kurikuluma našeg vrtića, odgoj za održivi razvoj integrirana je odgojna vrijednost s ciljem kvalitetnog življenja djece i odraslih. Ona znači život djeteta u zdravom, sigurnom i poticajnom okruženju, razvijanje pozitivnih odnosa prema sebi, drugima, prirodi, brigu o zaštiti okoliša, rješavanje ekoloških problema, odgovorno ponašanje, razvijanje pozitivnih stavova i navika. Odgoj za održiv razvoj integrira suvremene aktualne, životne teme. U radu se prikazuje razvoj kurikuluma *odgoj za održivi razvoj*, istraživanje odgojne prakse u kojoj je integrirana ekološka dimenzija, razvoj ekološke osjetljivosti djece i odraslih.

Ključne riječi: ishodi, kompetencije, priroda, obilježja, održivost

ZAŠTO ODGOJ ZA ODRŽIVI RAZVOJ?

Što znači odgoj djeteta za održivi razvoj? Zašto integrirati ekološku dimenziju u naš rad s djecom u dječjem vrtiću? Suvremena znanstvena istraživanja potvrđuju nove vrijednosti i paradigme u odgoju djeteta, novu kulturu obiteljskog odgoja. Prema Bašić (2011), neka od obilježja pedagogijske slike djeteta su da je dijete aktivno i kompetentno, da je istraživač predmetnog i socijalnog okruženja, da postoje različiti stilovi učenja djeteta, da su temeljni oni odnosi koje dijete osjetilnim opažanjem uspostavlja prema sebi, prema svijetu i prema drugoj osobi. U ranom odgoju i u obitelji i dječjem vrtiću utjecaji na dijete presudni su za njegov kasniji razvoj, život. Naša djeca pripadaju budućnosti i zato je važno da poštuju i brinu o prirodi, svom okruženju, da aktivno sudjeluju u kreiranju održive planete.

Odgoj za održivi razvoj polazi od koncepta razvoja svijesti o vrijednosti, raznolikosti i povezanosti svih živih bića na Zemlji. On je prisutan u odnosima čovjeka i prirode, čovjeka i okoliša i u području reguliranja svih međuljudskih odnosa. Održivost kao pedagoška kategorija znači načelo, a ne posebnu disciplinu, izdvojeni predmet. Ekološka dimenzija odgoja za održivi razvoj uključuje život djeteta u zdravom, sigurnom i poticajnom okruženju. Ona znači razvijanje pozitivnih odnosa prema sebi, drugima i prirodi, brigu o zaštiti okoliša, rješavanje ekoloških problema razumljivih djeci, kako se odgovorno i štedljivo ponašati prema prirodnim resursima.

Naš model kurikuluma odgoja za održiv razvoj gradio se niz godina na odgojnim vrijednostima koja su u suglasju s etičkim i moralnim načelima, s Programskim usmjerenjem odgoja i obrazovanja predškolske djece, humanističko-razvojnom koncepcijom i Nacionalnim kurikulumom ranog i predškolskog obrazovanja.

ODGOJNE VRIJEDNOSTI U KURIKULUMU ODGOJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

U kontekstu našeg kurikuluma za održivi razvoj nastojimo integrirati sljedeće vrijednosti: pozitivan, brižan odnos, empatiju, poštovanje, različitost/toleranciju, djelovanje (aktivno sudjelovanje). Brižan, pozitivan odnos važan je u svim odnosima dijete – odrasli – okoliš.

U tim relacijama stavovi odraslih i model ponašanja ima odlučujuću ulogu. Svaka interakcija s djetetom, verbalna ili neverbalna, utječe na njega i njegov razvoj. Pozitivan odnos priprema dijete da život i ljude doživljava kao radost. Ako je odrasla osoba topla i brižna u odnosu, i dijete će biti takvo. U tom odnosu važne su pozitivne emocije: radost, smirenost, zahvalnost. Iako su emocije trenutno stanje, one imaju učinak na ličnost djeteta i sposobnosti koje se razvijaju u kasnijoj dobi. Poznate su posljedice pozitivnih emocija na bolje intelektualno funkcioniranje, uspjeh, veći altruizam, bolje zdravlje (Miljković. D, Rijavec, M., 2009). Iste autorice ističu da su pozitivne emocije i sreća često povezane s poželjnim ponašanjima i razmišljanjima koje vode uspjehu kao što je društvenost, optimizam, energija, originalnost i altruizam. Kada su naše emocije i akcije pozitivne, uspješnije rješavamo različite probleme.

Neprocjenjiva je vrijednost takvih emocija i ponašanja odraslih na dijete. Ono od odraslih dobiva tu motivaciju, entuzijazam, optimizam, energiju koja utječe na njegov optimalni razvoj i odgoj za održivi razvoj.

Empatija – koliko je empatija značajna u odgojnom djelovanju rane dobi? Empatijom odgojitelj otkriva osjećaje koje prate djetetovo ponašanje i skrivene motive njegova ponašanja prema okolišu (Jurka Lepičnik Vodopivec).

Poštovati znači cijeniti koga ili što. Učiti djecu poštovanju znači učiti ih da cijene ljude, imovinu, prirodu. Poštovati druge ljude dijete uči iz našeg odnosa prema drugim ljudima. Kako roditelj koji je najveći autoritet svom djetetu poštuje druge autoritete u komunikaciji tako će i dijete naučiti odnos poštovanja i samopoštovanja. Poštovanje i odnos prema prirodi uključuje odgovoran odnos prema svemu što nas u prirodi okružuje. Odgovornost za vlastito ponašanje pokazuje da smo svjesni postavljenih društvenih standarda u društvu u kojem živimo i spremni smo ih poštovati ili se suočiti s time kad ih svjesno ili nesvjesno prekršimo.

Različitost/tolerancija odgojna je vrijednost koju dijete može spoznati i živjeti u svakodnevnim životnim situacijama. Različitost i toleranciju doživljava u odnosima prema drugima i drugačijima. Afirmacija humanizma i tolerancije podrazumijeva oblikovanje odgojno-obrazovnog pristupa temeljenog na suosjećanju, prihvaćanju i međusobnom pružanju potpore, kao i osposobljavanju djeteta za razumijevanja svojih prava, obveza i odgovornosti te prava, obveza i odgovornosti drugih (Nacionalni kurikulum, 2015).

Djelovanje je važna dimenzija održivog razvoja, bez aktivnog sudjelovanja i doprinosa nema ni stjecanja potrebnih znanja, vještina i navika. Te vrijednosti nastojimo živjeti kako bi vrtić bio mjesto cjelovitog razvoja i učenja djeteta, mjesto kvalitetnih odnosa, suradnje i tolerancije.

Pokazalo se da je odgoj za okoliš najučinkovitiji ako njegova realizacija prolazi kroz četiri razine: razinu emocija, činjenica, svijesti i djelovanja (De Zan, 2005: 380). Isti autor navodi da odgoj za okoliš valja temeljiti na neposrednom, samostalnom istraživanju i doživljavanju prirode – izvorne stvarnosti. „Doživljaj prirode je emocionalna jezgra iz koje se – preko etape opisa, objašnjavanja i razumijevanja prirode – razvija svijest o okolišu i spremnost na djelovanje (Janssen, 1993: 184).

ULOGA ODGOJITELJA U KURIKULUMU ODGOJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Razvijanje ekološke osjetljivosti djece i odraslih dugotrajan je i složen komunikacijski proces koji smo započeli 1997. godine definiranjem vizije vrtića u kojoj se promiče i razvija odgoj i obrazovanje za okoliš/održivi razvoj.

Tema odgoja za održivi razvoj zahtijevala je primjenu interdisciplinarnog pristupa u kojem smo povezivali suvremene spoznaje i našu odgojnu praksu. Prvi korak u tom procesu bio je preispitivanje i mijenjanje sebe kroz komunikacijske radionice transakcijskim putem. Osvještavali smo i trenirali pravila dobre komunikacije, svoje potrebe, naš odnos prema sebi, drugima, prirodi, našu kongruentnost u postupcima i porukama djeci.

U eko radionicama pokušali smo odgovoriti na pitanje: Kako mogu svoje sposobnosti, iskustvo i osjećaje primijeniti u radu s djecom, a za dobrobit okoliša? Naše iskustvene radionice o vodi, zemlji i hrani ojačale su našu kompetentnost, osjetljivost i toleranciju, razmjenu iskustava. Na taj način promišljali smo utemeljenost i opravdanost vlastitih stavova. Tijekom primjene programa kroz osamnaest godina uslijedile su i kvalitativne promjene u osobnom rastu i razvoju odgojitelja, u redefiniranju njegove uloge u odgojno-obrazovnom procesu.

Odgojitelji su motivirani za učenje, istraživanje odgojne prakse, dekodiranje odgojne prakse u kojoj su orijentirani na proces, a ne na rezultat i postignuća djeteta. Nove uloge odgojitelja sukladne su prirodi dječjeg razvoja i učenja. Odgojitelj potiče dijete na promatranje, istraživanje i rješavanje problema. Refleksije o radu pomogle su nam da bolje razumijemo dijete, da budemo aktivni promatrači i slušači u odgojnom procesu, da kroz poticajno ekološko okruženje omogućimo djetetu da bude aktivno i da istražuje sve oko sebe na osnovu svojih interesa i svog osobnog individualnog razvoja. Usklađenost između odgojiteljeve/učiteljeve slike o održivom razvoju, viđenje situacija održivosti u kojima se nalazi i načela održivog razvoja koja poučava povoljno utječe na razvoj osjetljivosti djece za taj isti razvoj (Uzelac, Vodopivec, Anđić, 2014: 22).

Kontinuirani profesionalni razvoj odgojitelja sadržavao je i doedukaciju iz područja odgoja za održivi razvoj kroz seminare, predavanja, radionice. Zajednički smo definirali cilj kurikuluma odgoja za održivi razvoj: razvoj ekološke osjetljivosti djece i odraslih, razvoj pozitivnih odnosa, ponašanja i stavova prema sebi, drugima i prirodi (okolišu). Bitna obilježja kurikuluma su cjelovitost, razvojnost, specijaliziranost i kontinuiranost. To znači da se utječe na cjeloviti razvoj djeteta primjeren psihofizičkim sposobnostima djeteta kroz poseban, specijaliziran izbor ekoloških tema i aktivnosti. Samo dugoročna orijentacija na proces razvoja osjetljivosti djeteta za održivi razvoj ima pozitivan učinak na razvoj kvalitete te osjetljivosti, što se može iskazati kao polazna osnovica kvalitete života i rada djece/učenika (Uzelac, Vodopivec, Anđić, 2014).

Pozitivni ishodi u razvoju ekološke osjetljivosti kod djece u 6. godini života, koji su tri i više godine u programu, najznačajniji su u razvoju navika i samostalnosti djece. U kontaktu s prirodom dijete ima razvijen odnos; kako se ponašati u prirodi, što je dobro, a što loše u našem okruženju, što učiniti da smanjimo otpad, zašto je važno brinuti o drveću i kako od starog papira dobiti novi, kako i zašto štedimo vodu, što je biljci potrebno za rast. Isto tako djeca imaju razvijen pozitivan odnos prema hrani: znaju što je zdravo, a što nije na osnovu iskustvenih radionica s hranom.

BITNA OBILJEŽJA KURIKULUMA ODRŽIVOG RAZVOJA U DJEČJEM VRTIĆU SREDNJACI

Bitna obilježja našeg kurikuluma održivog razvoja su interakcija djeteta s prirodom i prirodnim materijalima, učenje putem osjetila, specifični kontekstualni uvjeti, odnos prema životinjama, zdrav način življenja koji uključuje kretanje i pravilnu prehranu, suradnja s roditeljima.

Priroda zauzima središnje mjesto u kontekstu odgoja za održivi razvoj. Naši zadatci su pomoći djetetu da razumije prirodu, njezine procese, da razvije pozitivan odnos prema njoj, ali i da razvije i svijest o tome kako brinuti i čuvati prirodu. Početak komunikacije djeteta s prirodom vezan je uz doživljaje, otkrivanje, istraživanje. Raznovrstan prirodan materijal pruža djetetu raznovrsne mogućnosti manipuliranja, kombiniranja i kreativnog stvaranja. Proces učenja o prirodi, prema Sočo (2007), razvija se u stalnim cikličkim krugovima, a svaki krug počinje od svjesnosti djeteta preko eksploracije i istraživanja do upotrebe naučenog znanja. Igra djeteta u prirodi razvija osjetljivost za prirodu, ali i neke vještine i stavove koji su potrebni za život u skladu s prirodom. Djeca u igri, istraživanju i učenju koriste zemlju, pijesak, kamen, travu, vodu, grančice, biljke.

Okružje našeg vrtića mala je oaza prirode u kojoj dijete ima svoje drvo, svoj cvijet, u kojoj sije i sadi svoje sjeme i plodove, prati rast i razvoj biljke i iskustveno uči o fazama vegetacijskog ciklusa. U procesu istraživanja prirode dijete razvija vještine i kompetencije promatranja, uspoređivanja, klasifikacije, opisivanja, mjerenja, kreativne tehnike i vještine.

U kurikulumu odgoja za održivi razvoj njegujemo i razvijamo učenje djeteta putem svih osjetila. Svijet osjetila je veza djeteta sa sobom i sa svijetom. Važno je stimulirati razvoj svih osjetila, ali je važno i znati da postoje senzibilna razdoblja za razvoj određenih grupa osjetila. U prvih sedam godina kod djeteta najaktivnija su osjetila za dodir, kretanje i osjetilo za ravnotežu. U odabiru senzornih poticaja u radu s djecom poštuju se didaktička načela: primjerenost, otvorenost, sloboda izbora, orijentiranost na doživljaj, mogućnost odlučivanja, samoaktivnost. Posljedica interakcije djeteta i senzomotoričkih poticaja je cjelokupan razvoj djeteta.

Jedno od obilježja kurikuluma održivog razvoja su i *specifični kontekstualni uvjeti.* Okruženje je jedan od važnih komunikacijskih preduvjeta u funkciji razvijanja ekološke osjetljivosti djeteta. Polazište u kreiranju ekološkog okruženja su djetetova inicijativnost, učenje, aktivnost i odgovornost. Kontekst čine tri povezane dimenzije: sociopedagoška, vremenska i prostorno-materijalna. Prostorna dimenzija konteksta je unutrašnji prostor vrtića, vanjski prostor (dvorište) i šire okruženje. Izbor lokaliteta u širem okruženju vezan je uz prirodu, seoska gospodarstva, ekoimanja. Slunjski (2008: 21) navodi kako kvalitetno i poticajno okruženje sadržava visok obrazovni potencijal s obzirom na to da djeca uče aktivno istražujući, čineći.

Naše prostorno materijalno okruženje unutarnjeg i vanjskog prostora zrcali vrijednosti i bitna obilježja odgoja za održivi razvoj. U unutarnjem prostoru to je dostupnost različitih prirodnih materijala, zeleni kutići, multisenzorički poticaji, ekosimboli i plakati, spremnici, ekolutke, laboratorij i muzej zemlje, kamenje, voda, ljekovito bilje. U svim sobama je i kutak prijatelja životinja (plišane igračke, pribor za hranu i njegu životinje).

U vanjskom prostoru djeca imaju prilike istraživati i učiti o vegetacijskom ciklusu biljaka u povrtnjaku, o vrtu ljekovitog bilja, voćnjaku, o svijetu kukaca. Djeca su i kreatori edukativnih ploča o pticama i kukcima koji žive na dvorištu. Senzorni poticaji su i različiti prirodni materijali: kamenčići, grančice, kora drveta, zemlja. U kurikulumu odgoja za održivi razvoj osim pozitivnog odnosa i brige o biljnom svijetu važan je i *odnos djeteta i životinje*. Kod djeteta želimo razviti i osvijestiti da voli, poštuje, razumije, brine o životinjama, da zna da životinje, kao i ljudi, imaju potrebe i prava na život i zdravlje, zaštitu i skrb, učenje i sudjelovanje. Životinje imaju pozitivan utjecaj na dijete, na razvoj osobnosti i socijalnih vještina. U interakciji sa životinjom dijete razvija empatiju, kooperativnost, osjećaj odgovornosti.

U vrtiću Srednjaci iskustva o odnosu sa životinjom dijete stječe kroz radionice u kojima je jednokratno prisutna životinja ili na posredan način kroz simboličku igru i druge aktivnosti (video zapise). Jedno od obilježja našeg kurikuluma odgoja za održivi razvoj je *pravilna prehrana* i stjecanje pravilnih prehrambenih navika djece kao osnove zdravog rasta i razvoja. Djeca upoznaju namirnice putem svih osjetila, kao i put namirnica od uzgoja do stola. Iskustveno uče o piramidi pravilne prehrane i kulturi blagovanja.

U kontekstu odgoja za održivi razvoj najznačajniji je utjecaj *obitelji.* Otvorena, podržavajuća i ravnopravna komunikacija roditelja, odgojitelja i ostalog osoblja u ustanovi ima zajednički cilj: primjereno odgovoriti na individualne i razvojne potrebe djeteta i osigurati potporu njegovu cjelovitom razvoju (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014.).

Osnovni cilj suradnje roditelja i odgojitelja je dobrobit djeteta u svim aspektima njegova razvoja. Najvažniji elementi te suradnje su: međusobno poštovanje i uvažavanje obitelji i dječjeg vrtića, zajednička odgovornost za stvaranje suradničkih odnosa, stvaranje povoljnih prilika za međusobno djelovanje, informiranje roditelja i uključivanje roditelja u neposredan odgojno-obrazovni proces. Suradnja je preduvjet jačanja profesionalnih kompetencija odgojitelja i kompetencija roditelja.

U dječjem vrtiću Srednjaci njeguju se suradnički i partnerski odnosi s roditeljima kroz različite oblike i sadržaje rada. Izdvajamo one oblike suradnje kojima senzibiliziramo roditelje za promicanje ekološkog odgoja u obitelji, razvoj ekološke svijesti i odgovornog ponašanja kako bi naši ciljevi i zadatci (i vrtića i obitelji) bili jedinstveni. Ekološke radionice jedan su od takvih oblika suradnje. Teme ekoloških radionica odabrane su primjereno psihofizičkim osobinama djece, aktualnim projektima

koji se provode u skupini i ekološkim aktivnostima. Najzastupljenije teme su: Pravilna prehrana, Što znače ekosimboli, Papir, plastika i staklo, Zašto je recikliranje važno, Kompostiranje u vrtiću i obitelji, Na izletu – pravila koja su važna, Od otpada do kreativnosti, Njega biljaka, Zaštićene biljke i životinje. Ekokviz je interaktivno druženje djece, roditelja i odgojitelja, a provodi se nakon nekih tematskih cjelina, obično na teme Voda, Dan planeta Zemlje, Kućni ljubimci. Kvalitetnim procjenjujemo aktivno sudjelovanje roditelja u odgojno-obrazovnom procesu. Najčešće roditelji prezentiraju svoje zanimanje ili interesantne hobije.

PEDAGOŠKO-METODIČKI PRISTUP I IZBOR EKOLOŠKIH AKTIVNOSTI U RADU S DJECOM

Prema Uzelac (2008:10), u praksi dječjih vrtića i osnovnih škola ponajčešće se susreću integrirani, projektni i problemsko-istraživački pristup radu. Integriranost u odgojnoj praksi reflektira se kroz povezivanje različitih odgojno-obrazovnih područja rada i utjecaj na sve aspekte djetetova razvoja. Isto tako koristi se i projektna metoda rada koja je kongruentna prirodi dječjeg učenja. Krajnji ciljevi ekoloških projekata su stjecanje kvalitetnih iskustava učenja djece, propitivanje stvari iz različitih perspektiva, razvoj kritičkog mišljenja i suradničko rješavanje problema. Djecu se potiče na preuzimanje odgovornosti za ponašanje čime se jača autonomija, inicijativa i samostalnost djeteta.

Problemsko-istraživački pristup prisutan je u provođenju svakog projekta, ali i u svakodnevnim praktično životnim situacijama u dječjem vrtiću. Takvim pristupom odgojitelj ili djeca uočavaju problem i zajednički tragaju za njegovim rješenjem. Te problemske situacije trebaju djeci biti bliske i razumljive kako bi bili motivirani i aktivni u njihovu rješavanju.

Izbor ekoloških aktivnosti primjeren je psihofizičkim osobinama djece predškolskog uzrasta. Polazište u tom izboru su dječji doživljaji i iskustva koje dijete prerađuje kroz raznovrsne oblike izražavanja i stvaranja. Svaka tema sadrži raznovrsne aktivnosti. Prema Programskom usmjerenju to su životno-praktične i radne raznovrsne igre, društvene i društveno-zabavne, umjetničke, raznovrsnog izražavanja i stvaranja djeteta, istraživačko-spoznajne, specifične aktivnosti s kretanjem. U kontekstu odgoja za održivi razvoj češće se potiču životno praktične aktivnosti, istraživačko-spoznajne i igra, iako su prisutne i ostale.

U literaturi postoje brojne podijele ekoloških aktivnosti. Tema Otpad važna je i aktualna u području održivog razvoja. O toj temi najprimjerenije aktivnosti su one koje sadrže u sebi načelo 4R (engl. *reduction*, *reuse*, *recycling*, *recovery*). To znači smanjivanje i sprječavanje otpada, njegovu ponovnu upotrebu i regeneraciju materijala i energije.

U odgojnoj praksi našeg vrtića izbor ekoloških aktivnosti definiran je temama održivog razvoja i razvojnim osobinama djeteta, kao i aktualnim zbivanjima u skupini i vrtiću, interesima djece. Tako se u okviru teme Priroda provode raznovrsne aktivnosti: istraživanje prirode i učenje otkrivanjem, briga o bilju i drveću, orijentacija u prirodi, kreiranje poučne staze, sudjelovanje u košnji trave, izrada herbarija i mnoge druge. Planiraju se i provode i govorno-jezične, glazbene i likovne aktivnosti na temu Prirode.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Odgoj za održiv razvoj aktualna je i važna sastavnica u kurikulumu dječjeg vrtića. On se integrirano provodi u dječjem vrtiću „Srednjaci“ na načelima i odgojnim vrijednostima održivog razvoja. Razvoj djeteta i zdrav stil življenja u dječjem vrtiću snažno su povezani s kvalitetom odnosa i komunikacije na svim socijalnim razinama.

Ostvarujemo viziju vrtića u kojoj živi dijete koje je ekološko osviješteno i koje će u budućnosti znati odgovorno se ponašati i donositi odluke važne za održivi i kvalitetan život.

Kurikulum odgoja za održivi razvoj gradi se i razvija na kompetencijskom pristupu stručnog usavršavanja odgojitelja. U našoj organizacijskoj klimi potiče se kultura učenja i suradnje i spremnost za unaprjeđivanje odgojne prakse. I nadalje ostaje otvoreno pitanje sustavne edukacije odgojitelja iz područja održivog razvoja na razini obrazovnog sustava predškolskog odgoja RH.

LITERATURA

1. De Zan, I.(2006). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga
2. Devernay, B. i sur. (2001). *Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj*. Zagreb: Centar za građanski odgoj i demokraciju
3. Janssen, W. (1993). Zaštita prirode u obrazovanju nastavnika, *Socijalna ekologija.* 2: 181-190.
4. Maleš. D. i sur. (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
5. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2014). Zagreb: Ministrastvo znanosti, obrazovanja i sporta.
6. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje* – holistički pristup. Zagreb: Mali profesor.
7. *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece.* (1991). Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa 7/8.
8. *Razumjeti otpad; priručnik za podizanje svijesti*. (2012). Zagreb: Zelena akcija.
9. Rijavec, M. i Miljković, D. (2009). *Pozitivna psihologija na poslu*. Zagreb. IEP d.o.o.
10. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto suradnje, dijaloga i zajedničkog učenja*. Zagreb: SM Naklada.
11. Uzelac, V., Starčević, I. (1999). *Djeca i okoliš.* Rijeka: Adamić.
12. Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Anđić. D. (2014). *Djeca-odgoj i obrazovanje-održivi razvoj*. Zagreb: Golden marketing.
13. Wood, D. (1996). *Kako djeca misle i uče*. Zagreb: Educa.
14. URL1: www.ekologija.hr
15. URL2: www.zelena-akcija.hr

ABOUT THE IMPORTANCE OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE EARLY AND PRE-SCHOOL EDUCATION

Modern life brings new values and paradigms to child education. Influences of early education on the child are crucial for his or her later development and life. The child becomes aware of itself, of others and of the environment based on positive messages, thoughts and feelings coming from adults. In the context of our kindergarten curriculum, education for sustainable development is an integrated educational value involving the quality of life of children and adults. It means that children live in a healthy, safe and stimulating environment, developing positive attitudes towards themselves, others, and nature; that they care about protecting the environment, solving environmental problems, behaving responsibly and developing positive attitudes and habits. The education for sustainable development integrates contemporary, current, environmental topics. This paper presents the development of the curriculum of education for sustainable development – the research of an educational practice integrating the environmental dimension and the development of ecological sensitivity in children and adults.

Keywords: learning, competence, nature, features, sustainability

Barbara Drezga
Jelena Vukobratović
Dječji vrtić Rijeka

DJEČJI VRTIĆ KAO POKRETAČ PROMJENA U LOKALNOJ ZAJEDNICI

U radu se analiziraju mogućnosti djelovanja vrtića u smjeru odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, posebno mogućnosti njegove implementacije na lokalnoj i nacionalnoj razini uz razmatranje nužnosti cjeloživotnog obrazovanja odgajatelja kao jedne od dimenzija održivog razvoja, kako bi navedeno uopće bilo moguće. Rad kreće s pretpostavkom da vrtić projektnim radom može biti pokretač promjena u lokalnoj zajednici ako u njemu djeluju i rade osobe koje prakticiraju cjeloživotno učenje. Ispituje se utjecaj odgojno-obrazovnog rada u domeni odgoja i obrazovanja za održivi razvoj na djecu, odgajatelje, roditelje te na drugu djecu iz zajednice koja zbog vanjskih okolnosti nemaju pristup adekvatnom okruženju koje ispunjava standarde odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (djeca koja su bila polaznici vrtića, djeca koja će u budućnosti biti polaznici vrtića te djeca koja zbog socijalnog stanja neće niti imati priliku sudjelovati u institucionalnom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, a imaju sva prava na njega). U kontekstu teme rada nameće se pitanje: kako vrtić može biti pokretač promjena u lokalnoj zajednici? Može li djelovati u smjeru održivog razvoja te ga implementirati u djelovanje odgojno-obrazovnog rada? Tražeći odgovor na to pitanje (koje je ujedno cilj rada), praktičnim djelovanjem u obliku projektnog rada i provedenog istraživanja dobiven je zaključak da rani i predškolski odgoj i obrazovanje zaista predstavlja prvi podsustav za integraciju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj te je kao takav itekako važan pokretač promjena u lokalnoj zajednici. Opisuje se djelovanje vrtića kao djetetova „drugog doma“ u kojemu djeca i odgajatelji proaktivno djeluju krenuvši od unutrašnjeg prema vanjskom djelovanju – zajednici. Razmatra se uzajamnost djelovanja vrtića na zajednicu i obratno te uloga odgajatelja kao vodećeg nositelja odgojno-obrazovne prakse implementirajući elemente odgoja i obrazovanja za održivi razvoj razvijajući potrebne kompetencije cjeloživotnim učenjem.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, održivi razvoj, zajednica, vrtić, odgajatelj

UVOD

Put odgoja i obrazovanja za održivi razvoj te njegova implementacija u odgojno-obrazovni rad bio je trnovit, a njegov uspon može se pratiti unazad zadnjih četrdesetak godina. Vrtić prestaje biti „čuvalište djece“ te postaje djetetov i odgajateljev drugi dom, odnosno sekundarno središte života. Što imamo u svom domu? Kako se ponašamo u njemu? Čime se bavimo? S kime se družimo i na koji način? Sve to se može primijeniti u vrtiću – zajednici koja uči u kojoj „(...) bi se trebala razvijati svijest ljudi o međusobnoj interaktivnoj povezanosti svih dijelova konteksta vrtića, kao i povezanosti vrtića sa širim društvenim kontekstom“ (Slunjski, 2008: 7). S prethodno navedenim slaže se i Miljak (2009: 23): „Zato bi vrtić trebao biti koncipiran kao kuća ili stan velike brižljive obitelji gdje će djeca prirodno učiti i gdje će se kod djece razvijati osjećaj samopoštovanja i poštovanja drugih“. U ovakvom „drugom domu“ svi imaju svoju važnost (funkciju), i onaj „nevidljivi dio“, kako Slunjski naziva (nevidljiva realnost vrtića) vrijednosti, uvjerenja i stavove (slika o djetetu), i „vidljivi dio“ koji se očituje u odnosima i komunikaciji, vremenu i prostoru. Prethodno rečeno iskazuje se pojmovima: vidljivi i nevidljivi kurikulum. Vidljivi kurikulum opisuje se kao ono što vanjski, objektivni promatrač može uočiti pri ulasku u vrtić ili „dječju kuću“. To su stručni kadar, pismeni dio kurikuluma, didaktička sredstva, pomagala, prostorija u kojoj djeca žive i rade.

Nevidljivi dio kurikuluma je odgajatelj (njegova sposobnost empatije/suosjećanja s cjelokupnim okruženjem), odnosno opće ozračje u vrtiću koje reflektira unutrašnje stavove i mišljenja (svjesna i nesvjesna) djelatnika predškolske ustanove. Zahvaljujući činjenici da svijet i životni tempo obitelji (kao primarnog središta djetetova svijeta koje predstavlja primarnu razinu održivosti) postaje sve brži – dolazimo do zaključka da je institucionalizirano djetinjstvo (sekundarnost relacije održivosti) ujedno sadašnjost i budućnost djece predškolske dobi. U tom kontekstu u radu se pokušava opisati primjer djelovanja vrtića kao djetetova „drugog doma" u kojemu djeca i djelatnici vrtića proaktivno djeluju u zajednici implementirajući u svoj rad sve dimenzije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj te etiku održivosti koja se naslanja na demokratske vrijednosti: slobodu, jednakost, pravdu i poštovanje ljudskih prava. Postavlja se pitanje: kako obitelj danas vidi vrtić? Vidi li ga još uvijek kroz tradicionalne „naočale" kao „čuvalište djeteta" (sinonim za pasivnost i ovisnost) ili kao proaktivnu ustanovu koja odgaja i obrazuje za održivi razvoj? U tu svrhu istaknute su pojedine čestice iz provedenog akcijskog istraživanja unutar longitudinalnog tijeka projekta koji je imao nekoliko faza, a koje prati trenutna etapa – utjecaj i povezivanje s lokalnom zajednicom u svrhu pokretanja iste na pozitivne pomake.

VRTIĆ KAO „KOTAČ" PROMJENA U ZAJEDNICI

Simbol kotača ukazuje na promjenu, a promjena/promjenjivost bitna je karakteristika održivog razvoja. Međutim, kao što kotač može otići u smjeru nizbrdice ili pak uzbrdice, tako i razvoj može ići u smjeru uspona (napretka) ili pada (neodrživi razvoj). Kada se navedeno primjeni na povijesno gledanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, u određenim pokušajima provođenja koncepta održivog razvoja postojala je određena stagnacija u provedbi njegovih načela, ali se ubrzo radilo na tome da se (baš kao i u razvoju samog čovjeka) reograniziraju postojeće strukture i primijene nove metode djelovanja. Odgoj i obrazovanje su pokretač („kotač") održivog razvoja, a vrtić je temelj odgojno-obrazovne djelatnosti pa samim time i prva stepenica u usponu i razvoju održive ličnosti. Pokretači učenja u vrtiću – zajednici koja uči su djeca i odrasli. Slunjski (2008: 7) opisuje takvo viđenje vrtića sljedećom definicijom: „Vrtić je živi organizam, tj. kompleksan sustav u kojem se ni jedan dio ne može opisati, tumačiti ni razumjeti bez povezanosti sa svim ostalim dijelovima koji čine cjelinu. Dijelovi tog velikog, živog organizma (djeca, odrasli, dnevni raspored, prostor i sl.) predstavljaju tkanje višestruko isprepletenih težnji i akcija svih koji u njemu svakodnevno sudjeluju, kaleidoskop različitih interakcija, materijalnih i nematerijalnih, poput prostorno-materijalnog okruženja, komunikacije i odnosa svih pojedinaca (djece i odraslih), načina organizacije vremena i drugo." Karakteristike takve zajednice prije svega je aktivno učenje koje dijete stavlja u središte. Dijete ima aktivnu ulogu, a odrasli uče zajedno s djecom. Na taj se način proširuje međudjelovanje na relaciji vrtić – društvo.

MEĐUOVISNOST ZAJEDNICE I VRTIĆA

Postavlja se pitanje: *zašto međuovisnost i suradnja zajednice i vrtića?* Dijete je u uskom kontaktu sa svojom okolinom (engl. *environment*) i prije rođenja. Na njega tada djeluju prvenstveno majčini osjećaji, njezin glas te materija koju ona unosi u sebe. Po rođenju se događa čudo. Iz zaštićene i donekle sigurne okoline dolazi u svijet pun boja, mirisa, okusa i zvukova. Dijete dolazi u prvu socijalnu zajednicu – obitelj. Iz tog donekle zaštićenog mikrokozmosa društva ono uskoro dolazi u svijet svojih vršnjaka – predškolsku ustanovu. Predškolska ustanova predstavlja novu – širu socijalnu zajednicu čiji su nositelji u najužem smislu djeca, odgajatelj i drugi djelatnici ustanove. Samim ulaskom u predškolsku ustanovu dijete se počinje osjećati dijelom šire društvene (socijalne) zajednice. Ako predškolska ustanova ima u svom vidljivom i skrivenom kurikulumu afirmativni/aktivni odgoj i obrazovanje za okoliš te u svoj rad uključuje mnoštvo ekoloških aktivnosti, projekata i istraživanja te suradnju s lokalnom zajednicom u prvom redu, dijete time postaje pripadnikom još šire društvene (socijalne) zajednice. Međutim, u radu predškolske ustanove ponekad nije sve u idealnim okvirima pa se često nalazi manjkav kurikulum ili pak dobar vidljivi kurikulum, a neperspektivan onaj skriveni. Međutim, Lepičnik Vodopivec (2007: 157) ističe da bi se tada odgoj i obrazovanje «"(...) moralo proširiti na sve organizirane i neorganizirane skupine koje djeluju u društvu. To su prije svega različite sekcije, društva, kružoci, klubovi i sl., koji djeluju u organizaciji društvene zajednice".

Dijete tako počinje širiti svoju mrežu iskustava i znanja te ih u starijoj predškolskoj dobi već jako dobro može podijeliti s drugima, nadograđivati i ispitivati. Ista autorica (2007: 209) dodaje: „Suvremena shvaćanja čovjeka i djeteta temelje se na humanističkim stajalištima koja shvaćaju čovjeka kao proaktivno biće koje živi u određenoj okolini. Polazeći od toga, sve se više podudara važnost konteksta, odnosno okoline u kojoj živi dijete s ekološkim pristupom razvoju. Navedeno upućuje na mišljenje da odgoj i obrazovanje za okoliš u predškolskim ustanovama ne možemo izdvojiti iz konteksta u kojem dijete živi, niti od njegovih roditelja i odgajatelja i njihovih stajališta prema odgoju i obrazovanju za okoliš". Dakle, dijete ne može živjeti bez zajednice (prošlosti i sadašnjosti) kao ni zajednica bez djeteta (budućnosti).

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ I MOGUĆNOSTI NJEGOVA OŽIVOTVORENJA I IMPLEMENTACIJE U ZAJEDNICU

Da bi odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje zaista zaživio, potrebno je djelovati te u svima aspektima odgojno-obrazovnog rada obuhvaćati sve dimenzije održivog razvoja: socijalno-kulturnu, pravnu, ekonomsko-gospodarstvenu, zdravstvenu, estetski aspekt održivosti (Uzelac, Lepičnik-Vodopivec, Anđić, 2014) te ekološku, političku i osobnu koje se pronalaze u drugim podjelama. Potrebno je prije svega kod odgajatelja osvijestiti razliku između odgoja i obrazovanja za okoliš od odgoja i obrazovanja za održivi razvoj pri čemu potonji podrazumijeva „integrirani način zaštite okoliša, djelotvornim korištenjem prirodnih dobara, održavanjem eko-sistema, dobro funkcionalnim društvom i dobrom ekonomijom" (Anđić, 2007: 13). Da bi se navedeno ostvarilo, nužno je krenuti od *obrazovanja i samoobrazovanja odgajatelja za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj* na formalnoj, neformalnoj i informalnoj razini da bi se razvijala i nužna etika održivosti koja podrazumijeva slobodu, jednakost, pravdu te poštovanje ljudskih prava. Prije svega, „za odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj od velikog je značenja usavršavati odgajatelje za istraživanje, unaprjeđivanje i mijenjanje vlastite prakse" (Jurčević-Lozančić, 2008: 241).

Obrazovanje za održivi razvoj ne može se odvojiti od pojma cjeloživotnog učenja. Cjeloživotno je učenje, kao globalni koncept, sveukupna i kontinuirana aktivnost učenja tijekom života, a cilj je unaprjeđivati znanje, sposobnosti i vještine (kompetencije) radi stvaranja osobne i građanske te društvene perspektive u kojoj zaposlenje ima osobitu važnost. Obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima i u svim oblicima kao što su formalno, neformalno i informalno. Cjeloživotno se učenje definira kao aktivnost učenja tijekom života s ciljem unaprjeđivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive (Maravić, 2003).

Analizirajući mogućnosti formalnog obrazovanja te implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u odgojno-obrazovni rad ustanova za rani i predškolski odgoj, može se evidentirati nedostatak mogućnosti stručnog usavršavanja. „Opće stanje odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj u ispitanim dječjim vrtićima…nije zadovoljavajuće. Ono otkriva mnoge praznine i teškoće (...) Analiza je pokazala kako je praksa odgoja i obrazovanja za održivi razvoj reducirana, ponajviše na tradicionalnu razinu. Istodobno je zanemaren opseg i dubina promjena. Dodatno su ovi problemi kod nas opterećeni nedostatkom koncepcije cjeloživotnog učenja za održivi razvoj." (Uzelac, 2008: 20-22)

Analizom literature i pregledom prakse unutar nacionalnih okvira može se uočiti da „samo dva naša sveučilišta imaju integralnu strategiju razvoja sveučilišta (Sveučilište u Rijeci i Sveučilište u Zadru), u kojoj definiraju i svoju misiju, pa o misijama drugih sveučilišta u Hrvatskoj i njihovom planiranom smjeru razvoja teško da se išta može reći" (Ćulum, 2010: 126). Potrebno je naglasiti da Sveučilište u Rijeci ima dva potencijalno važna partnera u promociji i implementaciji sadržaja održivog razvoja – Zakladu Sveučilišta u Rijeci koja je organizirala Školu održivog razvoja svake jeseni te Udrugu za razvoj visokog školstva „Universitas" koja je tijekom 2010. godine provela projekt Osnaživanje zajednice za održivi razvoj (Rončević, Rafajac 2012).

Novi programi sveučilišnog preddiplomskog i diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Učiteljskog fakulteta u Rijeci osiguravaju osposobljavanje odgajatelja za cjeloživotno

učenje, rad u europskom kontekstu, novu profesionalnu ulogu koja mu omogućava pripadnost akademskom, suvremeno-znanstvenom sveučilišnom miljeu. „Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj od 2005. do 2010. godine posebno ističe nužnost osuvremenjivanja razvoja obrazovanja za odgajateljska zanimanja i njihovo usklađivanje s međunarodnom razradbom zanimanja, drugim međunarodnim dokumentima koji se odnose na to područje te pretežnim programskim modelima u zemljama Europske unije." (Vujičić, 2010-2011: 13). Isto tako, Uzelac, Lepičnik-Vodopivec i Anđić (2014: 22) ističu: „Tijekom posljednjih dvadesetak godina sustavi obrazovanja odgojitelja i učitelja u Republici Hrvatskoj i Sloveniji suočavaju se s izazovima održivosti kao posljedicom sve veće globalizacije takva obrazovanja. Osigurati obrazovanje odgojitelja i učitelja za održivi razvoj znači odgovoriti na potrebe odgoja i obrazovanja djece/učenika za održivi razvoj." Osim redovnog studija, Učiteljski fakultet u Rijeci je od akademske godine 2010./2011. ponudio program cjeloživotnog učenja u obliku Razlikovnog programa za upis na diplomski studij namijenjen odgajateljima pri kojemu je jedan od značajnijih kolegija *Održivi razvoj u kontekstu cjeloživotnog učenja* pri čemu su značajni ciljevi kolegija: Utemeljenje odgoja i obrazovanja i koncepta održivog razvoja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj kao integralnog dijela koncepcije cjeloživotnog učenja; Osnaživanje futurističko-vizionarske, društveno-razvojne i pedagoške koncepcije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj unutar konteksta cjeloživotnog učenja i poučavanja za održivi razvoj u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.1 Sadržaji obrazovanja odgajatelja/učitelja za održivi razvoj (Gayford, 2001) trebali bi obuhvaćati: upoznavanje međuzavisnosti društva, ekonomije i prirodnog svijeta, lokalne aktivnosti i njihove moguće globalne posljedice po održivi razvoj, upoznavanje građanskih prava i odgovornosti, sudioništvo i kooperaciju na problemima održivog razvoja, uočavanje važnosti potrebe za očuvanje budućnosti te važnosti kulturne, društvene, ekonomske i biološke različitosti, podržavanje jednakosti i pravde u održivom razvoju, uočavanje utjecaja osobne akcije/djelovanja na održivi razvoj i sl.

Tek kada odgajatelji vođeni intrinzičnom motivacijom (problem trajne pedagoške prirode) budu mogli u dovoljnoj mjeri usvojiti i steći vještinu (opće i specifične kompetencije) i stvoriti osobni primjer za primjenu višedimenzionalnosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj unutar umreženih dimenzija održivog razvoja preko formalnih, neformalnih te informalnih oblika odgoja i obrazovanja unutar cjeloživotnog obrazovanja u odgojno-obrazovni proces, i to kao građani svijeta, moći će se govoriti o potpunoj i funkcionalnoj (a ne samo deklarativnoj) implementaciji odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. „Osobni primjer odgojno-obrazovnog rada je najvažnije sredstvo u procesu razvoja osjetljivosti djece/učenika za održivi razvoj. Vrlo je važno kako odgojitelj/učitelj vidi sebe, svoj posao i djecu/učenike. Usklađenost između odgojiteljeve/učiteljeve slike o održivu razvoju, viđenja situacija održivosti u kojima se nalazi i načela održivog razvoja koja poučava povoljno utječe na razvoj osjetljivosti djece za taj isti razvoj", ističu Uzelac, Lepičnik-Vodopivec i Anđić (2014: 22).

U nastavku ovog dijela rada iznosi se pozitivan primjer implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u zajednicu.

POZITIVAN PRIMJER IZ PRAKSE

Dječji vrtić „Snjeguljica" treću godinu za redom djeluje kao Ekovrtić unutar Udruge Lijepa naša na području grada Rijeke. Promiče se odgoj i obrazovanje o/u/za održivi razvoj te njegovanje humanih vrijednosti. Zapravo, menadžment cjelokupne ustanove na svim razinama usmjeren je prema humanističkim načelima te načelima održivog vođenja dječjeg vrtića – razvijanje i njegovanje odnosa prema sebi, drugima i okolini. Imajući na umu da je rani i predškolski odgoj i obrazovanje prvi podsustav za integraciju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj i kao takav izuzetno bitan nakon razmatranja cjelokupnog konteksta i kulture ustanove, kreirana je zajednička misija: postati i ostati pozitivan primjer u svrhu promicanja humanističkog i održivog načina života. U travnju 2013. godine dječji vrtić započinje projekt Snjeguljica Čistuljica – Biti eko nije teško.

1 Razlikovni program za upis na diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dostupno na: www.ufri.uniri.hr/data/cjelozivotno/program_cjelozivotno.pdf; Posjećeno 24. 4. 2014.

S obzirom na veliki interes djece za ekološku dimenziju djelovanja, u vrtić je pozvana Udruga Krizni Eko Stožer Marišćina i organiziran je tzv. „Eko party“ (edukativna radionica o važnosti odvajanja i recikliranja sirovina iz otpada) pod nazivom „Ne dvoji – odvoji“ na koji su bili pozvani i roditelji. Predstavnici Udruge Krizni Eko Stožer Marišćina donijeli su kante za odvajanje otpada koje su dobili od KD Čistoća d.o.o. Rijeka, a njihov član obojio ih je u žutu, plavu, zelenu i smeđu boju. Na taj način formirao se vanjski vrtićki zeleni otok, a u sobama dnevnog boravka formirani su mini zeleni otoci sa spremnicima za papir, plastiku i baterije, kao i prvi ekocentri. Bila je to prva stepenica u razvoju djelovanja vrtića prema suradnji s lokalnom zajednicom.



Slika 1.



Slika 2. Igra razdvajanja otpada

Tijekom sljedećeg perioda uslijedili su dogovorni sastanci odgojitelja (timska planiranja i zajedničke refleksije) u svrhu usmjeravanja projekta te osmišljavanje provedbe koraka koji su potrebni za uključivanje u djelovanje Udruge Lijepa naša u svrhu stjecanja statusa ekovrtića. Do kraja pedagoške godine djeca pokazuju zanimanje za okoliš, ali i okolinu (životinje, biljke, načini života ljudi i međusobnog ophođenja). Tim odgajatelja počinje uviđati da ekološka dimenzija ostaje bitna, ali djeca traže višedimenzionalnost djelovanja. U lipnju 2013. donesena je ocjena stanja okoliša – kao jedan od uvjeta predpristupnih obaveza Udruge Lijepa naša. Početkom pedagoške godine 2013./2014. donesen je fleksibilan plan i program projekta u koji su uključeni elementi odgoja i obrazovanja za održivi razvoj s maksimalnom otvorenošću za mogućnost mijenjanja donesenog kurikuluma imajući u vidu interese djece. Projekt Snjeguljica Čistuljica – Biti eko nije teško u sljedećoj se pedagoškoj godini na inicijativu djece proširio na projekt Eko prijatelji koji je imao sljedeće ciljeve: razviti svijest o pravu na život u zdravom okolišu, izgraditi pozitivne stavove i odnos prema okolišu i okolini, stvarati sinergije elemenata odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, građanskog odgoja i prava djece te poticanje djece na aktivno sudjelovanje u životu zajednice. Roditelji su se počeli aktivno uključivati u projekt sudjelovanjem na radionicama (izrada kostima za maškaranu povorku „Ekići“; spremnici za otpad od otpadnog materijala), donošenjem otpadnog materijala u vrtić, uključivanjem u glazbene aktivnosti čiji je nositelj bio otac dječaka, a s djecom je vježbao našu ekohimnu „Eko Snjeguljica“. Početkom listopada djeca su pokazala velik interes za uređenje vrta. Polazeći od zanimanja djece jedan dio zemlje vanjskog prostora počeo se pripremati u svrhu njegove daljnje obrade na proljeće.

Vrtiću su donirane sadnice, djeca upoznaju nazive biljki, vrste tla te istražuju koje biljke se mogu uzgajati u ovom podneblju. Daljnji tijek rada odveo nas je sve zajedno do pitanja kompostiranja, a u tu svrhu pozvani su predstavnici tvrtke Em-Teh koji su nam poklonili malu kompostanu. Posjet spisateljice Tatjane Udović potaknuo je izradu slikovnice *Mucko Bucko kompostira* čiji su tvorci slika i radnje bila djeca. Odgojiteljice su potaknule djecu na samostalno istraživanje nudeći mnoštvo poticaja unutar prostora koji je preuzeo ulogu „trećeg odgajatelja“, a koji su imali svrhu djeci potaknuti djecu na daljnja promišljanja. Tijekom provođenja projekta dolazi do integriranja tema koje se nalaze na relaciji čovjek – priroda; priroda – čovjek; čovjek –čovjek, odnosno prevedeno na rječnik održivog razvoja: o/u/za/prema okolišu – odgovornost prema sebi/drugima. Odgojiteljice su učile i istraživale zajedno s djecom poštujući i podupirući usmjeravanje projekta od strane djece.



Slika 3. Priprema tla (ograđivanje prostora za vrt)



Slika 4. Prva sadnja luka

U ovom slučaju djeca su voditelji projekta i graditelji kurikuluma, a odgajatelji savjetnici, pomagači i vrtićki etnografi. Dokumentiraju se izjave, rade transkripti i zajedničke evaluacije (roditelji, djeca, odgojitelji) te se na temelju njih planiraju sljedeći koraci u svrhu pripreme što bogatijeg materijalnog okruženja. Tijekom ožujka projekt Eko prijatelji predstavljen je na Županijskoj smotri projekata iz područja Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, a nakon selekcije i konačnog odabira za pojedine kategorije članovi povjerenstva regionalne smotre iz područja NPOOLJP-a projekt je predstavljen tijekom svibnja u prostorijama MZOŠ-a na Državnoj smotri projekata iz područja Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Dana 5. 6. 2014. na Svjetski dan zaštite okoliša podignuta je Zelena zastava u suradnji s volonterima tvrtke INA d.d. koji su postali sponzori projekta Eko prijatelji, a kojemu su ime dala djeca. Uz svečane zvukove državne himne te prvo predstavljanje ekohimne, djeca su roditeljima i predstavnicima lokalnih udruga – Udruga za kulturu „Ča“, Kulturna udruga Plima te udruga Krizni Eko Stožer „Marišćina“ – predstavila svoj rad te pozvala sve zainteresirane na sudjelovanje u ekoradionicama koje su bile raspoređene po centrima na unutrašnjem i vanjskom prostoru objekta. Tijekom ovog projekta ostvarena je suradnja vrtića s brojnim lokalnim udrugama: Krizni Eko Stožer „Marišina“, Udrugom „Žmergo“, tvrtkom EM-TEH (Efektivni mikroorganizmi originalna tehnologija Rijeka d.o.o.), Udrugom za kulturu „Ča“, Kulturnom udrugom Plima, Osnovnom školom „Srdoči“, Prirodoslovnom i grafičkom srednjom školom Rijeka, Plivačkim klubom „Triatlon“, Akademijom atletskih vještina, Hrvatskim šumama – ogranak Rijeka, Dječjim odjelom Stribor i mnogim drugima.

Suradnja je ostvarena u svrhu umrežavanja zajedničke misije i boljeg davanja odgovora na postavljena pitanja od strane djece. Zajednica, potaknuta proaktivnim pojedincima, postaje i sama proaktivna što implicira zaključak: potrebno je usvojiti na svjesnoj i nesvjesnoj razini često korišten moto: *ja to hoću, ja to mogu, ja to znam* te ga prenijeti na globalnu razinu: *mi to hoćemo, mi to možemo, mi to znamo.*



Slika 5. N. G. (6,8. god.) „Ja sam drvo koja je dio drugih šuma, a sad sam teta Šuma! Šume možemo lijepo zaštititi tako da ih očistimo. Od smeća koje su ljudi bacili. Šume su pluća svijeta jer proizvode zrak! Danas ćemo imati malu školu koju će voditi Teta šuma!“ (AKTIVNOST – SPONTANI RAZGOVOR DJECE – DOKUMENTIRANA FOTO I VIDEOZAPISOM).

U ovom dijelu projekta provedeno je evaluacijsko istraživanje u svrhu ispitivanja mišljenja roditelja čija su djeca polaznici vrtića o utjecaju elemenata odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. „Cjelokupni život i rad u vrtiću ili kojoj drugoj predškolskoj instituciji trebao bi pridonijeti stalnom proširivanju broja mjesta i osoba s kojima će djeca uspješno komunicirati. To ponajprije podrazumijeva da je problem razvoja osjetljivosti za okoliš izravno povezan s uključenjem roditelja u odgoju za okoliš“ (Uzelac, 1999, 27). Ipak, u ovoj fazi projektnog rada još uvijek je u najvećoj mjeri bila zastupljena ekološka dimenzija, tj. odgoj i obrazovanje za okoliš.

Oporaba materijala se tijekom prethodnog perioda odvijala samo unutar ustanove, ali ne i na vanjskom prostoru. Zajedničkom akcijom djece i odgajatelja postupno se počela razvijati *poduzetnička kompetencija* kod djece kroz projekt Ekozemski dječji vrtić od početka pedagoške godine 2014./2015.

Razvijene zemlje davno su prepoznale važnost i značenje kvalitetnog odgoja i obrazovanja koji potiču proaktivnost, inovativnost i kreativnost pojedinca te razvijaju njegovo poduzetno ponašanje jer na taj način osiguravaju sposobnost pojedinca za nošenje s izazovima suvremenog društva. Sve više se govori o potrebi za poduzetničkim obrazovanjem i njegovom značaju pri čemu se poduzetničko obrazovanje može definirati kao prepoznavanje prilika, upravljanje resursima i rizicima te stvaranje poslovnog pothvata. Inicijalni trenutak projekta odnosio se na konkretne aktivnosti prikupljanja i otkupa otpada, prodajnih ekoizložbi i razmjene oporabljenih materijala u svrhu promjene *vanjskog okruženja*. Dogodilo se stvaranje pedagoškog kontinuiteta i spajanja unutarnjeg i vanjskog prostora. Djeca su bila iznimno motivirana, a navedeno je dokumentirano kroz provedbu tehnike mozaik pristupa (fotografiranje postojećeg stanja te prijedlozi za poboljšanje istog), crtanja idejnog rješenja vanjskog prostora (od strane djece), organiziranja prodajne izložbe u svrhu prikupljanja sredstava te stvaranje videozapisa kao oblika pedagoške dokumentacije za potrebe zajedničke refleksije djece i odgajatelja kako bismo mogli što bolje pratiti tijek rada. Važnost navedenog potvrđuju Uzelac, Lepičnik-Vodopivec, Anđić (2014: 29): „Djeci/učenicima itekako je važno sudjelovati u svim fazama uređenja svojega dvorišta (od iznošenja ideja, izrade skica, pripremnih radova, opreme i uređenja dvorišta onim sadržajima koji djeci trebaju pa do izrade pravila o održavanju i ponašanju u zajedničkom dvorištu)“. Ovaj projekt nadogradio se na prethodni proširujući ga u smjerovima u kojemu su ga vodila djeca. Sukcesivno su se sadržaji nadograđivali te je do izražaja došlo konstruktivističko i suradničko učenje.

Projekt Ekozemski dječji vrtić proširuje se sljedeće pedagoške godine na projekt From trash to treasure – ponajviše u smislu uključivanja lokalne zajednice u misiju recikliranja i oporabe otpada i pretvaranje istog u bogatstvo korisnih predmeta na vanjskom prostoru ustanove koje i sami koriste. S obzirom na to da se dječji vrtić nalazi na položaju koji je poprilično udaljen od dječjih igrališta te su na vanjskom prostoru osim djece koja su polaznici dječjeg vrtića često prisutna i druga djeca iz neposredne lokalne zajednice (djeca koja *su bila* polaznici vrtića, djeca *koja će* u budućnosti biti polaznici vrtića te djeca koja zbog socijalnog stanja *neće* niti imati priliku sudjelovati u institucionalnom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, a imaju svako pravo na djetinjstvo koje omogućuje igru na vanjskom prostoru), uvidjeli smo potrebu akcije uređenja vanjskog okruženja, a koje se odnosi na gospodarenje otpadom u svrhu razvijanja poduzetničke kompetencije. Činjenica da dvorište doslovno ne „diše“ dokazuje i neposredna blizina odlagališta Marišćina. Prije tri godine počeo se pojavljivati problem neugodnih mirisa koje je prouzrokovao otpad. Zbog različite politike taj problem se možda ne može riješiti odmah i trajno, ali su zato djeca bila ta koja su apelirala zajednici da je dvorište vrtića preblizu ceste bez ikakve zelene ograde, nerijetko u oblaku neugodnih mirisa, plastična igrala su zbog dotrajalosti postala opasna, a postoje travnate podloge ispod ljuljački i klackalica i sl.

Odlučujemo aplicirati projektni prijedlog na natječaj za dodjelu bespovratnih sredstava, a nakon objave pozitivnih rezultata odlučujemo dobivena sredstva uložiti u oplemenjivanje vanjskog prostora kako bismo djeci polaznicima i djeci iz neposredne lokalne zajednice omogućili zdraviji boravak na otvorenom prostoru jer sve navedeno predstavljalo je alarm za promjenu postojećeg stanja. Ideje i prijedlozi djece i odgajatelja predstavljeni su roditeljima i članovima zajednice te u suradnji s njima krenulo se u realizaciju formiranja dvorišta koje potiče cjelovit doživljaj vanjskog prostora kod djece. Specifični ciljevi projekta obuhvaćali su oporabu materijala u svrhu izrade *ekoigrala* pri čemu je bit da se otpad pretvori u novo iskustvo učenja za djecu.



Slike 6. – 9. Stanje vanjskog prostora vrtića – ožujak 2015.

Oporabljene su drvene palete (izrada kućice i stalka za začinsko i mediteransko bilje), stare automobilske guma (izrada zida od gume, poligona i cvijetnjaka), komadi drveta – trupci (donacija Hrvatskih šuma – formirani u obliku vlaka te u svrhu centara za mirne igre na vanjskom prostoru) i sl. Održivo gospodarenje otpadom i razvoj poduzetničke kompetencije došli su do izražaja pri odlaganju starih igrala u tvrtku Metis, a prihod se namijenio kupovini antistresne gumene podloge te za nasip zemlje kako bi se povećao udio travnate površine. Isto tako, postavljena je sigurnosna ograda oko vrtića. Materijal kao što su boje koje udovoljavaju ekološkim standardima, trupce (drugi dio), poklopac za pješčanik te spravu koja je namijenjena razvijanju vještina penjanja, a konstrukcijski je dovoljno velik za veći broj djece i ujedno zadovoljava sigurnosne uvjete, osigurali su roditelji volonteri. Planira se saniranje oborinskih voda ispred dvorišta vrtića izradom drenažnog kanala, izrada optičkih krugova u suradnji s APURI-jem, nastavak suradnje s Hrvatskim šumama, Kriznim Eko Stožerom Marišćina, suradnja na inicijativu Kluba umirovljenika (ekokviz te sadnja cvijeća u automobilske gume2), postavljanje oslikanih spremnika za sve vrste otpada u dvorište područnog objekta te odvoz istog kako bi se dobivena novčana sredstva uložila u kupnju sadnica i stabala koja se planiraju zasaditi u svrhu stvaranja ugodnijeg okruženja tijekom ljetnih mjeseci te nastavak umrežavanja s vrtićima diljem zemlje i Europe u svrhu razvoja partnerstva i promicanja ovakvog načina rada držeći se riječi Forrest Cartera „Kada naiđeš na nešto što je dobro, prvo što trebaš napraviti je potražiti nekoga s kim to možeš podijeliti; na taj se način dobro širi do najudaljenijih kutaka svijeta“ (Ožanić, 2008: 32). Tijekom pedagoške godine 2015./2016. dobivena sredstva uložili smo u oplemenjivanje vanjskog prostora te aktivističko djelovanje u lokalnoj zajednici u svrhu sprječavanja širenja štetnog djelovanja odlagališta Marišićina koje ugrožava okolinu (ponajprije zrak i zemlju) u kojoj se i sami nalazimo! Uspostavila se redovitost odlazaka do ekootoka te apeliranje na susjede i prolaznike u obliku naputaka o odgovornom ponašanju prema sebi/drugima i svijetu.

2 Vrtić može biti inicijator suradnje i djelovanja u smjeru odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, ali isto tako to mogu biti i pripadnici zajednice.





Slike 10. i 11. Tunel od otpadnog materijala – izradio otac volonter



Slika 12. Od prodajne izložbe sakupljena su sredstva za kupnju didaktičkih pomagala. Otac dječaka izradio konstrukciju za nova igrala te penjalicu.



Slika 13. G. E. (6. god.) „Mi idemo van i malo čistimo okoliš pa da probamo napraviti neke znakove po vani da ljudi znaju da ne smiju bacati po okolišu i damo im vreće da sakupljaju kao i mi!“ – policijska kapa ove djevojčice ukazuje na aktivističko djelovanje i potpuno razumijevanje njegove potrebe u svrhu apeliranja na zajednicu. Do izražaja je došlo razvijanje kritičkog mišljenja o/u/za održivi razvoj.



Slika 14. U suradnji s mjesnom zajednicom Grbci djeca posjećuju reciklažno dvorište koje je postavljeno jednokratno i u misiji oživotvorenja prakse razdvajanja otpada u našoj bližoj zajednici.





Slike 15. i 16. Igra s trupcima





Slike 17. i 18. Automobilske gume kao didaktička pomagala u tjelesnim aktivnostima na vanjskom prostoru. Kvalitetan poligon za razvoj motoričkih i socioemocionalnih vještina.

Reciklirani materijali pružili su djeci mnoštvo mogućnosti za istraživanje i osmišljavanje novih igara, odnosno načina učenja. Kontinuitet projekta (njegova dugotrajnost) koji se pod različitim imenima vodi istom misijom – djelovanje u smjeru odgoja i obrazovanja za održivi razvoj – očituje se u stvaranju permakulturnog vrta ***iz divlje zemlje do stvaranja plodne zemlje*** i ***ubiranja plodova svog rada*** te na koncu konzumiranje zdrave hrane („plodova od svoje ruke“).



Slika 19. Ubiranje plodova (krastavci)



Slika 20. Ubiranje plodova (chilli paprike, tikvice)

Iako je njegovanje vrta djeci predstavljalo obvezu i odgovornost u svim vremenskim uvjetima i u duljem periodu, ovakvi projekti djetetu pružaju mogućnost učenja da uz odgovornosti idu i prava. Djeca su bili aktivni sudionici promjene, *odgovorni* za vlastito učenje o/u/za održivi razvoj.



Slika 21. Njegovanje vrta – od zemlje koja nije imala nikakvu funkciju djeca su organizirala svoj vrt – od idejnog rješenja do konačnog prostora za povrće

Smatra se da je igra preduvjet za razvoj osjetljivosti održivog razvoja, ali nije i garancija za razvoj iste u odrasloj dobi. U tom segmentu nastupa obitelj kao kontinuirano djetetovo primarno središte za njegovanje vrijednosti i načela održivog življenja. U ovakvim aktivnostima do izražaja je došao praktični aspekt igre, ali i izražajni, misaoni i perceptivni, kao i demokracija u aspektima vrtićkog života (politički aspekt održivosti koji podrazumijeva moć, zakone – pravila i odluke). Djeca ostvaruju pravo na sudjelovanje u oživotvorenju prava na zdrav okoliš u vrtiću, obitelji te široj društvenoj zajednici te su spoznala, što je potrebno da bi se to pravo i ostvarilo: *odgovornost **prema** sebi i drugima, **za** budućnost i sadašnjost* te *učinjeno/neučinjeno*. Suvremeni pristup odgojno-obrazovnoj teoriji i praksi zastupa mišljenje koje polazi od toga da djeca najbolje uče kada slobodno surađuju s okolinom, i to na taj način da znanje nije svrha samom sebi, već da je naglasak stavljen na procesu učenja. U nastavku implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u tijeku je planiranje nastavka suradnje i razvoj umrežavanja s drugim vrtićima koji imaju sličnu misiju na nacionalnoj i europskoj razini. Upravo se kroz longitudinalni tijek projekta očituje njihova već spomenuta međuovisnost. Iako je projekt krenuo od žarišne točke koja je bila samo ekološka i u domeni odgoja i obrazovanja za okoliš, prerastao je u pravi primjer odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Dakle, potrebno je osvijestiti da su pitanja okoliša presudna za naš opstanak, ali isto tako ne smiju se zanemariti ni sve druge dimenzije održivog razvoja. S obzirom na to da projekt ima tendenciju održivosti u smislu poboljšanja ishoda i promjene situacije u odnosu na stanje prije početka provođenja projekta te proširenje ishoda projekta na nacionalnoj i europskoj razini, ne može se predvidjeti njegov kraj.

ZAKLJUČAK

U radu su iznesene teorijske i praktične implikacije odgojno-obrazovnog rada vrtića koji teži k odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, što je bitan pomak od suženog starog pristupa u kojemu se samo ekološki odgoj (koncepcija) nazirao kao tek mali pomak prema očuvanju okoliša te se pokušalo dati odgovor na pitanja s početka rada: *kako vrtić može biti pokretač promjena u lokalnoj zajednici? Može li djelovati u smjeru održivog razvoja te ga implementirati u djelovanje odgojnoobrazovnog rada?* Može se zaključiti da nije dovoljno ostati na razini tzv. ekologičnosti i suženom pristupu, odnosno ostati na razini odgoja i obrazovanja za okoliš koji podrazumijeva bavljenje ekološkim problemima na pojednostavljenoj razini nasuprot holističkom i integriranom pristupu odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Danas se sve više uviđa potreba za razvojem i implementacijom svih dimenzija odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u sve aspekte odgojno-obrazovnog procesa – i to ne kao hir, već kao nužnost današnjeg svijeta ako želi opstati u budućnosti. Zajednica je ogledalo društva, ona reflektira svoje stavove na najmlađe koji iste prenose na buduće generacije. Na praktičnom primjeru može se pratiti tijek rada koji je u inicijalnoj fazi započeo inicijativom djece te se jedan period zadržao na jednostavnoj – ekološkoj dimenziji (odgoj i obrazovanje za okoliš).

Tek u drugoj fazi rada ispitalo se mišljenje roditelja o pojedinim pitanjima. Pokušavajući pratiti slijed događanja, tada se nije moglo pretpostaviti da će se projekt pretvoriti u longitudinalni te da će njegovi primarni voditelji biti djeca vođena jednakim intenzitetom interesa. Iako je generacija koja je započela projekt već odavno u školi, došlo je do međugeneracijskog suradničkog učenja gdje su djeca koja su tada bila u dobi od četiri godine do danas nastavili voditi projekt apelirajući upravo na vanjski prostor koji je do tada bio zanemaren. U navedenom se očituje prednost mješovitih grupa koje su nalik proširenoj obitelji, a dječji vrtić je tada zaista drugi dom. Poštujući demokraciju u svim aspektima vrtićkog života, odgajatelji su slijedili interese djece koristeći se raznim metodama praćenja i dokumentacije. Upravo je ovdje bilo potrebno upotrijebiti razne kompetencije odgajatelja pri upravljanju tzv. projektnim ciklusom koje su se stjecale formalnim, neformalnim te informalnim oblicima učenja.

Vođeni željom za praćenjem djece u ideji formiranja vanjskog prostora koji udovoljava ekološkim standardima, nastajala je ideja da se stvori prostor koji zadovoljava potrebe djece koja su polaznici vrtića, onih koji će to postati te onih koji su dio lokalnog prostora, a koriste vanjski prostor dječjeg vrtića. S obzirom na to da se uobičajeno u raspodjeli financijskih sredstava slijedi *top-down* pristup, odnosno s vrha prema dolje, te da se odlučuje bez djece kao aktivnih participatora odgojno-obrazovnog procesa, ovaj pozitivan primjer iz prakse pokazuje da se može osnovati inicijativa zaposlenika, djece, roditelja i lokalne zajednice (uske lokalne zajednice: susjedi i korisnici vanjskog prostora) oko dječjeg vrtića za poboljšanjem kvalitete i sigurnosti djece. Izradom projektnog prijedloga te njegovim predstavljanjem započela je i inicijativa roditelja za sudjelovanjem. Roditelji su putem izložbi likovnih radova, prodajnog sajma i fotografija djece snimljenih tijekom različitih odgojno-obrazovnih aktivnosti i igara koje su se provodile (neposredno ili posredno) pratili razvoj projekta te se aktivno uključivali u aktivnosti sakupljanja, istraživanja i sudjelovanja u formiranju vanjskog prostora. Djeca su isprva u obiteljsku svakodnevicu uvela neka nova pravila: kada su žedni piju vodu, zatvaraju slavinu dok sapunaju ruke i slično, dok su kasnije nove navike koje su unosili u obitelj postajale složenije. Na taj su način roditelji postali sudionici živog odgojno-obrazovnog procesa te je sama suradnja s njima postala interaktivna. Osim roditelja, najvažniju ulogu i nositelji projekta bila su djeca polaznici vrtića i odgajatelji koji su razvijali dobre vještine praćenja i slušanja djece udaljujući se od bilo kakvih nametnutih sadržaja. Naime, nerijetko se u raznim projektima djeca proklamiraju pod deklarativnom sintagmom „aktivni sudionici odgojno-obrazovnog procesa“ pri čemu su najčešće odrasli oni koji kreiraju odgojno-obrazovni sadržaj ovisno o svojim afinitetima. Kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove kroz prizmu odraslog i djeteta nije jednaka. Potrebno je naglasiti da se djetetov odnos s prirodom i okolinom razvija kao posljedica vlastitog iskustva, a ne kroz moralne zahtjeve koje im nameću odrasli. Da bi se izbjeglo navedeno, nastojalo se primjenjivati različite tehnike boljeg slušanja svih jezika djece (verbalna i neverbalna komunikacija, likovni jezik, simboli i sl.) te njegovati gradbenu teoriju učenja u kojoj sudjeluju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa. Kroz mozaik pristup, akcijskim istraživanjima koja su vodila emancipaciji, a ne manipulaciji djece, integriranim pristupom određenoj problematici za koju su djeca pokazivala interes (pitanja) te različitim vrstama dokumentiranja djeca su postupno isticala sve složenija razmišljanja o okruženju te vještine koje podrazumijeva poduzetnička kompetencija. Nakon svake etape projektnog ciklusa djeca su otkrivala kako mogu sama proaktivno širiti svoje spoznaje surađujući s drugom djecom, roditeljima, odgajateljima te odgovornima iz lokalne zajednice. Tijekom evaluacije pojedinih faza projekta razvijala se pozitivna slika o sebi (ja to mogu – želim – znam i hoću) te pozitivan odnos o/u/za okoliš/okolinu. Djeca su ostvarila pravo na sudjelovanje u oživotvorenju prava na zdrav okoliš u vrtiću, obitelji te široj društvenoj zajednici te su spoznala što je potrebno da bi se to i ostvarilo: odgovornost!

Sve više se govori o potrebi za poduzetničkim obrazovanjem i njegovu značaju, pri čemu se poduzetničko obrazovanje može definirati kao prepoznavanje prilika, upravljanje resursima i rizicima te stvaranje poslovnog pothvata. Svakodnevne povratne informacije od lokalnog stanovništva ovog dijela grada te evaluacije namijenjene djeci, roditeljima i zaposlenicima ukazuju na uspješnost projekta te mogućnosti njegove održivosti – ne može se predvidjeti njegov kraj, već okvir nastavka istraživanja u svrhu pripremanja bogatijeg materijalnog i interakcijskog okruženja u kojemu se posredno ili neposredno nalaze pripadnici odgojno-obrazovnog procesa.

LITERATURA

1. Anđić, D. (2008). Paradigmatski aspekti problematike okoliša i odgoj za okoliš i održivi razvoj, *Metodički ogledi*. 14(2): 9-23.
2. Ćulum, B., (2010). *Sveučilišni nastavnici i misija sveučilišta: stavovi, uvjeti i implikacije za integraciju civilne misije sveučilišta*. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
3. Gayford, C. (2001). Education for Sustainability: an approach to the professional development of teachers, *European Journal of Teacher Education*. 24 (3).
4. Jurčević Lozanić, A. (2008). Noviji, suvremeni pristup shvaćanju djeteta u kontekstu ranog odgoja, U: Uzelac, V., L. Vujičić (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, 1. svezak* (237-243). Rijeka: Sveučilište u Rijeci i Učiteljski fakultet u Rijeci.
5. Lepičnik Vodopivec, J. (2007). *Prvi koraci u odgoju i obrazovanju za okoliš*. Kraljevo: Alisa Press.
6. Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno – obrazovnog procesa u dječjim vrtićima. Zagreb: SM Naklada.
7. Ožanić, A. (2008). Malo drvo, *UNAterra – časopis za zdrav život i okoliš*. 5(29): 32.
8. Rončević, N., Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj izazov za sveučilište?* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
9. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media d.o.o.
10. Uzelac, V. (1999). Ekologija temeljena na pedagogijskim pristupima i problemi odgoja predškolske djece za okoliš, U: Božić, Ž., V. Uzelac (ur.). *Ekologija – korak bliže djetetu* (16-31). Rijeka: Grad Rijeka, Dječji vrtić Rijeka i „Adamić" d.o.o.
11. Uzelac, V. (1999). Obrazovanje odgajatelja za okoliš – Rasprava uz „Okrugli stol". U: Božić, Ž., V. Uzelac (ur.). *Ekologija – korak bliže djetetu* (206-212). Rijeka: Grad Rijeka, Dječji vrtić Rijeka i Adamić d.o.o.
12. Uzelac, V. (2008). Teorijsko-praktični okvir cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. U: Uzelac, V., L. Vujičić, (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, 1. svezak* (1-27). Rijeka: Sveučilište u Rijeci i Učiteljski fakultet u Rijeci.
13. Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014). *Djeca-odgoj i obrazovanje – održivi razvoj; u potrazi za novim perspektivama razvoja odgoja i obrazovanja djece za održivi razvoj.* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga
14. Vujičić, L. (2010-2011). Sveučilišni preddiplomski i diplomski studij kao pretpostavka razvoja sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, *Zrno – časopis za obitelj, vrtić i školu.* 93-94 (119-120): 13-15.
15. URL1: Maravić, J. (2003). Cjeloživotno učenje, *CARNet časopis*. br. 17, god. III. Zagreb: Edupoint. http://www.carnet.hr/casopis/17/clanci/5 3.3.2008; Posjećeno 16. 4. 2016.

KINDERGARTEN AS A DRIVER OF CHANGE IN THE LOCAL COMMUNITY

This paper analyses the possibilities of kindergarten activities related to education for sustainable development, in particular the possibilities of its implementation at a local and the national level, considering the necessity of lifelong education of preschool teachers as one of the dimensions of sustainable development, without which this implementation would not even be possible. The paper starts with the assumption that kindergartens, through project work, can be a force for change in the local community, if preschool teachers who work there practice lifelong learning. It examines the influence of educational work in the field of education for sustainable development on children, preschool teachers, parents and other children from the community who, because of external circumstances, do not have access to an adequate environment that meets the standards of education for sustainable development (those are children who were attending kindergarten in the past, children who will be attending kindergarten in the future and children who will not even have the opportunity to participate in the early and preschool institutional education because of their social situation, although it is their right). This paper explores how kindergartens can be a force for change in the local community. Can kindergartens work in line with sustainable development and implement it in their educational work? Searching for the answer to this question (which is also the aim of the paper) through practical activities involving project work and conducting a research, we arrived at the conclusion that early and preschool education is indeed the first subsystem for the integration of education for sustainable development, and that, as such, it is very important as a driver of change in the local community. The paper describes the kindergarten as a child's second home, where children and preschool teachers work proactively, starting from inner towards external effects – towards the community. The paper considers the interaction between the kindergarten and the community, and the role of preschool teachers as leaders of an educational practice implementing elements of education for sustainable development and acquiring the necessary competencies through lifelong learning.

Keywords: lifelong learning, sustainable development, community, kindergarten, preschool teacher

Ligija Krolo
Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Split

ODRŽIVOST PROGRAMA I PROJEKATA TEMELJENOG NA ODRŽIVOM RAZVOJU NA PRIMJERU DJEČJEG VRTIĆA MONTESSORI DJEČJA KUĆA

Cilj je ove prezentacije prikazati metode i sadržaje iz područja održivog razvoja koji čine kurikulum DV Montessori dječje kuće. Pri tome će se osvrnuti na provođenje projekata, programa koji razvijaju navike, vještine i znanje vezanih za temelje održivog razvoja i zadovoljavanje potreba u sadašnjosti bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da zadovolje vlastite potrebe. Odgojno-obrazovni sadržaji vezani za ekološku stranu održivog razvoja čine najveći dio našeg kurikuluma. To su sadržaji vezani za provođenje aktivnosti iz ekološke poljoprivrede poput održavanja visećih gredica, proizvodnja hrane, recikliranje, izrada i primjena jelovnika koji se bazira na što manje procesuiranoj hrani. Pri tome ćemo ukazati na ekonomsku i sociološku stranu ovih projekata, tj. programa. Osim toga, posebno treba uzeti u obzir obrazovanje i stručno usavršavanje djelatnika vrtića za navedene aktivnosti, troškove vezane za održavanje prostora, nabavu didaktičkog materijala. Sve to vodi prema pitanju o ekonomičnosti i održivosti programa te projekata koji se bave održivim razvojem.

Ključne riječi: održivi razvoj, kurikulum, montessori vrtić

UVOD

Ovaj rad je prikaz rada vrtića Montessori dječja kuća u Splitu na temeljima održivog razvoja. Pri tome ćemo dati osvrt na pojedine dimenzije održivog razvoja (ekonomsku, socijalnu i ekološku) koje bi trebale biti uklopljene u sve segmente rada i postojanja vrtića. Svaka dimenzija sadrži ciljeve – djelovanje koje treba omogućiti zadovoljavanje potreba čovjeka bez ugrožavanja biokapaciteta zemlje, tj. uvjeta života budućih generacija. Kako je osnivač vrtića privatna osoba, to može biti i olakšavajuća i otežavajuća okolnost kod provođenja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Održivi razvoj „se oslanja na ambicioznu ideju prema kojoj razvoj ne smije ugrožavati budućnost dolazećih naraštaja trošenjem neobnovljivih izvora i dugoročnim devastiranjem i zagađivanjem okoliša“. Održivi razvoj je rast koji ide ukorak s odgovornošću: onom prema okolišu, društvu, ali i nama samima (usp. Vrbičić, 2015).

Ova filozofija življenja nastala je početkom 90-ih godina prošlog stoljeća u urbanim sredinama „naprednih zemalja“ zbog razvoja industrije, konzumerizma, povećanja profita i ugrožavanja resursa zemaljske kugle.

Zainteresiranost za održivi razvoj i odgoj i obrazovanje za održivi razvoj došla je spontano i upravo zbog toga što vrtić provodi metodu Marije Montessori. Metoda Marije Montessori i filozofija održivog razvoja pokazuju veliku kompatibilnost. Koliko god se u pedagogiji M. Montessori polazi od djetetovih sposobnosti (potreba) i koliko su sve aktivnosti usmjerene na individualan razvoj, razvoj samostalnosti kod djeteta, toliko se naglašava da je cilj „samoodgoja“ razvoj odnosa djeteta prema prirodi, prema društvu, svemiru i odgovornosti za sebe i čita svijet (usp. , Sutton, 2009). Rečenica M. Montessori „Dijete je otac čovječanstva“ traži od odraslog, roditelja, odgojiteljice, učiteljice da pripreme dijete za stvaranje i mijenjanje društva i uvjeta življenja u cilju boljeg razvoja održivosti.

Krajnji i zajednički cilj svih aktivnosti održivog razvoja nije profit, povećana proizvodnja, nego smanjivanje ekološkog otiska koji predstavlja mjernu jedinicu ugrožavanja okoliša, tj. biokapaciteta zemlje. „Ekološki otisak je indikator kojim mjerimo utjecaj ljudi na planet. Računa se u globalnim hektarima pri čemu tragamo za odgovorom koliko je potrebno površine da zadovoljimo sve naše potrebe (energija, transport, hrana, otpad, infrastruktura, voda i drugo). Zbog svoje praktičnosti i primjenjivosti, ekološki otisak je pogodan za računanje na individualnoj razini, na razini grada, regije, države ili cijelog svijeta pa i na razini firme, škole ili neke druge ustanove gdje radimo. (us. *pikaiprijatelji.com)*. „Snaga ekološkog otiska sastoji se od toga da pokaže koliko svaka ljudska aktivnost troši produktivne zemljine površine (Wackernagel, 2016: 8). Kako štedjeti na resursima da se biološki otisak ne bi povećao u biti je cilj i zadatak odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Svakako poljoprivrednik u Tanzaniji ostavlja daleko manji ekološki otisak i ne ugrožava budućnost, dok svaki pojedinac u industrijskim zemljama ugrožava i sadašnjost nekom na drugoj strani planete. Može li se tome doskočiti ili što nam je raditi, iako ne možemo djelovati na velike promjene – upravo o tome će biti u daljnjem tekstu riječ (usp. Bryson, 2010:444).

RAZLIČITI ASPEKTI ODRŽIVOG RAZVOJA U VRTIĆU

Održivi razvoj prožima sve segmente vrtića, koje je teško odvajati zbog toga što je to manji vrtić i osnovan od strane privatne osobe. Elementi organiziranja, upravljanja vrtića i samog programa odgoja i obrazovanja iznijet će se iz perspektive održivog razvoja na sljedeći način:

1. kroz prikaz organiziranja rada vrtića, poslova upravljanja i ulaganja u vrtiću, održavanja vanjske i unutrašnje okoline, organiziranja zapošljavanja djelatnika, organiziranja prehrane
2. kroz prikaz njege i brige i odgoja i obrazovanja djece predškolskog uzrasta kao glavnog zadatka vrtića
3. kroz prikaz odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

ORGANIZIRANJE RADA – FUNKCIONIRANJE VRTIĆA PO NAČELIMA ODRŽIVOG RAZVOJA

Na sljedećim primjerima organiziranja osnovnih funkcija u vrtiću pokazat će se na koji način vrtić podržava održivi razvoj. Može se kazati da neki primjeri zvuče pomalo banalno, ali njihovo provođenje predstavlja izazov. Vrtić predstavlja ekonomska jedinicu i njegov cilj je od samo početka bio da održava i povećava kvalitetu svojih usluga, a da pri tome ne ugrožava biološki kapacitet zemlje. To znači da vrtić po prirodi svog posla ne može ostvariti dobit, iako on plaća porez na dobit, ako na kraju godine ostane nepotrošeni novac u blagajni.[1] Ovakva pravila ne važe za vrtiće koji su u većem dijelu u vlasništvu npr. općina ili države. Ako bi zaista postojao profit, to bi značilo da se on dogodio zbog uskraćivanja ili smanjivanja kvalitete usluga. Može se govorit o štednji npr. energije u cilju zaštite okoliša, a ne stjecanja profita. U prvom bi se slučaju svjesno radilo na tome da promijenimo oblike energije za grijanje, dok bi u slučaju stjecanja profita djeci i zaposlenicima bila uskraćeno grijanje za vrijeme zime.

EKONOMSKA DIMENZIJA ODRŽIVOG RAZVOJA U ORGANIZACIJI DJEČJEG VRTIĆA

Vrtić se nalazi u stambenim zgradama i cilj je bio da se koriste vanjski prostori zgrada kao dječja igrališta. Udružujući se sa stanarima zgrade na uređenju vanjskog okoliša, treba osigurati boravak djece vani kao i provođenje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

1 To znači da se preko načina funkcioniranja do pružanja usluga kontroliraju sve ekološke usluge koje ljudi „zahtijevaju" od određenog prostora. On podrazumijeva biološki obradive površine (ili biokapacitet) potrebne za usjeve, pašnjake, naseljena područja, ribolovna i šumska područja.

Jedan dio prihoda uvijek se odvaja za održavanje okoliša, nabavu materijala. Pri tome se posebno pazi da to bude kvalitetan didaktički materijal. Također je rad na održavanju okoliša uključen u svakodnevne aktivnosti djece. Kod djelatnika se potiče štednja na prirodnim resursima posebno kada je u pitanju materijal za funkcioniranje vrtića. Izbjegava se nagomilavanje bilo kojih materijala, izbjegava se kupovati „povoljno" bez provjeravanja kvalitete proizvoda. Nabava didaktičke opreme i prehrambenih proizvoda pokušava se nabavljati od lokalnih proizvođača, a kupuje se „refuso". Kada je prehrana pitanju, naglašava se nabava svježih i sezonskih namirnica. Također se namirnice kuhaju odvojeno te se na taj način pokrivaju i djeca/djelatnici vrtića koji imaju alergije ili čak i neke bolesti (npr. dijabetes). Vrtić je na dvije lokacije, ali jedan i drugi nalaze se u stambenim četvrtima. Vrtići se nalaze blizu autobusnih stanica što omogućava lakši pristup vrtiću od strane djelatnika, ali i roditelja. Također se obraća pažnja da odgojitelji koji žive bliže jednom od vrtića i rade u njemu. Djeca odgojiteljica mogu uz popust pohađati vrtić, ali na drugoj lokaciji. Prednost manjih vrtića je da ne podliježu Zakonu o javnoj nabavi te je lakše poštovati osnovna pravila vezana za održivi razvoj, posebno kada je u pitanju nabava didaktičkog materijala i namirnica. Materijal se može nabavljati direktno od proizvođača, a ne preko nabavljača.

DRUŠTVENA DIMENZIJA ODRŽIVOG RAZVOJA U ORGANIZACIJI DJEČJEG VRTIĆA

Vrtić pokušava organizirati svoj rad po načelima održivog razvoja što uključuje poštovanje različitosti. U vrtić su uključena djeca različite kronološke dobi, djeca s posebnim potrebama, posebno djeca s teškoćama u razvoju, djeca različitog ekonomskog i socijalnog statusa. Kod zapošljavanja vrtić ispunjava Zakon o predškolskom odgoju, ali tamo gdje ima prostora zapošljavaju se ili angažiraju na volonterskoj bazi stručnjaci koji mogu doprinijeti kvaliteti vrtića, npr. stručnjaci za informatiku, za ekološku poljoprivredu.

U cilju poboljšanja usluga potiče se usavršavanje djelatnika na nekoliko nivoa:

- organiziranje stručnog usavršavanja unutar vrtića za djelatnike
- organiziranje skupova – posebno iz područja održivog razvoja, zdravstvenih područja i metode M. Montessori
- svjesno se odvaja od prihoda za organiziranje stručnih skupova, kao i za financiranje stručnog usavršavanja van vrtića. Posebno mjesto pri tome ima suradnja s lokalnim stručnjacima, organizacijama istog ili sličnog tipa.

EKOLOŠKA DIMENZIJA ODRŽIVOG RAZVOJA U ORGANIZACIJI DJEČJEG VRTIĆA

Ekološka dimenzija održivog razvoja uključuje sve aktivnosti u cilju održavanja i obnavljanja okoliša kao važnog segmenta u organizaciji samog vrtića.

UPRAVLJANJE OKOLIŠEM:

- U vrtiću se posebno obraća pažnja da se proizvodi što manje otpada, posebno papirnatog smeća.[2]
- Automobil se koristi za nabavu hrane, prenošenje ručka, prijevoz vezan za arhiviranje, odlaganje materijala koji se ne koriste stalno

2 Projekt recikliranja otpada nije bio toliko uspješan jer je najviše bilo problema s biološkim otpadom. Njega se trebalo na svakodnevnoj bazi nositi u spremište za biološki otpad van vrtića. Unutar vanjskog prostora vrtića nismo iz higijenskih razloga, kao i otpora stanara zgrade stavili spremište za biološki otpad (mjesto za kompostiranje). Prijevoz otpada je ekonomski neisplativ. Osim toga, nije uvijek moguće nabaviti ekološki proizvedenu hranu te tako npr. kora od jabuke koja se guli jer je puna pesticida nije ni prikladna za kompostiranje.

- Potiče se i nagrađuje interes kod djelatnika za uređenje vanjskog okoliša[3]
- Pokušava se proširiti prostor, posebno vanjski prostor – što uključuje brigu i njegu za taj prostor. Rad se odvija tijekom 12 mjeseci, što opet stvara dodatne troškove jer treba osigurati njegovo održavanje i za vrijeme godišnjeg odmora.

UPRAVLJANJE LJUDSKOM POTROŠNJOM: MANJE JE VIŠE

Glavno načelo upravljanja ljudskom potrošnjom jest uključivanje svih sudionika vrtića u što više aktivnosti održivog razvoja da bi se ljudska pojedinačna potrošnja smanjila, a zadovoljile potrebe čovjeka. Pri tome se posebno obraća pažnja na svjesno smanjivanje konzumiranja, a više na proizvodnju i održavanje:

- Izbjegava se kupovanje gotovih igračaka kao npr. vozni park, kućica za lutke
- Odgojitelji, drugi djelatnici, roditelji i sama djeca uključeni su u održavanje i nabavu didaktičkog materijala.
- Određene aktivnosti vezane za potrošnju uključene su u odgojno- obrazovna područja, npr. spremanje hrane – ručak – djeca s odgojiteljima prave kolač, kruh, salatu.
- Pokušava se uključiti sve djelatnike vrtića u organsko vrtlarstvo „njegovati i obrađivati umjesto trošiti“.

Aktivnosti vezane za upravljanje ljudskom potrošnjom svjesno bi trebale voditi prema smanjivanju konzumiranja, a da se ne ugrožava udobnost življenja. To opet traži dodatno obrazovanje djelatnika i njihov stalni angažman. Povećani broj sudionika u radu vrtića nije zakonom predviđen, Grad to neće sufinancirati, što opet povećava cijenu vrtića. U sljedećem poglavlju dat ćemo pregled na koji način smo „doskočili“ ovoj situaciji – problemu.

ODGOJNO-OBRAZOVNI RAD U VRTIĆU IZ PERSPEKTIVE ODRŽIVOG RAZVOJA

Odgojno-obrazovni rad iz perspektive održivog razvoja uključuje različita područja, sadržaje, aktivnosti koje se obrađuju, provode na načelima održivog razvoja. Mi ćemo nabrojiti različite aktivnosti koje su počele kao dio projekta da bi i ostale dio programa DV Montessori dječje kuće. Podučavanje ovdje ima posebno značenje, kao i učenje čineći. Različiti sadržaji, kao što smo vidjeli, međusobno se prožimaju u cilju stjecanja navika, umijeća i znanja, ali kroz očuvanje okoliša, kroz poticanje osobne socijalne dimenzije održivog razvoja, štednje resursa i ekološke osviještenosti. U vrtiću vlada pravilo da postoji samo jedan primjerak didaktičkog materijala te se djeca trebaju dogovarati na koji način ga žele raditi, sami, u paru ili u skupini. Neke aktivnosti ne mogu se radit u paru ili skupini te djeca trebaju čekati dok jedno dijete završi s radom. Na taj način djeca se uče strpljivost i poštovanju želja drugih.

SLJEDEĆE AKTIVNOSTI DIO SU SVAKODNEVNOG PROGRAMA U VRTIĆU:

- Poticanje razvoja osjetila preko spremanja, obrađivanja namirnica
- Aktivnosti iz razvoja kretanja, ritmike – podučava se ples, narodni plesovi iz Hrvatske i susjednih zemalja, korištenje pomagala svedeno je na minimum te nema natjecanja između djece
- Aktivnosti iz glazbenog odgoja – pjevanje i sviranje – materijal je stalan, obnavlja se, može se izraditi, sva djeca sudjeluju
- Dramsko-scenske aktivnosti – s djecom se osmišljavaju predstave s vrlo malo dekoracija ili scenografskih elemenata. Koriste se biorazgradivi materijali, npr. tkanina i papir, primjerice za ples se šije odjeća koja se trajno koristi i obnavlja – ekonomski je isplativa, a ekološki ne ugrožava

3 Npr. rad na visećim gredicama.

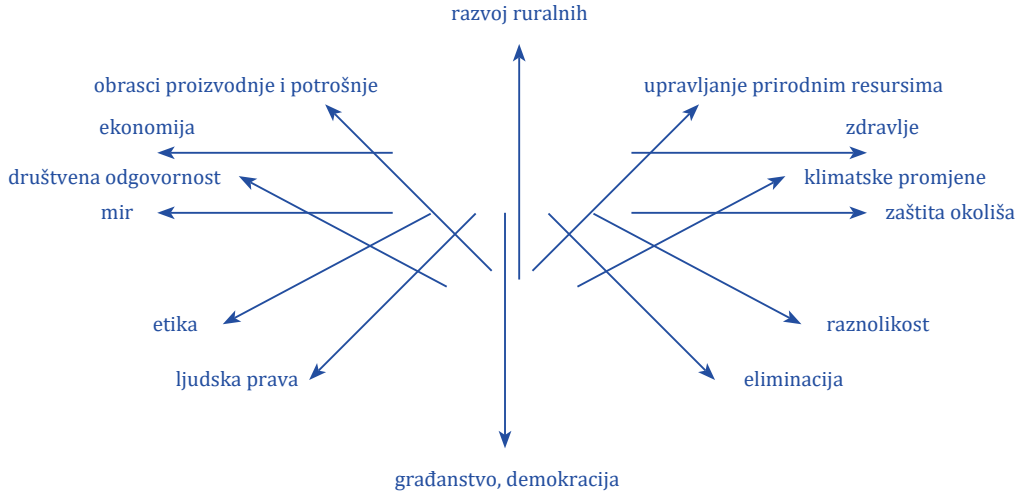
- Životno praktične aktivnosti – svakodnevno se provode te posebno za blagdane izrađuju predmeti ili hrana koja ima kratak rok trajanja; ukrasi koji su biološki razgradivi – npr. sijanje pšenice
- Integracija i inkluzija djece s posebnim potrebama koja izbjegavaju simboličku igru ili igru općenito – kroz ove aktivnosti razvijaju socijalizaciju i komunikaciju, što se odražava na njihov emocionalni razvoj
- Priprema namirnica u skupini, npr. kruha – aktivnost za razvoj motorike, osjetila okusa, mirisa, ali postoji i krajnji cilj zadovoljavanja potreba djeteta.
- Sve gore navedene aktivnosti imaju jako veliku važnost u radu s djecom s posebnim potrebama, a posebno s djecom s teškoćama u komunikaciji. Oblikovanje tijesta i poslije zajedničko uživanje kruščića ili nošenje istog kući te ponavljanje tih vježbi skoro na svakodnevnoj bazi pojačava brigu i njegu djeteta (ispunjavanje normi vezanih za prehranu djeteta).

Korištenje prirodnog materijala poput lišća, drva, cvijeća, pluta, kamena, pijeska, tkanina u svakodnevnim aktivnostima doprinosi potiče razvoj osjetila i svijest o procesima u prirodi.

PROCESI ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Cilj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj je provoditi s djecom aktivnosti koje će im dati osnovu kako da oni osiguraju svoje potrebe, da razvijaju svoje sposobnosti, a da pri tome ne povećavaju ekološki otisak i ne ugrožavaju biokapacitet zemlje za iduće generacije. U priručniku AZOO-a *Obrazovanje za održivi razvoj, Priručnik za osnovnu i srednju školu* (Vrbanec, Garašić, Pašalić, 2011) navedena je široka paleta tema obrazovanja za održivi razvoj.

Teme obrazovanje za održivi razvoj (Slika 1, Str. 22) AZZO - Odgoj i obrzovanje za održivi razvoj



Da bi još jasnije prikazali odnos ciljeva obrazovanja sa samom praksom obrazovanja za razvoj, navest će se i 14 ključnih pojmova za održivi razvoj, a koji se definirani Desetljećem odgoja i obrazovanja za održivi razvoj 2005. – 2014. pri Ujedinjenim narodima: „kritičko mišljenje, razumijevanje i sustavno promišljanje složene stvarnosti koja nas okružuje, promišljanje okrenuto budućnosti, planiranje i upravljanja promjenama, interdisciplinarnost i povezanost, prilagodba stečenih iskustava različitim kontekstima konkretne stvarnosti, donošenje odluka, sposobnost suočavanja s problemima i odgovorno djelovanje na lokalnoj i globalnoj razini, humane vrijednosti, sposobnost da se djeluje uz poštovanje drugoga, prepoznavanje dionika i njihovih interesa, sposobnost da se na demokratski način sudjeluje u donošenju odluka, dogovora i konsenzusa“ (*Korak po korak*, 2013/2014). U želji da se provode gore navedene teme i ciljevi, u programu vrtića veći broj aktivnosti iz odgoja i obrazovanja za održivi razvoj potiče razvoj odnosa (brigu i njegu) djeteta prema okolišu i posebno prema prirodi. Potiče se i uvodi djecu različitih sposobnosti i iz različitih slojeva društva u zajedničke aktivnosti koje doprinose očuvanju okoliša i usvajanju ponašanja i razvoju svijesti o štednji, dijeljenju,

čuvanju, održavanju (nekom je blago ono *što je drugom* tek smeće). Djetetu se preko npr. ekološke poljoprivrede pruža doživljaj procesa u prirodi na koje on može djelovati pozitivno i negativno. Te su aktivnosti pravi izazov za sve nas, posebno kada se štetočine ne primijete na vrijeme. Na praktičnim primjerima prilagođenima djeci u dobi od 3 do 6 godina i djeci s posebnim potrebama stječu se vještine i navike koje mogu biti osnova kritičkog mišljenja, etike, demokracije, poticanja raznolikosti. Priroda kojoj se dijete divi, ali u kojoj ono radi, obrađuje je i brine se o njoj, zauzima centralno mjesto odgoju i obrazovanju za održivi razvoj u DV Montessori dječja kuća.

Teme kao: Rast i razvoj – osnovni procesi prirode; Poučavanje brige i njege prirode; Poticanje biološke raznovrsnosti; Što je to OPG; Recikliranje otpada; Što znači biti slobodan čovjek; Darivanje i dijeljenje; Poštovanje drukčijih, Rad i obnavljanje umjesto konzumiranja i potrošnje; Od branja do zvanja; Neka hrana bude lijek, a lijek hrana; Briga za okolinu; Kako mogu pomoći da sve raste; postale su dio godišnjeg plana i programa. Cilj svih ovih tema, koji se provlači i kroz područje održivog razvoja, je stjecanje radnih navika i poštovanje rada. Rada shvaćenog „kao svrsishodna čovjekova tjelesna ili duhovna djelatnost (u ovom slučaju naglašeno tjelesna) usmjerena na postizanje nekoga učinka: proizvodnju, oblikovanje i mijenjanje nečega. (Hrvatski leksikon,)

U pedagogiji M. Montessori rad je jedan od najvažnijih ljudskih potencijala. Usmjeravati radne aktivnosti na zaštitu okoliša, razvijati radne navike i kao oblik socijalizacije, radovanje rezultatu, zajedničko vrjednovanje i prepoznavanje rezultata kao korisnog za čovjeka, a da nije štetan za okolinu, bio je i ostao primarni cilj odgojno-obrazovnih aktivnosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (M. Montessori, 2003: 121). Pri tome se polazi od slobodnog izbora aktivnosti (M. Montessori, 2003: 162) i vježbanja kao potrebe čovjeka da se usavršava i da pomaže drugima nalazi mjesto u ovom programu. Stjecanje radnih navika u predškolskom uzrastu, stvaranje proizvoda, vrjednovanje proizvoda bez procjenjivanja djetetovih sposobnosti postaje osnova za doživotno obrazovanje. Preko svrhovitih, ciljnih aktivnosti i predvidljivih rezultata dijete upoznaje svoje granice i granice okoliša. U veći dio aktivnosti uključeni su svi zaposlenici vrtića s jedne strane, a rezultati rada stoje svima na raspolaganju, od djece, roditelja, djelatnika do gostiju. Posebno rezultati iz visećih gredica kao rezultat brige i njege za prirodu zauzimaju posebno mjesto u godišnjem planu i programu (M. Montessori, 1988: 155). Preko naglašavanja rada i svrsishodnih aktivnosti, konzumiranja rezultata rada želimo približiti način života djece iz npr. ruralnih sredina Afrike, Azije i djece industrijaliziranih zemalja jer ista pozitivna iskustva trebala bi biti podloga za odgoj za mir ili kozmičkog odgoja kako M. Montessori naziva odgoj i obrazovanje za dob od 6 do 12 godine (Montessori, 1988: 117-157)

ZAKLJUČAK

Priloženi tekst trebao bi dati presjek rada DV Montessori dječja kuća iz perspektive odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Cilj je bio pokazati na koji način vrtić osnovan od strane jedne osobe može ispunjavati i temeljiti se na načelima održivog razvoja te poticati odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, a da pri tome ne zanemari potrebe i razvoj sposobnosti djeteta. Vrtić kroz provođenje održivog razvoja, kao i odgoja i obrazovanja za održivi razvoj kontrolira kvalitetu usluga koje pruža. Načela održivog razvoja postaju kriterij same organizacije rada te na taj način dolaze do boljeg vrjednovanja i samovrjednovanja vrtića. Ne smije se zaboraviti da održavanje te kvalitete ovisi o plativoj moći korisnika usluga te ostaje ipak gorak okus da zapravo u ovakvom programu sudjeluju samo djeca čiji roditelji to mogu financirati ili roditelji koji to uopće ne mogu financirati te financiranje preuzima Grad Split. Na koji način će djeca, kao i svi sudionici raspolagati s tim van vrtića nešto je što se ne može kontrolirati. Samo istraživanje zadire u pravo svakog pojedinca na izbor njegova načina života. Ali je dozvoljeno nadati se onima koji su vjerni pobornici održivog razvoja da će se djeca, ali i odrasli pojedinci na temelju navika i iskustava stečenih u vrtiću opredijeliti za održivi razvoj, tj. da će odabrati put u životu na kojem će obnavljati prirodne resurse, poticati mir, prihvatiti različitosti, upuštati se rasprave i konkretno raditi na očuvanju prirode i zdravlja svih ljudi. Rezultati koji se postižu s djecom s posebnim potrebama (nadarenom djecom i djecom s teškoćama u razvoju) te olakšana prilagodba djece stranih državljana potiče djelatnike vrtića da održavaju ovakav program i da istražuju kako opstati i dalje.

LITERATURA

1. Bryson, B. (2015). *Kod kuće*. Zagreb: Znanje.
2. James, P., Magee, L., Scerri, A., Steger, M. (2015). *Urban sustainability in theory and practice*. New York. Routledge.
3. Johan, R., Kardum, I., Šimleša, D., Šišak, M. (2015). *Održive škole – temelji bolje budućnosti*. Zelina: Zelena mreža aktivističkih grupa (ZMAG).
4. Montessori, M. (1988). *The Montessori method*. New York: Schocken Books.
5. Montessori, M. (2003). *Dijete – tajna djetinjstva*. Zagreb: Akademija za razvojnu rehabilitaciju.
6. Montessori, M. (1988). *Kosmische erziehung*. Herder: Freiburg im Breisgau.
7. Sutton, A. (2009). Educating for Ecological Sustainability: Montessori Education Leads the Way, *Montessori Life*. Issue 4: 18-25.
8. Tommes, S., Rob, T. (2002). *Velika knjiga vrtlarstva*. Zagreb: Golden marketing.
9. Vrbanec, B., Garašić, D., Pašalić, A. (2011). *Obrazovanje za održivi razvoj. Priručnik za osnovne i srednje škole*. AZZO.
10. Wackernagel, M., Beyers, B. (2016). *Der Ecological Footprint: Die Welt neu vermessen*. Civic Education Project.
11. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju
12. Hawken, P., Lovins, A. B., Lovins, H. (1999). *Natural Capitalism: Creating the Next Industrial Revolution.* Little. Brown & Company. www.natcap.org/sitepages/pid5.php; Posjećeno 5. 5. 2015.
13. Vrančić, A. *Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj*. www.pedagogija.hr/.../odgoj-i-obrazovanje-za-održivi-razvoj-zelen; Posjećeno 6. 4. 2015.
14. Calculator of ecological footprint. calculator.eugreenoffice.eu; Posjećeno 10. 9. 2016.
15. Circles of sustainability. http://www.circlesofsustainability.org; Posjećeno 5. 5. 2015.
16. O konceptu održivog razvoja. http://www.korakpokorak.hr/upload/Dijete_vrtic_obitelj/dijete_vrtic_obitelj_74.pdf; Posjećeno 5. 5. 2015.
17. Održivi razvoj. http://www.odraz.hr/hr/nase-teme/odrzivi-razvoj; Posjećeno 14. 4. 2016.

SUSTAINABILITY OF PROGRAMS AND PROJECTS BASED ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT ON THE EXAMPLE OF THE KINDERGARTEN MONTESSORI CHILDREN'S HOUSE

The purpose of this presentation is to demonstrate the methods and the content related to sustainable development and included in the curriculum of the kindergarten Montessori Children's House. It will also mention the implementation of projects and programs that develop routines, skills and knowledge pertaining to the foundations of sustainable development, i.e. "meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs". Educational content related to the environmental aspect of sustainable development makes up most of our curriculum. It involves implementation of activities of ecological agriculture, such as: maintaining hanging flowerbeds, food production, recycling, designing and having a menu with as little processed foods as possible. Furthermore, we will point out the economic and sociological aspects of these projects and of the program. Special consideration will be given to the professional training of the kindergarten employees for those activities, and to the costs of maintaining the premises and purchasing didactic materials. All this leads to the question of the economic viability and sustainability of programs and projects involving sustainable development.

Keywords: sustainable development, curriculum, Montessori kindergarten

Valentina Bel
Marijana Sklepić
Dječji vrtić „Zvončić“, Nedelišće

PROJEKTNE AKTIVNOSTI U VRTIĆU – PRETPOSTAVKA POTICANJA RANE PISMENOSTI

Neposredno nakon rođenja djeca razvijaju govorne sposobnosti. Uče govoriti osluškujući svaki zvuk iz svoje okoline. Stoga najveću ulogu u razvoju govora imaju roditelji. Kako danas govorimo o „institucijskom odgoju” u kojemu su djeca rano uključena u predškolske ustanove, vrlo brzo istu ulogu preuzimaju i odgojitelji. Kao partneri u razvojnom procesu djeteta, odgojitelji su odgovorni poticati njegov razvoj te svoje spoznaje dijeliti s roditeljima. Odgojitelji pomažu individualna iskustva objediniti u jedno zajedničko, poštujući različitost unutar obitelji. Na inicijativu odgojitelja ponuđeni su poticaji za poticanje rane pismenosti među djecom. Roditeljima su aktivnosti iz ovog područja bile važne te su se i oni aktivno uključili u realizaciju projekta. Sam projekt potaknuo je promjene na nekoliko razina: materijalnom okruženju (osmišljavanje prostora za igru „Čitaonica“ i „Pošta”, izrada „Personalizirane abecede”), socijalnom (dopisivanje s djecom iz vrtića u drugom mjestu, upoznavanje slikovnica djece autora iz našeg mjesta, susret s djecom autorima slikovnica, recikliranje starih, uništenih slikovnica, posjet gradskoj knjižnici i čitaonici) i spoznajnom (svakodnevne igre glasovima, slovima, riječima kao što je bila „Zmijica slovkalica“). Unatoč iniciranju projekta od strane odgajatelja, provođenje projekta temeljilo se na individualnim interesima djece. Projekt je rezultirao prepoznavanjem mogućnosti i interesa svakog djeteta u skupini te su se djeca razvila u samopouzdane, vrijedne i sposobne pojedince. Istovremeno roditelji kao partneri, zajedno s nama, razvijaju odnos uvažavanja i povjerenja što je temelj bolje suradnje i samim time pretpostavka zajedničkog kreiranja kurikuluma.

Ključne riječi: djeca, odgojitelj, okruženje, roditelj, suradnja

Pretpostavka roditelja da je razvoj pismenosti jedan od kriterija uspješnosti djelovanja odgojno-obrazovne institucije, a često i kriterij pripremljenosti djeteta za polazak u školu, otvara problemsku situaciju u našem partnerskom odnosu. Uloga predškolske ustanove nije opismenjavanje djece (ni u godini pred polazak u školu djeteta), već razvoj svijesti roditelja da pismenost započinje od najranije dobi djeteta. Kao partneri u razvojnom procesu djeteta, odgojitelji su kao profesionalci odgovorni voditi dijete kroz razne faze rane pismenosti, a roditelje educirati o načinima i važnosti uključenja u svakodnevnu dječju igru zbog doprinosa ranom opismenjavanju (Slika 1., Slika 2.).



Slika 1.



Slika 2.

Cilj s kojim smo ušli u projekt bilo je kontinuirano nastaviti rano opismenjavanje djece u skupini u kojoj su već od ranijih godina bili aktivni sudionici procesa, na način da se kroz igru u novooformljenim prostorima potakne ili proširi njihov interes za početno čitanje i pisanje.

ZADAĆE:

- poticanje samopouzdanja i međusobnog uvažavanja različitih sposobnosti djece
- razvoj tolerancije, empatije i suradničkog duha
- jačanje dječje unutarnje motivacije za suradničko učenje
- razvoj predčitalačkih vještina: raščlamba riječi u glasove, usvajanje i osvještavanje odnosa slovo – glas, sinteza glasova na različitim pozicijama u riječi, povezivanje glasova u riječ, osmišljavanje smislenih rečenica te povezivanje rečenica u kontekst, bogaćenje vokabulara
- uočavanje poteškoća u predčitalačkim fazama, suradnja sa stručnim suradnikom logopedom
- poticanje roditelja na praćenje razvojno-spoznajne promjene kod svog djeteta kao aktivnih sudionika projekta
- uključivanje vanjskih čimbenika i šire društvene zajednice u proces aktivnog učenja
- osvještavanje značaja suradnje i timskog rada svih sudionika u projektu.

AKTIVNOSTI:

- „Personalizirana abeceda" – izrada slikovnice, sinteza glasova u riječi putem djeci bliskih imenica iz obiteljske okoline
- „Čitaonica", mirni kutak s kupovnim i vlastitim slikovnicama izrađenim u ranijim periodima gdje se dijete uključuje u aktivnost kao aktivni sudionik, potiče ga se na prepričavanje percipiranih sadržaja te timsko istraživanje i spoznaju putem slikovnica (Slika 3., Slika 4.)
- „Pošta" – prostor za imitativnu igru kroz kompleksne aktivnosti vezane za socijalnu interakciju djece, početne matematičke pojmove te početno čitanje i pisanje (Slika 5., Slika 6.)



Slika 3.



Slika 4.

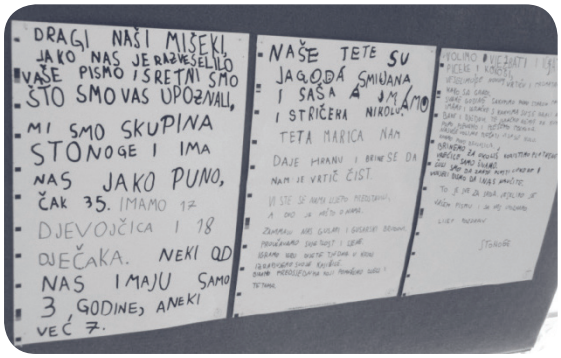


Slika 5.

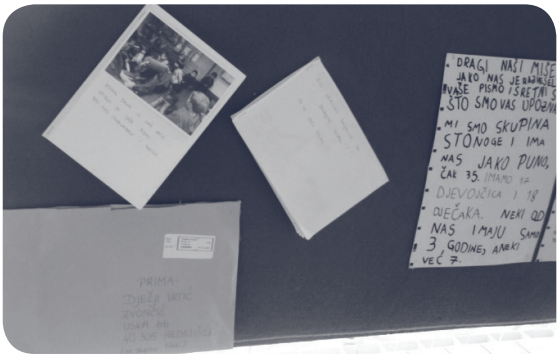


Slika 6.

- „Prostor početnog čitanja i pisanja" – stolne i manipulativne igre za kvalitetniju percepciju pisanih slova s pretpostavkom lakšeg povezivanja s glasom, percepcija pozicije slova (glasa) u riječi, povezivanje slike s riječima
- „Pismo vrtiću prijatelju" – uvođenje djece u dopisivanje bez obzira na pismene sposobnosti djece, uključivanje svih prema individualnim mogućnostima, stvaranje socijalnih veza i odnosa među djecom, razvoj socijalnih vještina i kompetencija, međusobna prezentacija interesa, načina i rada iz života dviju paralelnih sredina (Slika 7., Slika 8.).
- upoznavanje slikovnica djece autora iz našeg mjesta te susret s autorima slikovnica
- recikliranje starih, uništenih slikovnica kao oblik poticanja govornog stvaralaštva i kreativnosti te razvoja ekosvijesti (Slika 9.)
- posjet gradskoj knjižnici i čitaonici u Čakovcu – upoznavanje sa sadržajem i funkcijom prostora te ophođenjem i pravilima ponašanja koje prenosimo u našu „Čitaonicu" (Slika 10.)
- „Zmijica slovkalica" – evidencija svakodnevnih govornih igara kroz sintezu glasova te kontinuirano praćenje napretka djece u percepciji glasova na pojedinim pozicijama u riječi
- slikovnica „Brojalice" – vlastita slikovnica koja sadrži brojalice, malešnice, igre prstima i uspavanke izrađena u suradnji s roditeljima i širom obitelji (bake, djedovi) s naglaskom na očuvanju tradicije kraja.



Slika 7.



Slika 8.



Slika 9.



Slika 10.

Dobrobiti za sudionike projekta:

A) djecu
- razvoj pozitivne slike o sebi
- prihvaćanje i uvažavanje različitosti
- razvoj empatije i pozitivnih emocionalnih stanja
- zadovoljavanje potreba djece kroz uvažavanje njihovih sloboda, prava i odgovornosti u zajednici
- rano opismenjavanje kao oblik pripreme za polazak u školu.

B) roditelje
- aktivna uključenost u život djeteta van obitelji
- stvaranje pozitivne slike o sebi i svom djetetu, uvažavanje individualnih vrijednosti djeteta kao poticaj za doprinos općem dobru i zajednici
- otvorenost prema zajednici i suradnji kao partnera u odgojno-obrazovnom procesu.

C) odgojitelje
- poštovanje različitosti unutar obitelji
- uvažavanje individualnih potreba djece i roditelja u kreiranju kurikuluma skupine
- osvještavanje i nadogradnja vlastitih kompetencija
- otvorenost prema novim oblicima učenja i suradnje.

LITERATURA

1. Čudina-Obradović, M. (1996). Čitanje prije škole. Zagreb: Školska knjiga.
2. Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do* čitanja. Zagreb: Školska knjiga.
3. *Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja.* (2012). Ministarstvo obrazovanja i športa. Agencija za odgoj i obrazovanje.
4. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2014). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
5. Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014). *Djeca-odgoj i obrazovanje-održivi razvoj*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

PROJECT ACTIVITIES IN KINDERGARTEN – PREREQUISITE FOR FOSTERING EARLY LITERACY

Babies develop the ability to speak very soon following their birth. They learn to speak by listening to every sound in their immediate surrounding. Therefore, parents have the most important role in the development of speech. Nowadays we speak of "institutional care" as well, since children enter into day care early and, accordingly, kindergarten teachers assume that role quite soon, too. As partners in the educational process, the teachers are responsible for encouraging children's development and sharing their findings with the parents. They also help in joining individual experiences into a shared one, while respecting diversity within a family. Following our kindergarten teachers' initiative, early literacy in children was encouraged through various stimulating activities. The parents considered such activities important and they got actively involved in the project. The project brought about change on several levels: in the immediate environment (creation of a space for playing, such as the "reading room" or "post office"; design of a "personalized alphabet"); in social life (correspondence with kindergarten children from another village, introduction of picture books by children authors from our village, meeting the children authors of picture books, recycling old, shabby picture books, visiting the local library); and on the cognitive level (daily games with sounds, letters and words, such as "Little Spelling Snake"). Despite the fact that the project was initiated by the teachers, the implementation was based on individual interests of the children. The project resulted in recognizing the abilities and interests of each individual child in the group, and these children became self-confident, diligent and capable individuals. At the same time, we developed a relationship of mutual respect and trust with parents as partners, which is the foundation of a better cooperation and, consequently, the prerequisite for a joint creation of the curriculum.

Key words: children, kindergarten teachers, environment, parent, cooperation

Kornelija Govorčin, Ksenija Medini,
Jelka s. Klara Puljić, Vanja Petrović,
Jadranka Jurin, Paula Selihar,
Irena Knez, Suana Medanić, Jelena Jelenić,
Ana Zubčić Blažević, Mirjana Babić
Dječji vrtić „Radost", Zadar
Područni odsjek Vruljica

POKRET ZA RADOST

Nedostatak kretanja u modernim uvjetima življenja današnja je stvarnost i nepobitna činjenica. Nedostatak vježbanja negativno utječe na zdravstvene učinke. Djeca previše vremena provode u sjedećim aktivnostima (koristeći računala, gledajući televiziju, vozeći se u automobilima...) te se premalo bave tjelesnim aktivnostima u svakodnevnom životu. Redovita tjelesna aktivnost ključna je za normalan rast, funkcioniranje i razvoj djece. Osim toga, pruža djeci priliku odrastanja usklađenog s vlastitim tjelesnim potrebama, rješavanje viška energije, upoznavanje vlastitog tijela te učenje što je napor i odmor. Provodeći ih u vrtiću, cilj nam je zainteresirati djecu i uvesti ih u svijet zdravog i sportskog načina života. Shvaćajući važnost poticanja djece na tjelesne aktivnosti te njezinih pozitivnih učinaka na zdravlje djece, proteklih smo se godina usmjerili na suradnju i postavljanje standarda i mjera na višu razinu. Pri osmišljavanju tjelesnih aktivnosti u vrtiću smo veću pozornost posvetili stimulaciji i jačanju motoričkih vještina. U međuvremenu je verificiran sportski program od strane MZOS-a što je dodatno obogatilo organizaciju sportskih aktivnosti. Organizirali smo brojne aktivnosti u cilju promoviranja zdravog načina života. Naime, što je moguće više vremena provodimo na otvorenom, i to u našem parku Vruljica, s obzirom na to da je sama priroda izvor i mjesto raznih aktivnosti. Shvaćajući važnost zelene površine uz naš vrtić, kao ključnog čimbenika za zdravlje djece i opću dobrobit organizma, osmislili smo brojne aktivnosti kojima smo potakli djecu na otkrivanje vlastitog okruženja, pružajući im veću slobodu kretanja i mogućnosti za igru u prirodi. Raznoliki oblici prisutni u vanjskom prostoru pozivaju na specifične aktivnosti kao što su trčanje, penjanje, također i konfiguracija terena omogućava brzu razmjenu tjelesne interakcije. Uz tjelesne organiziramo i razne ekološke i istraživačke aktivnosti. Kako bismo bolje potakli provedbu raznolikih aktivnosti i igara, mijenjamo oblik našeg igrališta. Holističkim pristupom i suradnjom sa sportskim klubovima u gradu Zadru potičemo roditelje da zajedno s djecom budu tjelesno aktivnija i izvan programa vrtića. Organiziramo sportska natjecanja i zabavna druženja u vrtiću i izvan vrtića zajedno s djecom, roditeljima te *fair-play* igre s drugim vrtićima. Najbolji rezultati postignuti su suradnjom roditelja, vrtića i klubova koji provode rekreativne i sportske aktivnosti surađujući i zajedno osmišljavajući različite tjelesne aktivnosti za djecu.

Ključne riječi: razvoj, sport, mogućnosti, tjelesna aktivnost

TIJEK PROJEKTA

Dječji vrtić „Radost" Zadar, Područni odsjek Vruljica ima dugogodišnju tradiciju sudjelovanja u sportskim aktivnostima na Olimpijadi i Županijskom nogometu dječjih vrtića. Osvojeni pehari i medalje ukras su i ponos našeg vrtića. Budući da je naš grad poznat kao grad košarke, obilježavajući Dan grada Zadra dogovorili smo posjetiti KK Zadar. Djeca su upoznala dvoranu, košarkaše, način igranja košarke, okušali se u igranju košarke, oslikala navijački transparent koji je i danas izložen u dvorani „Krešimir Ćosić".

Posjet je završio na obostrano zadovoljstvo i dogovorena je daljnja suradnja. Košarkaši su uzvratili posjet našem vrtiću. Pozitivni utjecaji na djecu, roditelje i odgojitelje bio nam je poticaj za početak projekta Pokret za radost. Na inicijativu djece i roditelja u posjet su nam došli i sportski klubovi u kojima su aktivna djeca koja su nekada ili još pohađaju naš vrtić. Posjetili su nas sportski klubovi: „Hrvački klub Zadar", „Tornadele", gimnastički klubovi „Salto" i „Dite zadarsko", ŽNK „Donat", penjački klub „Zadar"...

Uključili smo i roditelje djece koji rade u zdravstvu, a koji su nas uveli u osvješćivanje važnosti, uz tjelesne aktivnosti, i zdravog načina življenja za normalan rast, funkcioniranje i razvoj našeg organizma. Posjetili su nas roditelji pulmolog Danijel Sekula, med. sestra M. Troskot i I. Valčić, stomatologinje I. Krizmanić i M. K. Ćupić. (Slika 1. i 2.)



Slika 1.



Slika 2.

Opskrbili su nas materijalima za igru. Tražili smo odgovore na pitanja:

- Što sve utječe na naše zdravlje?
- Kako sačuvati zdravlje?
- Kako pomoći nekome tko je bolestan?

Pomoću stetoskopa slušali smo kako srce kuca i kako dišemo. (Slika 3.)

IZJAVE DJECE:

Bruno K.: „Najbrže kuca zaljubljeno srce."
Jakov Š.: „Pluća su mi se napuhala kao balon."
Karla: „Vidiš ove kandže prste (rendgenske slike), to su ti kosti!"
Ana: „Teto, imaš ranu, moraš otići doktoru. Napravit će ti onako kako je bilo."
Mate: „Ljubav je u srcu. Moje srce je ovolikoooo."
Bruno Š.: „Moramo vježbati i jesti zdravu hranu da bi bili veliki i snažni."



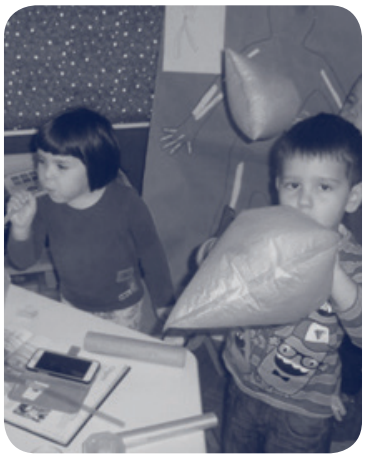
Slika 3.

Organizirali smo brojne aktivnosti u cilju promoviranja zdravog načina života. Obuhvaćajući sve vrste djelatnosti, organizirali smo interesne radionice po centrima aktivnosti. U *istraživačko-spoznajnom centru* istraživali smo kako funkcionira ljudsko tijelo, proučavali smo naše tijelo „iznutra" i zaključivali koja je hrana dobra da pokrene naše „motore".

- enciklopedije Ljudsko tijelo
- slikovnice Srca mala kažu hvala, To sam ja, Pet osjeta
- atlas i plakati Ljudsko tijelo, Model ljudskog tijela s unutrašnjim organima
- mjerenja: Koliko smo visoki /teški?
- maketa ljudskog tijela i docrtavanje organa
- pomoću slamki i vrećica proučavali kako dišemo
- izrađivanje kinetičke ruke
- rendgen snimka pluća i kostiju
- razvojne puzzle „Moje tijelo“
- sportovi – Mali sportaši
- „Piramida zdrave hrane“
- aktivnosti s vodom, zrakom, zemljom, svjetlo i sjena, slobodan pad, miris, težina

U OBITELJSKO-DRAMSKOM CENTRU ORGANIZIRALI SMO:

- igre liječnika, stomatologa, farmaceuta…
- „Tržnicu zdrave hrane“
- pripremali smo voćne i povrtne salate, zdrave napitke i smoothieje
- scenske igre koje su osmišljavala djeca



Slika 4.



Slika 5.



Slika 6.

STOLNO-MANIPULATIVNI CENTAR:

- Društvene igre: „Tko će prije do cilja“, „Zdrava hrana“, „Stolni nogomet“, „Stolni tenis“, „Stolna košarka“
- Memory : „Zdrava hrana“, „Sportovi“
- Puzzle: „Tijelo“

CENTAR POČETNOG ČITANJA I PISANJA I PREDMATEMATIČKIH VJEŠTINA:

- „Složi riječ i sliku“
- „Veseli dijagram“
- „Poklapalica“
- „Što je na slici“
- „Pridruži slova“
- Umetaljka „Moje tijelo“
- „Nastavi niz“

LIKOVNI CENTAR:

- „Ljudsko tijelo“, „Zdrava hrana“, „Ja u pokretu“, „Najdraži sport“ – slikanje, crtanje, modeliranje, kolaž...

CENTAR GRAĐENJA:

Izrada rekvizita, maketa i konstrukcija od pedagoški neoblikovanog materijala.
Tjelesne aktivnosti dio su našeg odgojno-obrazovnog plana i procesa, uključivši i organizirane aktivnosti s kineziologom u dvorani, dvorištu, na terasama i u parku.

PROGRAM RADA KINEZIOLOGA

Tablica 1. *Rezultati inicijalnog testiranja starije dobne skupine*

	N	AS	Min.	Max.
Poligon natraške	30	21,9	37,2	11,9
Pretklon na klupi	30	24,3	11	36
Skok u dalj s mjesta	30	100	85	132
Taping rukom u 15 s	30	19,27	14	25
Podizanje trupa 15 s	30	12,39	6	16

Tablica 2. *Rezultati tranzitivnog testiranje starije dobne skupine*

		AS	Min.	Max.
Poligon natraške	30	23,2	35,2	9,7
Pretklon na klupi	30	26,3	13	43
Skok u dalj s mjesta	30	106	95	158
Taping rukom u 15s	30	21,4	18	29
Podizanje trupa 15 s	30	14,3	11	21

LISTOPAD:
1. Inicijalno testiranje
2. Hodanje i trčanje
3. Skakanje
4. Bacanje, gađanje i hvatanje
5. Dizanje i nošenje
6. Igre

STUDENI:
1. Dizanje i nošenje
2. Kotrljanje i kolutanje
3. Hodanje i trčanje
4. Bacanje, gađanje i hvatanje
5. Penjanje, puzanje i provlačenje

PROSINAC:
1. Dizanje i nošenje
2. Penjanje puzanje i provlačenje
3. Igre
4. Višenje i upiranje
5. Skakanje

SIJEČANJ:
1. Višenje i upiranje
2. Kotrljanje i kolutanje
3. Skakanje
4. Igre
5. Penjanje, puzanje i provlačenje

VELJAČA:
1. Penjanje, puzanje i provlačenje
2. Kotrljanje i kolutanje
3. Skakanje
4. Višenje i upiranje
5. Igra

OŽUJAK:
1. Tranzitivno testiranje
2. Igre
3. Penjanje, puzanje i provlačenje
4. Bacanje, gađanje i hvatanje
5. Hodanje i kotrljanje

TRAVANJ:
1. Bacanje, gađanje i hvatanje
2. Skakanje
3. Hodanje i trčanje
4. Igre
5. Dizanje i nošenje

SVIBANJ:
1. Hodanje i trčanje
2. Bacanje, gađanje i hvatanje
3. Igre
4. Skakanje
5. Penjanje puzanje i provlačenje

LISTOPAD:
1. Finalno testiranje

Budući da se naš vrtić nalazi u parku, vodili smo se za tim da rekreaciju na otvorenom uvedemo kao integralni dio dječjeg boravka u prirodi. Igre na otvorenom te prostran i raznolik okoliš činio je djecu tjelesno aktivnijima.

Boravak u zelenom prirodnom okruženju omogućio je otvorene i fleksibilne situacije za igru. Takve situacije nisu poticale samo tjelesnu već i mentalnu agilnost djece. Podržavali smo učenje osjetilima, neposrednim pozitivnim iskustvom i doživljajem o prirodi i iz prirode te razvijali osjećaje i odgovornost prema neposrednom okruženju.

Dječje igre razlikovale su se od uobičajenih igara na dvorištu. Djeca su preskakivala panjeve, trčala uz i niz brijeg, između drveća, hodala su preko oborenog stabla i drvenog mostića, penjala se na drveća, provlačila se ispod grmlja i velikog izdubljenog starog stabla.

Iskustva boravka u prirodi izazvala su kod djece pozitivne emocije koje su postale dio dječjeg identiteta, potencijalno važne za njihov razvoj, sklonost prirodi i aktivnom životu na otvorenom u odrasloj dobi, što utječe na njihovo zdravlje i kvalitetu života općenito.



Slika 7.



Slika 8.

Mijenjali smo fizički oblik našeg dvorišta i terasa te ih dopunjavali sportskim sadržajima (nogomet, košarka, odbojka, badminton, golf, kuglana, streličarstvo, stolni tenis, pikulanje, preskakanje konopa…). Na terasama smo osmislili razne igre koje smo oslikale bojama za beton (Školica, Čovječe ne ljuti se, Skoči, Puž, Križić-kružić…)

Surađujući s roditeljima, dogovarali smo posjete sportskim klubovima te osmišljavali i provodili rekreativne i tjelesne aktivnosti za djecu. Organizirali smo zajednička sportska druženja i natjecanja. S takvom suradnjom utjecali smo na osvješćivanje roditelja na važnosti tjelesne aktivnosti i boravka na otvorenom. Roditelji su postali svjesniji da mogu učiniti mnogo na aktiviranju djece u rekreacijskim aktivnostima izvan vrtića, što nam je pokazala provedena anketa s roditeljima.

ZAKLJUČAK

Sport je, formalno ili neformalno, integralni dio djetinjstva. Za djecu predškolske dobi sport bi trebao biti samo igra, daleko od njegova poimanja u smislu vrhunskog sporta odraslih. Uključivanjem u sportski program djeci se pruža prilika upoznati sport i, što je najvažnije, razviti raznolike psihofizičke sposobnosti baveći se sportom. Važan je cilj razvoj i poticanje želje za tjelesnim vježbanjem, odnosno stvaranje pozitivne ovisnosti o sportu, uz jačanje pozitivne slike o sebi. Tjelesno vježbanje roditelja i odgojitelja zajedno s djetetom ima pozitivan obostran utjecaj: dok im pomažemo da postanu zdravija i u boljoj formi, djeca to čine i za sebe – i za nas.

LITERATURA

1. Findak, V. (1995). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Uzelac, V. (2008). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.
3. Krog, D. (2010). Pozitivni učinci tjelesnih aktivnosti, *Djeca u Europi*. 4(2): 4-5.
4. Mårtensson, F. (2010). Igra na otvorenome u središtu zdravstvene kampanje, *Djeca u Europi*. 4 (2): 11-12.
5. Samuelsson, I. P., Kaga, Y. (2013/2014). O konceptu održivog razvoja, *Dijete, vrtić, obitelj*. 74: 2-5.

MOVEMENT FOR RADOST

Physical inactivity in modern conditions of life is an undeniable fact and today's reality. A lack of exercise has many negative health effects. Children spend too much time sitting in different activities (using computers, watching television, driving in cars...) and have too few opportunities for physical activities in daily life. A regular physical activity is crucial for normal growth, functioning and development of children. Physical activities provide opportunities for children to grow up harmonized with their own physical needs, to get rid of the excess energy and to learn about physical effort and rest. By incorporating physical activities in our daily educational work, we try to motivate the children and introduce them into the world of sports and healthy lifestyle. Recognizing the importance of encouraging children to engage in physical activities and their positive effects on health, we have focused on cooperation and on setting higher standards. When planning physical activities in our kindergarten, we pay more attention to stimulating and strengthening motor skills. Meanwhile, an integrated sports programme was verified by the Ministry of Science, Education and Sport, which contributed to the organization of sports activities in our kindergarten. We have organized a lot of activities to promote a healthy lifestyle. We spend as much time as possible outdoors, in our park, named Vruljica, since nature is the source of and the place for various activities. Realizing the importance of green areas around our kindergarten as a crucial factor for children's health and general well-being, we have conceived many activities that motivate children to discover their own environment. The area gives children more freedom of movement and opportunities to play in nature. Various outdoor shapes invite them to engage in certain activities, such as running and climbing, and the configuration of the ground allows fast changes in physical interaction. Apart from physical activities, we also organize various environmental and research activities. In order to facilitate various activities and games, we changed the physical shape of our playground. Using the holistic approach and cooperating with sports clubs in the city of Zadar, we encourage parents to be physically active with their children outside the kindergarten. We organize sports competitions and fun gatherings for children and their parents both in and out of the kindergarten, as well as fair-play games with other kindergartens. The best results were achieved in cooperation of parents, kindergartens and clubs carrying out recreational and sports activities, by working together and planning different physical activities for children.

Keywords: development, sport, features, physical activity

Ljiljana Kresojević
Dalia Filipašić
Dječji vrtić „Ivanić Grad“

PRIRODA NAS LIJEČI

Projekt je započeo iskazanim interesom djece za aktivnost pčela na vrtićkoj livadi prepunoj maslačaka pa smo potražili informacije o pčelama i maslačcima te saznali što nas zanima. Interes djece proširuje se na druge biljke u našem okruženju. Postepeno je u njima sazrijevala svijest o tome kako nas priroda voli i brine o nama i sve što nam treba, ona nam daje. Djeca su pokazivala zanimanje za istraživanje biljaka u našem okruženju te potrebu saznanja o tome kako nas priroda može izliječiti (bez korištenja lijekova iz ljekarne). Svrha je ovog projekta razvijanje svijesti o vrijednosti okruženja u kojem živimo. Cilj projekta je izgraditi sustav vrijednosti koji potiče odgovorna ponašanja prema okolišu i održivi razvoj. Shvatili smo da je interes djece za biljke u okruženju odličan put prema usvajanju odgovornih stavova i ponašanja prema okolišu. Stvorio se senzibilitet za prirodu i potrebu njezina očuvanja od strane ljudi koji je bespoštedno uništavaju. Upoznajući biljke u našem okruženju, sve je više rasla i svijest o nužnosti očuvanja i brige za okoliš, kao i potreba za odgovornim ponašanjem prema okruženju u kojem živimo (odvojeno sakupljanje otpada, oporaba – recikliranje, interes za probleme okoliša, kritičan stav prema ponašanju onih koji ne razmišljaju kao mi te usvajanje poželjnih ponašanja). Važnost projekta je i u tome što su se aktivno uključili i odrasli iz vrtićkog okruženja. Time širimo dobre ideje i utječemo na senzibilitet djece i odraslih za prirodu koja nas okružuje.

Ključne riječi: okoliš, senzibilitet, održivi razvoj, odgovornost

Dječji vrtić „Ivanić Grad“ prvi je vrtić u Republici Hrvatskoj koji je 2006. stekao status Ekoškole i pridružio se velikoj međunarodnoj obitelji Ekoškola. Vrtić osim centralnog objekta ima još 4 područnice, a najnovija je objekt Poljana u kojem je smještena jedna mješovita skupina djece „Vjeverice“ (3 – 6 godina). U skupini se radi prema programu odgoja o održivom razvoju. Ova skupina boravi u niskoenergetskoj kući koja se nalazi na rubu grada. To omogućuje bliski kontakt djece s prirodnim okruženjem i idealne uvjete za učenje djece o održivom razvoju. Takvi uvjeti omogućuju djeci iniciranje, planiranje i aktivno sudjelovanje, a ta razina uključenosti djece najvažnija je za razvoj onih znanja i vještina koje će utjecati na razvijanje djeteta u korisnog člana lokalne zajednice i društva uopće. Njegujemo situacijski pristup i rad na projektima koji je stimulativan za djecu jer zadovoljava njihove potrebe za aktivnim upoznavanjem svijeta koji ih okružuje i sudjelovanje u životu zajednice. Tako promičemo dječja prava, odgovorna ponašanja u zajednici, poštovanje različitosti, potrebu očuvanja kulturne baštine, ekološku osviještenost i održivi razvoj. U nastavku prikazujemo jedan od naših projekata pod nazivom Priroda nas liječi.

POČETAK PROJEKTA PRIRODA NAS LIJEČI

Na livadi pokraj vrtića sve se je zažutilo od maslačaka. Pri posjetu livadi djeca primjećuju aktivnost velikog broja pčela. Znaju da pčele rade med, ali ne znaju kako to pčelama uspijeva. Predlažemo da potražimo informacije o pčelama (zašto vole maslačke i saznamo što nas zanima…). I tako je počelo.

Nismo bili ni svjesni da je ovo početak velikog projekta. S projektom smo započeli u ožujku 2014., a sam projekt trajao je intenzivno do završetka pedagoške godine – lipanj 2014. (1. etapa). Početkom nove pedagoške godine nastavlja se (2. etapa), ali s manjim intenzitetom. Interes za biljke i biljnu ljekarnu traje i danas.

SVRHA PROJEKTA

Razvijanje svijesti o vrijednosti okruženja u kojem živimo (sve što nam treba priroda nam daje).

CILJ PROJEKTA

Izgraditi sustav vrijednosti koji potiče odgovorna ponašanja prema okolišu i održivi razvoj.

ZADAĆE

TJELESNI I PSIHOMOTORNI RAZVOJ

- Razvoj koordinacije i preciznosti pokreta (služenje priborom i alatima, ulijevanje, izlijevanje…)
- Razvoj vještina baratanja predmetima i alatima (radne i praktične vještine, npr. mljevenje, cijeđenje…)
- Socioemocionalni razvoj
- Razvoj dječje kompetencije – načini na koje dijete djeluje
- Razvoj empatije – briga za druge, za biljni i životinjski svijet
- Razvoj pozitivnih stavova i odnosa prema okolini (briga, očuvanje, djelovanje)
- Razvoj suradništva u skupnom radu – planiranje, dogovaranje, vrjednovanje i procjena zajedničkih postignuća i uspješnosti
- Spoznajni razvoj
- Kroz neposredni doživljaj, istraživanje i vlastitu aktivnost stjecati nove spoznaje i iskustva o svijetu u kojem živimo
- Upoznavanje vrijednih biljaka u našem okruženju i mogućnosti njihova korištenja, ali i očuvanja
- Razvoj sposobnosti rješavanja problema (traženje i iznalaženje rješenja)
- Otkrivanje načela rada, podjela uloga i zaduženja u timskom radu
- Govor, komunikacija, stvaralaštvo
- Razvoj jezika (bogaćenje rječnika, razumijevanje i korištenje novih riječi za predmete, radnje)

RAZRADA PROJEKTA – ORGANIZACIJSKI I MATERIJALNI UVJETI

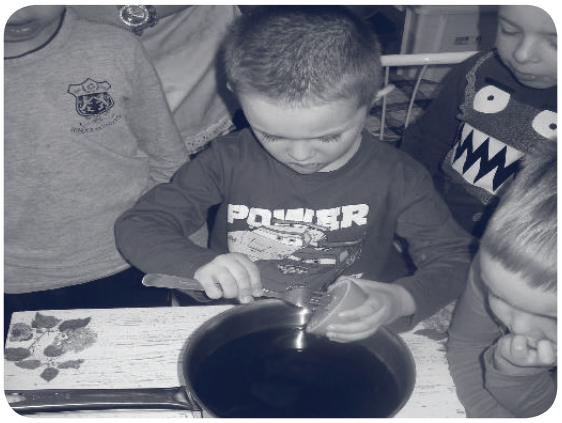
Upoznali smo roditelje s projektom, njegovom svrhom i ciljem te tijekom projekta. Zamolili smo ih za podršku u vidu donošenja potrebne literature, knjiga, časopisa, plakata, fotokopiranja i svega što bi nam moglo pomoći u nakani te pri donošenju materijala za naše aktivnosti (oporaba) i izradi i postavljanju ekoporuka na dvorištu. Potrebno je bilo osigurati prostor za naše istraživačke i radne aktivnosti te mjesto za centar Priroda nas liječi. Ostale centre po sobi redovito smo opskrbljivati materijalima u skladu s tematikom kojom smo se bavili, kao i dječjim interesima. Osobitu pozornost pridavali smo centru liječnika te izradi didaktičkih materijala za stolno-manipulativni centar. Centar početnog čitanja i pisanja obogatili smo slikovnicama s ekotematikom te osigurali panoe za plakate „malih znanstvenika". Izradili smo i mali herbarij u istraživačkom centru. Roditelje smo zamolili da za djecu osiguraju gumene čizme za naše „istraživačke pohode". U organizaciji i realizacija planiranih aktivnosti bila je nužna suradnja s našim tehničkim osobljem i stručnim timom.

TIJEK PROJEKTA

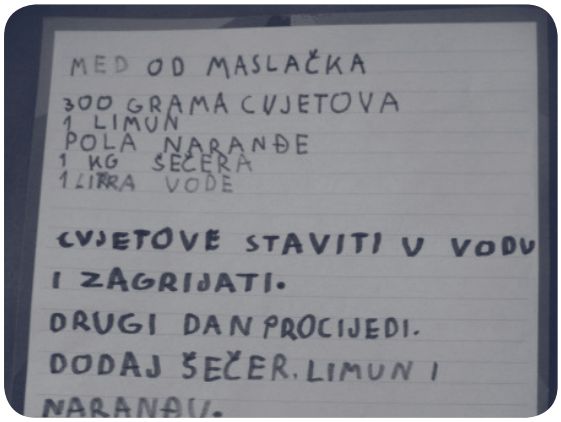
Na pitanje kako ćemo saznati što nas zanima, djeca su odgovorila – „Imaš na internetu, sigurno!". Predlažemo da potražimo u knjigama i na internetu informacije o maslačcima i pčelama. Na taj smo način saznali da je maslačak ljekovit. Pronašli smo i recept za izradu meda. Dakle, ne moraš biti pčela da bi napravio med. Djeci nije bilo potrebno postavljati previše pitanja, ona su ih zapravo postavljala nama! Postepeno je sazrijevala u njima svijest o tome kako nas priroda voli i brine o nama, a sve što nam treba, ona nam daje.



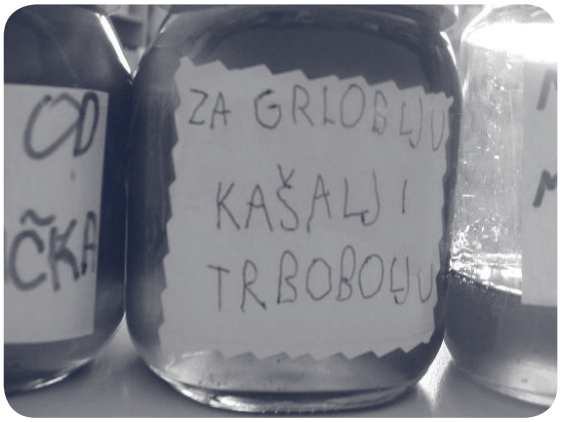
Slika 1. U berbi maslačka



Slika 2. Izrada meda od maslačka



Slika 3. Recept za med od maslačka



Slika 4. Med spremljen u bočice

U šetnji poljem vidjeli smo puno kopriva. „One su opasne." – Karlo (3 godine). Svi imaju loša iskustva s koprivom. Kažem im da sam pila sok od kopriva i da mi je bio jako fin. Rađa se ideja da i mi napravimo takav sok. Pri tom smo naučili: kopriva i nije tako opasna, a to što peče je mravlja kiselina. Saznali smo i da je kopriva puna željeza te može biti dobra hrana ljudima. Naše aktivnosti promatrala je susjeda, baka Ankica. Zamijetila je da stalno nešto tražimo, promatramo, beremo. Jednog dana došla je na dvorište vrtića i donijela nam sadnicu mente te knjigu starinskih recepata lijekova iz prirode. Djeca su pokazala interes za nastavak istraživanja biljaka u našem okruženju te potrebu saznati što sve priroda može izliječiti (a ne samo lijek iz ljekarne). Sada smo imali projekt.

Istraživali smo ljekovitost neuglednog trputca, mladih grančica smreke, bazge, mente, stolisnika, čuvarkuće. Od navedenih biljaka izrađivali smo čajeve, sirupe, sokove i kreme. Proučavajući biljke rastao je senzibilitet djece za vrijednost okruženja u kojem živimo. I spoznaja „Sve što trebamo, priroda nam daje". Pitanje koje smo mi postavili djeci bilo je: *A što mi možemo i trebamo činiti dobro za planetu?*

Sva djeca žele čuvati i sačuvati zdrav okoliš. Znanja o selektiranju i zbrinjavanju smeća primjenjivali smo već u svojoj skupini. Za ono što nismo znali na koji način zbrinuti potražili smo pomoć od onih koji znaju. Povezali smo se s lokalnim institucijama i udrugama koje su nam pružile potrebna znanja i savjete. Počeli smo sakupljati stare baterije. Šaljemo ih poduzeću koje se bavi zbrinjavanjem tog opasnog otpada. Plastične čepove sakupljamo kao korisnu sirovinu koju doniramo Udruzi oboljelih od leukemije i limfoma. U doniranu kompostaru odlažemo biootpad. Iskušali smo se i u proizvodnji bioenzima od voćnih otpadaka.



Slika 5. Lijek od smreke



Slika 6. U izradi lijeka pomaže sunce



Slika 7. Priprema bazge za čaj



Slika 8. Sok od bazge

Tako smo stekli znanja, vještine i navike koje su u suglasju s okolišem te kritički stav prema ponašanju onih koji ne razmišljaju kao mi.

„Teta, mi ništa ne bacamo, sve iskoristimo!“ – Laura, 6 godina

Dolaskom jeseni provodili smo sklop aktivnosti „Plodovi Zemlje”. Mislili smo da je dječji interes za biljke tijekom ljeta nestao, no oni su nas iznenadili pitanjima: „Što se liječi bundevom, jabukama, orasima…?“. Zajedno tražimo odgovore i zadovoljni su kad ih dobiju. Da je voće bogato vitaminima, znaju.

“A jel si možemo pospremiti vitamine u biljnu ljekarnu?” – pita Fran (5 godina).

Kako bismo ih „pospremili“, kuhali smo zdravu juhu (kao u priči „Juha od bundeve”) te ukuhavali voće u marmeladu.

Ovo proljeće ponovno smo napravili sirup od smreke, med od maslačka i bioenzim od voćnog otpada. On nas je vrlo dobro štitio od uboda komaraca, no ako bi se to ipak dogodilo, ubod smo mazali kremom od čuvarkuće koja je dobra da ublaži svrbež. Za one koje boli trbuh mogu doći k nama jer smo na našem dvorištu nabrali mentu, a imamo i čaja od stolisnika koji vrlo dobro pomaže kod takvih poteškoća.



Slika 9. Biljna ljekarna



Slika 10. Izrada bioenzima od otpadaka voća

EVALUACIJA

Kada smo se upustili u ovaj projekt bili smo svjesni da temi projekta ne možemo prići na način kako to činimo s nekim uobičajenim temama. Tematika treba biti integrirana i s drugim projektima te povezana prije svega s godišnjim dobima. Zimi nismo ništa brali jer: „Priroda spava i radi nove lijekove." – Borna (5,8 godina). Znamo da se biljke pojavljuju po godišnjim dobima, pa su djeca znala reći: „To smo i lani u proljeće brali."

Sve se u ritmu ponavlja i obnavlja, a mi smo sasvim prirodno i lako usvojili i strukturiranje vremena (lani, ove godine, sada, prije, kao i godišnja doba). Nije nam bio cilj djecu odgajati i obrazovati u male travare. Shvatili smo da je interes djece za biljke u okruženju odličan put k usvajanju odgovornih stavova i ponašanja prema okolišu. Stvorio se senzibilitet za prirodu koja nam sve daje, a čovjek (čitaj odrasli) je bespoštedno uništava. Taj probuđeni senzibilitet nam je olakšao provedbu i drugih projekata: Tetrapak, U otpadu je blago, Pazi, sunce", kao i u sklopu aktivnosti „Plodovi zemlje" koji su se odvijali paralelno s projektom biljne ljekarne ili su se preklapali. Proces učenja tijekom projekta bio je kvalitetna komunikacija u kojoj smo razvijali kulturu istraživanja, dijaloga i uključenosti. Učenje je zaista bilo interaktivan proces u kojem se dogovaralo, poštovala se dječja inicijativa, a aktivnosti su bile obogaćivane prema potrebama i interesima djece.

Vrijednost projekta je i u tome da smo zainteresirali i roditelje (njima je to bilo neobično, a kad su vidjeli s kakvim se žarom djeca time bave, koliko im to jača i druge kompetencije, imali smo njihovu podršku i svaku potrebnu pomoć). Bili smo zadovoljni i ponosni jer su naše dobre ideje prihvaćene, a poruke se šire – priroda ima odgovor za sve, pa i za bolesti. Kako je rasla slika planeta u dječjim očima, tako je postupno jačala i djetetova slika o sebi. Osjećaj uspješnosti jer mogu raditi dobre stvari za sebe i za planet i da to okolina pozitivno vrednuje. I ne samo to – razvili smo timski duh (suradnja i dogovaranje, međusobno hrabrenje, poticanje). Poslovi koje smo zajedno obavljali jačali su duh zajedništva, a najljepše je zajedništvo odraslih i djece, ravnopravno i s uvažavanjem. Učili smo zajedno i roditelji su učili od nas.

RAZGOVOR DVOJE DJECE:

• Laura (6 godina): „Planeta se brine za nas, daje nam lijekove, hranu koju jedemo i vodu koju pijemo, ali i dom u kojem živimo. Što bi mi bez planete? Znam samo da bi umrli bez hrane i doma. Moramo se brinuti za planetu. Mi brinemo. Ona nam daje čak i lijek kad smo bolesni, a ljudi razbolijevaju planetu kad bacaju svuda smeće, otpad i papire i prljave papirnate maramice."
• Borna (6,1 godina): „Volim našu biljnu ljekarnu zato što mi radimo lijekove da budemo zdravi. Teško je raditi lijekove. Ljekarnici su ljudi koji prave lijekove iz prirode. Planeta je majka priroda. Mi smo onda djeca majke prirode?"
• Laura (6 godina): „Pomoćnici prirode – to smo mi!"



Slika 11. Tolstoj: „Sreća – to je biti dobar s prirodom...“

JOŠ ZA KRAJ

Mi nastavljamo s našim projektom i dalje. Zanima nas mrkva, posijali smo je, pratimo kako raste, a našli smo i recept od mrkve, zove se „vitaminska bomba” – to moramo napraviti. Saznali smo i za sok od cikle koji ćemo sigurno isprobati. Kad istražimo ove biljke, možda djeci onda bolje sjedne i namaz od mrkve ili cikle za užinu na koje se uvijek mršte!

LITERATURA

1. Herceg, N. (2013). *Okoliš i održivi razvoj*. Zagreb: Synopsis.
2. Katz, L. G., McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.
3. Pantley, E. (2008). *Skrivene poruke – što svojim riječima i djelima govorimo svojoj djeci*. Zagreb: Mozaik knjiga.
4. Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element d.o.o.
5. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa.* Zagreb: Profil knjiga d.o.o.
6. Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014). *Djeca – odgoj i obrazovanje – održivi razvoj*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

NATURE HEALS

This project was started by children showing interest in bees on the kindergarten meadow, which was full of dandelions. It was suggested to them to look for more information about bees and dandelions. The children’s interest broadened to include other plants in our environment. Children were gradually becoming aware that nature loves us and cares for us, giving us everything we need. They showed interest in exploring plants in our environment and in learning how nature can heal us (without drugs from the pharmacy). The purpose of this project is to raise awareness of the value of the environment in which we live. The project aims to build a system of values that encourages responsible behaviour towards the environment and sustainable development. We have realized that children’s interest in plants is a great way for them to adopt responsible attitudes and behaviours towards the environment. It has developed their sensitivity to nature and made them aware of the need to preserve it against people who destroy it ruthlessly. The more we learned about the plants in our environment, the greater was our awareness of the necessity of preserving and protecting it and of being responsible towards it (by collecting waste separately, recycling, learning about environmental issues, thinking critically and adopting desirable, nature-friendly behaviour). The project actively involves adults from the kindergarten environment, spreading good ideas and developing the sensitivity of children and their parents to our natural environment and its continuous protection.

Key words: environmental sensitivity, sustainable development, responsibility

Iva Baldo Karlić
Dječji vrtić „Cvrčak i mrav", Tribalj

ZAJEDNO ZA ZELENIJE SUTRA

Dječji vrtić „Cvrčak i mrav" iz Triblja već sedam godina nosi titulu Međunarodne ekoškole. Prošle godine taj je status obranjen dobivanjem brončanog statusa ekoškole. Od samih početaka rada u vrtiću težilo se očuvanju prirode i tradicije. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj postali su okosnica djelovanja vrtića. Rad u redovnim odgojno-obrazovnim programima prožet je sastavnicama Ekoprograma koji se donosi početkom pedagoške godine. Različitim aktivnostima djecu se od malih nogu uči djelovanju za bolje i zeleno sutra. S obzirom na to da pojedinac ili mala grupa ne može sama učiniti puno za očuvanje i unapređenje održivog razvoja kraja u kojem živimo (ali i u svijetu općenito), proširili smo svoje djelovanje. Naša su snaga i pomoć svi zaposlenici vrtića, djeca, roditelji, lokalna i šira zajednica. Svi su oni ravnopravni partneri u ostvarivanju Ekoprograma vrtića. Zajedničkim djelovanjem vrtić je postao prepoznatljiv u regiji, što potvrđuju dvije značajne nagrade – nagrada Primorsko-goranske županije za najuspješniju odgojno-obrazovnu ustanovu 2013. i nagrada Vinodolske općine za uspješan rad Ekovrtića 2015. godine. Praksa vrtića kao Ekoškole prikazana je i na brojnim državnim i inozemnim stručnim skupovima. Ovaj rad prikazuje praksu Dječjeg vrtića „Cvrčak i mrav" u pogledu odgoja i obrazovanja za održivi razvoj s posebnim naglaskom na ostvarivanje partnerstva sa svim relevantnim subjektima. Ukratko se iznose teorijske pretpostavke o održivom razvoju i partnerstvu te aktivnosti kojima se radi na realizaciji zelene pedagogije našeg vrtića.

Ključne riječi: ekoaktivnosti, ekokumovi, održivi razvoj, partnerstvo, roditelji

UVODNI DIO

Svjedoci smo vremena u kojem su prevladali procesi globalizacije i industrijalizacije. Životni ritam je sve brži. Mijenja se tradicionalna uloga obitelji. U želji za što boljim životnim standardom roditelji sve više rade, a djeca su prepuštena institucionalnom odgoju. Manje se boravi u prirodi na svježem zraku, a sve više pred kompjuterima i ostalom tehnologijom. Naglašena je potreba povratka čovjeka prirodi. Zato je veoma važno od malih nogu učiti djecu međuovisnosti čovjeka i prirode.

Od devedesetih godina prošlog stoljeća se u stručnoj literaturi govori o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Odgoj za održivi razvoj proces je učenja koji se temelji na ideji i načelima održivog razvoja, a odnosi se na sve razine i oblike obrazovanja. Usmjeren je na razvijanje pozitivnih, humanih stavova i ponašanja prema okolišu. Ideja održivog razvoja počiva na tzv. tri međusobno jednako vrijedna stupa: društvu kao socijalnoj komponenti, gospodarstvu kao ekonomskoj komponenti te prirodnom okolišu kao ekološkoj komponenti. Odgoj za održivi razvoj jedan je od bitnih karakteristika suvremene humanističko-razvojne koncepcije predškolskog odgoja. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj predstavlja obrazovanje za život i svakodnevno djelovanje. Pedagoška načela odgoja i obrazovanja za održivi razvoj prema UNESCO-u (2005.) jesu interdisciplinarnost i cjelovitost, orijentiranost na vrijednosti, poticanje kritičkog razmišljanja, orijentiranost na rješavanje problema, metodička raznolikost, otvorenost za sudjelovanje te lokalna relevantnost. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj jedno je od temeljnih načela razvoja integrirano u Strategiju održivog razvoja Hrvatske usvojenu 2009. godine. Cilj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u vrtiću je razviti ekološku kulturu te pružiti temeljna znanja o problemima okoliša i kako se oni mogu riješiti, odnosno pripremiti djecu za vrijeme koje dolazi i kad će ona postati aktivni sudionici društva. UNESCO je još 1998. ciljeve odgoja i obrazovanja za održivi razvoj utemeljio na tzv. četiri stupa: učiti učiti, učiti činiti, učiti biti te učiti živjeti i raditi zajedno. Djecu je potrebno senzibilizirati za pitanja održivog razvoja te učiti o postupanju s kućnim otpadom, recikliranju, štednji energije, načinima očuvanja prirode…

Jedan od osnovnih zadataka u odgoju i obrazovanju najmlađih za održivi razvoj je oblikovati njihove stavove, poglede, interese i navike u području ekologije, zaštite prirode, obnovljivim izvorima energije te općenito međuovisnosti čovjeka i prirode. Taj zadatak jedan je od bitnih zadataka i u Međunarodnim Ekoškolama.

Međunarodne Ekoškole su program osmišljen za provedbu smjernica odgoja i obrazovanja za okoliš na razini škola odnosno vrtića. Program određuje način na koji se odgojno-obrazovni sadržaji o zaštiti okoliša, kao dio redovnih programa, primjenjuju u svakodnevnom životu. Ekoškole su program i sustav nagrađivanja na lokalnoj, državnoj i međunarodnoj razini. Program Ekoškola provodi se u 59 država svijeta. Odgojne ustanove koje ga prihvate i provode nagrađuju se statusom Ekoškole, Zelenom zastavom sa znakom Ekoškole, poveljom Zaklade za odgoj i obrazovanje za okoliš, pravo na logo (znak vrtića), stječu mogućnost medijske promidžbe u Hrvatskoj i svijetu te razne poklone od lokalne zajednice kumova (sponzora) i dr. Cilj programa je ugradnja odgoja i obrazovanja za okoliš u sve segmente odgojno-obrazovnog sustava i svakodnevni život učenika i djelatnika Ekoškole. Zadaća programa je u skladu sa zadaćom odgoja i obrazovanja za održivi razvoj odgojiti mlade generacije osjetljivima na pitanja okoliša i osposobiti ih za donošenje odluka o razvitku društva u budućnosti. Ekoškole promiču brigu za okoliš kao trajnu vrijednost i način življenja. Status Ekoškole potrebno je obnavljati svake dvije godine. Program Ekoškola jasno određuje i usmjerava način na koji se nastavni sadržaji o zaštiti okoliša primjenjuju u svakodnevnom životu Ekoškole. Ovakav pristup pomaže djeci shvatiti kolika je važnost zaštite okoliša. Posebna pozornost posvećuje se pitanjima smanjivanja i zbrinjavanja otpada, racionalnog korištenja energije i vode i uređivanju školskog okoliša. Svi sudionici života u Ekoškoli, djeca, odgojitelji, ostalo osoblje Ekoškole, roditelji, javna i mjesna poduzeća, predstavnici lokalne uprave i dr., zajednički poduzimaju niz praktičnih koraka i aktivnosti s ciljem smanjenog opterećenja okoliša. Koordinator programa na međunarodnoj razini je Foundation for Environmental Education – FEE (Zaklada za odgoj i obrazovanje za okoliš). Koordinator na nacionalnoj razini je Udruga Lijepa naša (Association „Lijepa naša“).

Dječji vrtić „Cvrčak i mrav“ iz Triblja nosi status Međunarodne Ekoškole od 2009. godine. Status se redovito brani svake dvije godine, a 2015. godine vrtić je stekao brončani status Ekoškole. Opći cilj programa našeg vrtića je ugraditi odgoj i obrazovanje za okoliš u sve segmente odgojno-obrazovnog procesa kao i u svakodnevni život djece i djelatnika. Osnovna zadaća programa je odgojiti mlade generacije osjetljive na pitanja okoliša i osposobiti ih za donošenje odluka o razvitku društva u budućnosti. Na početku svake pedagoške godine donosi se Ekoprogram za tekuću pedagošku godinu. Ekoprogramom određene su teme kojima će se baviti odgajateljice i djeca te navedene aktivnosti i projekti koje je potrebno realizirati. Ekoprogramom predviđa se i suradnja s roditeljima, lokalnom i širom zajednicom. Realizaciju Ekoprograma nadzire Ekoodbor koji se sastaje jednom do dva puta tijekom pedagoške godine. Ekoodbor dječjeg vrtića „Cvrčak i mrav“ čini 15 članova (stručni tim vrtića, predstavnici pedagoškog i nepedagoškog osoblja, predstavnici roditelja, predsjednik Upravnog vijeća, predstavnik osnivača te lokalne zajednice). U Ekoodboru nalaze se i predstavnici poslovnih subjekata s područja Vinodolske općine koji su Ekokumovi našeg vrtića, njih ukupno 7 (Vinodolska općina, TZ Vinodolske općine, GKP Ivanj, HE Vinodol, DVD Bribir, GKTD Vodovod Žrnovnica i Poduzetnički centar Vinodol).



Slika 1. Sastanak Ekoodbora

U neposrednom odgojno-obrazovnom radu kontinuirano se tijekom godine s djecom obrađuju teme iz ekologije te provode ekološki projekti. Veoma nam je važno da se kod djece probudi ekološki duh. Bitno je i da ekološki način života zaživi i izvaninstitucionalno. Zato u aktivnosti predviđene ekoprogramom uključujemo i cijele obitelji djece polaznika vrtića, ali i lokalnu i širu zajednicu. Jer zajedno smo jači! Jedan od bitnih zadataka odgojno-obrazovnog rada našeg vrtića je razvoj partnerskih odnosa među svim subjektima. Sukladno s tim, razvijamo partnerske odnose i provodeći ekoprogram.

Partnerstvo je prema Ljubetić (2014) najviša razina suradničkih odnosa pojedinaca iz obiteljske zajednice i vrtića usmjerenih na postizanje zajedničkog cilja (dobrobit djeteta), a koji se odvijaju u određenom kontekstu i imaju određeno vrijeme trajanja. Partnerstvo se temelji na poštovanju, ravnopravnosti, dogovaranju i zajedničkom odlučivanju. Za partnerstvo je karakteristična otvorena i iskrena dvosmjerna komunikacija, ravnopravni odnosi svih subjekata, aktivno sudjelovanje… Obitelj, vrtić i lokalna zajednica percipiraju se kao međusobno povezani sustavi u stalnoj interakciji i međudjelovanju. Zajednički se donose odluke i raspravlja o očekivanjima. U komunikaciji među partnerima prevladavaju tzv. skrbne navike (slušanje, poštovanje, podržavanje, ohrabrivanje, vjerovanje, prihvaćanje, pregovaranje).

Partneri u provođenju aktivnosti eko programa Dječjeg vrtića „Cvrčak i mrav“ su zaposlenici vrtića, roditelji i ostali članovi obitelji djece polaznika vrtića, članovi ekoodbora i ekokumovi. Tijekom nekoliko posljednjih godina zajedničkim smo snagama ostvarili brojne ekoaktivnosti s ciljem unaprjeđivanja održivog razvoja našeg vrtića i naše okoline.

Slijedi kratak pregled naših aktivnosti s ciljem rada na održivom razvoju ostvarenih s našim partnerima.

PRIKUPLJANJE MATERIJALA ZA RECIKLIRANJE

U oba objekta Dječjeg vrtića „Cvrčak i mrav“ nalaze se ekootoci. Ekootoci sadrže posude za prikupljanje i razvrstavanje PET ambalaže, starog papira, tetrapaka i starih baterija. Kontinuirano tijekom cijele godine djeca, ali i njihovi roditelji, donose otpadni materijal za recikliranje i odlažu ga u odgovarajuće posude. Dvije smo godine bili uključeni u globalnu ekoakciju Litter Less – Za manje smeća s ciljem prikupljanja što više vreća otpadnog materijala za recikliranje.

Početak akcije obilježavali smo simboličnom ekoakcijom nazvanom „ulaznica u vrtić“. Tog su dana djeca kao ulaznicu u vrtić donosila dogovoreni broj plastičnih boca ili baterija. Prosječno smo godišnje skupili oko 70 vreća otpadnog materijala za recikliranje. U projekt su bila uključena sva djeca polaznici vrtića (njih sedamdesetak) i sve odgojiteljice.

Za sudjelovanje u projektu Litter Less – Za manje smeća je 15. svibnja 2015. u Zagrebu predstavnicima vrtića dodijeljeno priznanje. Dio prikupljenog materijala za recikliranje odvozi nadležno lokalno komunalno društvo, a dio se prodaje kako bi se od prikupljenih sredstava kupila nova didaktika za dječje aktivnosti. Djeca i odgojitelji u više su navrata sami proveli postupak recikliranja starog papira, koji su nakon dovršenog procesa koristili u likovnim aktivnostima.

Primjer je projekt koji je prošle pedagoške godine provela vrtićka skupina u objektu u Bribiru nazvanom Naš Bribir – grad pod gorom. Djeca i odgajateljice nekoliko su dana proveli u procesu recikliranja prikupljenog starog papira. Nakon reciklaže njime su prekrili prikupljenu ambalažu tetrapaka te oblikovali kuće, crkvu i kulu mjesta Bribir.

Navedeni projekt sudjelovao je na natječaju Ekopaket. Također skupljamo i otpadno jestivo ulje koje se odlaže u za to predviđene posude. Za prikupljanje i pohranu otpadnog jestivog ulja zaduženo je pomoćno i tehničko osoblje.



Slika 2. Odlaganje baterija



Slika 3. Recikliranje papira

KOMPOSTIRANJE

Jedan od ekokumova, nadležno komunalno društvo GKP Ivanj, prošle je pedagoške godine našem vrtiću doniralo dvije manje i jednu veću kompostanu. Kompostane su smještene u vrtićkom dvorištu u Triblju. Djelatnici komunalnog društva održali su edukaciju za zaposlenike vrtića. Kompostiranje je najstariji i najprirodniji način recikliranja otpada, i to tzv. biootpada. U biootpad ubrajamo kuhinjski otpad (ostatci hrane, voća i povrća, talog kave...) i vrtni ili zeleni otpad (ostatci cvijeća, trave, grana…). Djeci je na njima razumljiv način objašnjeno što je kompostiranje i čemu služi te su se i ona aktivno uključila u kompostiranje aktivnim odlaganjem ostataka nakon voćne marende. Ostali zaposlenici vrtića također su bili aktivni u kompostiranju. Rezultati kompostiranja koriste se za bogaćenje zemlje mediteranskog vrta našeg vrtića.

POŠUMLJAVANJE

Projektni dan ekovrtića obilježava se tradicionalno krajem svibnja. Posljednje dvije pedagoške godine projektni dani obilježeni su pošumljavanjem područja pokraj Bribira koje je opustošeno velikim požarom pred tri godine. U akciji pošumljavanja sudjeluju djeca u dobi pred polazak u školi, njihovi roditelji i zaposlenici vrtića. Šumarija iz Crikvenice naš je vjerni partner u ovom projektu. Naime, oni nam doniraju sadnice crnog bora. Ukupno je u posljednje dvije godine zasađeno tisuću sadnica crnog bora. S obzirom na dobar odaziv i zadovoljstvo akcijom od strane Šumarije i roditelja, zaposlenici vrtića odlučili su da će pošumljavanje postati tradicionalan način obilježavanja projektnog dana.



Slika 4. Edukacija o kompostiranju



Slika 5. Detalj s pošumljavanja 2015. godine

AKCIJA ZELENA ČISTKA

Prošle smo se pedagoške godine uključili i u ekoakciju Zelena čistka koja se provodi na nivou Hrvatske obilježavajući Dan planeta Zemlje. Djeca i zaposlenici iz Triblja čistili su okoliš vrtića na obližnjoj livadi, a djeca i odgojiteljice iz Bribira dali su novi estetski izgled dvorištu vrtića sadnjom sezonskog cvijeća. Sadnice cvijeća nabavljene su u suradnji s roditeljima i donacijom ekokuma GKP Ivanj.

EKORADIONICE

Nekoliko puta godišnje, najčešće uoči blagdana, organiziraju se prigodne ekoradionice s roditeljima. Izrađuju se šibe za svetog Nikolu, božićni i uskršnji ukrasi, ukrasi i igračke za sobe dnevnog boravka djece, sve od prirodnih i neoblikovanih materijala (kora drveta, listovi, prešano cvijeće, čepovi, boce…). Cilj tih radionica u kojima sudjeluju zaposlenici vrtića i roditelji djece polaznika nije samo izrada materijala već i druženje sudionika radionica u opuštenoj atmosferi. Igračke izrađene od prirodnih materijala ostaju u vrtiću za dječju igru, dok se ukrasi od prirodnih i neoblikovanih materijala prodaju na božićnom ili uskršnjem sajmu.



Slika 6. Sadnja cvijeća povodom Zelene čistke



Slika 7. Detalj s ekoradionice

UREĐENJE PROSTORNO-MATERIJALNOG KONTEKSTA VRTIĆA

Prostorno-materijalni kontekst vrtića zahtijeva neprekidnu promjenu, kako radi promjene ponuđenih materijala tako i estetsku. Prije dvije godine odlučili smo obogatiti dvorište u objektu u Triblju. Roditelji su nam pomogli nabaviti stare automobilske gume koje su onda zajedničkim snagama roditelji i zaposlenici vrtića obojili i pretvorili u tegle za cvijeće i poligon za igru. Partnerski odnos roditelja i zaposlenika vrtića vidljiv je bio i prilikom oslikavanja zida dvorišta, kada su zajedničkim snagama ocrtane konture i obojani likovi iz crtanih filmova na zidu dvorišta. Tijekom posljednjih nekoliko godina zajedničkim radom ekokumova i samog vrtića realizirali smo uređenje vanjskih prostora ispred objekata u Triblju i Bribiru. Sam projekt bio je „težak“ oko 400.000 kn. 250.000 kn pokrila je Vinodolska općina, kao naš osnivač i ekokum, iz svojeg proračuna, a oko 150.000 kn donirali su ostali naši ekokumovi svojim radom, materijalima, znanjem i zalaganjem. Ove je pedagoške godine naš ekokum GKP Ivanj osigurao osam klupica kako bi se one smjestile u dvorišta oba vrtićka objekta kako bi djeca, odgajatelji i roditelji mogli organizirati piknike i razna druženja na vanjskim prostorima vrtića. Ovaj ekokum nam tradicionalno svakog proljeća donira i sadnice za naše mediteranske vrtove u oba vrtićka objekta. Ekokum Vinodolska općina trenutno nam pomaže pri izgradnji nadstrešnice kako bi se djecu na dvorištu zaštitilo od jakog sunca i vrućina.

MIĆA VINODOLSKA KUHARICA

Mića Vinodolska kuharica je knjiga autohtonih recepata s područja Vinodolske općine koja obuhvaća šezdesetak recepata. Proizašla je iz dječjeg projekta Ča su jili naši stari.

Cilj projekta bio je poučiti djecu i podsjetiti nas starije kako se nekad zdravo jelo. U projekt, ali i skupljanje recepata za knjigu, aktivno su se uključili roditelji djece polaznika vrtića, bake i zaposlenici vrtića. Mame i bake neposredno su se uključivale u rad boraveći u skupinama i pripremajući s djecom i kuharom vrtića jela za koja su prikupili recepte. Neki recepti su autohtoni i kuhali su ih samo ljudi ovoga kraja i stoga u svom naslovu imaju i toponimske nazive. Većina njih je univerzalnija i odnosi se na način života ondašnjih Primoraca pa su dio zajedničke baštine. Djeca su aktivno sudjelovala u izradi jela, ali i u likovnom uređenju kuharice (crtala su pojedina jela i potrebne začine). *Mića Vinodolska kuharica* izdana je u prosincu 2012. godine uz pomoć ekokumova LAG Vinodol i Turističke zajednice Vinodolske općine. Uz standardni hrvatski jezik, prevedena je i na engleski jezik te čakavski idiom. Godine 2015. doživjela je drugo izdanje u tvrdom ukoričenju i s dodatkom prijevoda recepata na njemački jezik te postaje suvenir Vindolske općine i LAG-a Vinodol.

PROJEKT VRTIĆ U PRIRODI

Ovaj projekt zauzima bitan dio našeg Ekoprograma i ekodjelovanja. Provodimo ga već treću godinu zaredom. Ideja projekta proizašla je od tzv. skandinavskih šumskih vrtića. Glavni cilj projekta je razvijati inovativne metode za izgradnju osjećaja zajedništva s prirodom i među ljudima te poštovanja prirodne i kulturne baštine među djecom predškolske dobi. Teme projekta mijenjaju se svake godine. Prve dvije godine provođenja projekta naglasak je bio na pronalaženju našeg mjesta, odnosno livade. O odabranim livadama vode brigu zaposlenici vrtića, roditelji i djedovi djece te ekokumovi vrtića. Pazi se da su livade pokošene te da na njima nema opasnog otpada. Nakon definiranja „našeg mjesta“ posvetili smo se redovitim izlascima u prirodu te neposrednom proučavanju biljaka, životinja i prirodnih pojava. Neke od aktivnosti koje se provode u sklopu projekta jesu: boravak na vanjskom prostoru u kabanicama i čizmicama po svim vremenskim uvjetima; opažanje, spoznaja i dokumentiranje promjena u prirodi kroz godišnja doba; razne igre prirodnim materijalima; izrada predmeta i igračaka od prirodnog materijala; kreativne i likovne radionice s prirodnim materijalima; izrada skloništa za igračke od prirodnih materijala; penjanje na drvo; trčanje kroz hrpu lišća; igre i pjesme o prirodi; igre „Slijedi trag“ u prirodi; „ekspedicije“ s ciljem istraživanja prirode; igre na livadi i šumi „Putovanje prirodom“; orijentacijsko kretanje u prirodi (npr. „Mapa s blagom“); tjelovježba na otvorenom prostoru… Projekt se realizira kad god je to moguće, odnosno dok god nema nepovoljnih vremenskih prilika i zmija. Za naš projekt zainteresirali su se vrtići iz našeg okruženja koji su zatražili edukaciju o planiranju i realizaciji projekta. Time našu ideju o povratku prirodi i neposrednom učenju širimo dalje.



Slika 8. Naslovnica Miće vinodolske kuharice



Slika 9. Detalj s aktivnosti u sklopu projekta Vrtić u prirodi

PREDAVANJA ZA GRAĐANSTVO I SUSTRUČNJAKE

U svojoj sredini sustavno provodimo promicanje ideja održivog razvoja. Promicali smo ideju održivog razvoja ne samo za našu djecu i roditelje već smo iskoračili i dalje – u našu lokalnu zajednicu. U suradnji s našim ekokumovima organizirali smo nekoliko predavanja za građanstvo: „Obnovljivi izvori energije“, „Samoodrživa kuća“, „Zaštita građana od požara“, „Solarni paneli“, „Foto naponski sustavi“. Rezultat potonjeg predavanja je projekt koji u sklopu gospodarstva dalje razvija naš ekokum Poduzetnički centar „Vinodol“. U organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje i Dječjeg vrtića „Cvrčak i mrav“ Tribalj održan je 15. 3. 2013. stručni skup za odgojitelje, stručne suradnike i ravnatelje Primorsko-goranske i Ličko-senjske županije s temom odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Viša savjetnica za predškolski odgoj i obrazovanje, prof. Davorka Guštin, naglasila je da mjesto održavanja skupa nije slučajno izabrano jer je Dječji vrtić „Cvrčak i mrav“ prepoznat kao ustanova koja kontinuirano i s puno uspjeha provodi ekološki odgoj i obrazovanje najmlađih. U prvom dijelu stručnog skupa predstavljen je naš vrtić i naš rad. Naglasci su stavljeni na kontinuiran rad s djecom na ekosadržajima i na uključivanje djece u razne projekte s eko- predznakom. Također je navedeno kako se u vrtićke prostore uvode pedagoški neoblikovani materijali koje odgojitelji prikupljaju u suradnji s roditeljima te da se u svakodnevnom pedagoškom radu koriste materijali iz prirode, otpadni i reciklirani materijali. Naglašena je i važnost suradnje s roditeljima, ekokumovima i lokalnom zajednicom.



Slika 10. Detalj sa stručnog skupa

ZAKLJUČNA RIJEČ

Cijeli Dječji vrtić „Cvrčak i mrav“ živi za zelenije sutra. Neprestano se radi na stručnom usavršavanju kako općenito iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja tako i iz područja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, uključuje se u državne i globalne ekoprojekte te širi svoju ideju i van granica vrtića. Svi važni poslovni subjekti s područja Vinodolske općine uključeni su u ekološki rad vrtića. Roditelji se sve više uključuju u aktivnosti koje organizira vrtić. Vrtići iz regije pozivaju nas da im održimo edukacije o našem Ekoživotu i radu. Naš dosadašnji rad prepoznat je i nagrađen s više nagrada:

- Nagrada djetetu i vrtiću Ministarstva šuma povodom Europskog tjedna šuma 2008. godine
- treća nagrada na natječaju za vrtiće i osnovne škole 2011. Elektroluxa, Eko-zelene Europe, National Geographica i udruge „Lijepa naša“ s projektom na temu „Lijepe naše obale – Zaljubljeni u čistu vodu“
- Nagrada za najuspješniji vrtić Primorsko-goranske županije 2013.
- Godišnja nagrada Vinodolske općine za najuspješniju odgojno-obrazovnu ustanovu i za rad na području ekologije 2015.

Te su nam nagrade poticaj za daljnji rad. Planiramo i dalje živjeti ekološkim stilom života i provoditi odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. Povezivanjem s partnerima i daljnjim umrežavanjem zajedno ćemo i dalje raditi za zelenije sutra!

LITERATURA

1. Ljubetić, M. (2013). *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole: vježbe, zadatci, primjeri*. Zagreb: Školska knjiga
2. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element
3. Uzelac, V. (1990). *Osnove ekološkog odgoja*. Zagreb: Školske novine
4. Jerčinović D. (2008). Dobivanje statusa eko škole, *Eko bilten*. 9-155.
5. URL1: *Obrazovanje za održivi razvoj* – Agencija za odgoj i obrazovanje. http://www.azoo.hr/images/izdanja/OOR_2011_web.pdf; Posjećeno 20. ožujka 2016.
6. URL2: Što su Eko-škole? – Udruga Lijepa Naša, Zagreb. http://www.eko.lijepa-nasa.hr/eko-skole/sto-su-eko-skole; Posjećeno 2. travnja 2016.
7. URL : Nada Denona Bogović, Saša Čegar (ur.), *Obrazovanje za održivi razvoj*. https://bib.irb.hr/datoteka/542639.Obrazovanje_za_odrivi_razvoj.pdf; Posjećeno 20. ožujka 2016.
8. URL4: Ana Vrbičić (ur.), *Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj (‹›zelena pedagogija››)*. http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/odgoj-i-obrazovanje-za-odrzivi-razvoj.html; Posjećeno 22. ožujka 2016.

TOGETHER FOR A GREENER TOMORROW

The kindergarten The Cricket and the Ant from Tribalj has now carried the title of International Eco-School for seven years. Last year, the kindergarten defended this status and attained the Eco School Bronze Award. From its very beginning, the kindergarten has strived towards the preservation of nature and tradition. Education for sustainable development has become the framework for the kindergarten's activities. Regular educational programmes are imbued with the elements of the Eco programme, which is outlined at the beginning of each school year. Children from an early age are learning for a better and green tomorrow through different activities. As an individual or a small group of people cannot do much to preserve and promote a sustainable development of the area where they live (and of the world in general), we have expanded our activities. All the kindergarten's employees, children, their parents and our local community give us strength and help us. They are all equal partners in implementing the kindergarten's Eco programme. The kindergarten has become known in the region thanks to our joint activities, as is confirmed by two significant awards: the Primorje-Gorski Kotar County Award for the most successful educational institution in 2013 and the Municipality of Vinodol Award for successful Eco kindergarten work in 2015. The practice of our kindergarten as an Eco School has been shown at numerous national and international seminars. This paper presents the practice of the kindergarten The Cricket and the Ant in terms of education for sustainable development, with a special emphasis on cultivating partnerships with all relevant actors. It briefly discusses theoretical postulates of sustainable development and partnership, and then explains the activities pertaining to the implementation of green pedagogy in our kindergarten.

Key words: eco activities, eco godfathers, sustainable development, partnership, parents

Zvonimira Bralić
Franka Ercegović Kursan
Dječji vrtić „Osmijeh“, Sisak

OSMIJEH ZA OKOLIŠ
Odgoj za održivi razvoj u praksi

Odgoj i obrazovanje ima sve značajniju ulogu za održivi razvoj u suvremenom društvu. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj integriran je u Kurikulum Dječjeg vrtića „Osmijeh“ provedbom Ekoprograma te uključenošću u Međunarodni program Ekoškola. U sklopu navedenog programa provodimo kampanju „Za manje otpada“ kojoj je cilj uključiti što veći broj djece u Hrvatskoj te ih educirati o problemima otpada. Tijekom kampanje djeca su surađivala s roditeljima i sudjelovala u različitim aktivnostima poput organizacije Info štanda o provedbi kampanje u vrtiću i u gradu, izrade i dijeljenja letaka o utjecaju otpada na okoliš, odvajanja otpada u odgovarajuće spremnike u vrtiću, recikliranja i otkupa otpada te sudjelovanja u kreativnim i edukativnim radionicama. Aktivnosti kojima su se djeca aktivno uključila u planiranje i provedbu dala su im priliku iskazivanja vlastitih znanja, stjecanja odgovornosti te razvijanja autonomije, samopouzdanja i stvaranju pozitivne sliku o sebi. Na kraju provedbe Kampanje napravljena je evaluacija: podijelili smo 300 letaka za roditelje i članove lokalne zajednice, reciklirali 320 komada PET ambalaže te 120 kg novinskog papira. Osim ovih numeričkih podataka, sudjelovanje u kampanji potaklo nas je na razmišljanje o čovjekovu utjecaju na okoliš, ali i na osmišljavanje novih metoda kojima možemo dati doprinos u rješavanju ovog pitanja.

Ključne riječi: aktivno sudjelovanje, edukacija, ekologija, partnerstvo s roditeljima, „Za manje otpada“

UVOD

„Ako čovjekov razvoj shvatimo kao usporedni odgoj individualnih autonomija, odgoj za sudjelovanje u zajednici i odgoj za pripadnost ljudskoj vrsti, možemo izdvojiti više vrijednosti na koje će utjecati odgoj i obrazovanje.“ (Strugar, 2008: 6) U vrijednostima koje Strugar navodi nalazimo sposobnost shvaćanja ekoloških posljedica koje čine sastavni dio odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj uključuje stjecanje novih znanja, stavova, vrijednosti, ali i osnovnih vještina i djelovanja u stvarnom okruženju. U ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju važno je da aktivnosti i djelovanje budu smisleni svim dionicima odgojno-obrazovnog rada (djeca, roditelji, odgojitelji) kako bi provedba aktivnosti i ostvarenje ciljeva bili što kvalitetniji i djeci primjereniji.

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj integriran je u Kurikulum Dječjeg vrtića Osmijeh kroz provedbu *Ekoprograma* (verificiran od Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta 2012. godine) te kroz uključenost u *međunarodni program Ekoškola* (2011. godine).

U skladu s Ekoprogramom nastojimo poticati razvoj ekološki osviještenog djeteta promovirajući ponašanja, vještine i navike življenja usmjerene na vrijednosti odgoja za održivi razvoj. Kako smo već naveli, Dječji vrtić „Osmijeh“ od 2011. godine uključen je u program Ekoškola koji u Hrvatskoj provodi Zaklada za odgoj i obrazovanje i udruga Lijepa naša. Jedan od važnih projekata programa Ekoškola je kampanja Za manje otpada kojoj je cilj uključiti što veći broj djece u Hrvatskoj u provedbu kampanje i educirati ih o problemima otpada.

Kampanja Za manje otpada je šestogodišnja kampanja koju organiziraju Zaklada za odgoj i obrazovanje za okoliš (Foundation for Environmental Education – FEE), zaklada William Wrigley Jr. Company Foundation i nacionalni operateri u zemljama sudionicama. U Hrvatskoj su je organizirale Udruga Lijepa naša, Zaklada za odgoj i obrazovanje za okoliš (Foundation for Environmental Education – FEE) i tvrtka Wrigley Hrvatska. Kampanju Za manje otpada Dječji vrtić „Osmijeh" provodi dvije godine kroz različite aktivnosti djece i odraslih.

Djeca uče kroz neposredno iskustvo, istražujući, manipulirajući s različitim predmetima, ulazeći u interakcije s drugom djecom i odraslima. Ona konstruiraju znanje aktivno sudjelujući u različitim aktivnostima pri čemu treba u prvi plan staviti kvalitetu i svrhovitost dječjeg iskustva. U svom radu nastojimo se voditi činjenicom da su „djeca aktivni sudionici u procesu učenja koji spontano dolaze do razumijevanja svijeta oko sebe umjesto da im se poučavanjem znanje usađuje vanjskom prisilom" (Fox, 2001: 59). U skladu s navedenim važno nam je stvoriti uvjete u kojima će djeca stvarati raznovrsna iskustva i znanja koja će poticati na istraživanje i na samoorganiziranje aktivnosti. Na takav način pristupili smo i provedbi kampanje Za manje otpada.

Kampanju smo započeli pričom o „Zagađenoj plaži" koja je bila motivacija za razgovor o onom što djeca već znaju o utjecaju otpada na okoliš te za razvijanje ideja što bi se moglo napraviti kako bi se izbjegle ovakve situacije. U našoj blizini nismo imali onečišćenu plažu, tako da smo razgovor usmjerili na potrebu odvajanja otpada u spremnike kako bi se onečišćenje izbjeglo te na mogućnosti ponovne upotrebe otpada. U svrhu informiranja djeca su zajedno s odgojiteljima/cama izrađivala letke s ekoporukama i ekoaktivnostima koje se provode u vrtiću, a letke dijelili roditeljima na info štandu i u lokalnoj zajednici. (Slika 1.) Aktivnosti koje su se planirale i realizirale poticale su dječje iskustveno učenje i aktivno sudjelovanje. U likovnom i građevnom centru djeci je svakodnevno bilo omogućeno korištenje prirodno neoblikovanog i otpadnog materijala koji bi inače završio kao otpad, a u ovom je slučaju bio korisno iskorišten.

Obiteljski centar smo u suradnji s roditeljima obogatili praznom ambalažom koja su djeci služila za igru, a u stolno-manipulativnom centru odgojitelji/ce su u suradnji s djecom izrađivali različite igre od otpadne ambalaže. Manipuliranjem s prirodnim i otpadnim materijalom, kroz kreativne i svakodnevne istraživačke i životno-praktične aktivnosti, poticali smo kod djece razvijanje svijesti o načinima na koje se različiti materijali mogu ponovno upotrijebiti. (Slika 2.)

Djeca su zajedno s odgojiteljima/cama kroz cijelu godinu provodila radionice recikliranja papira, odvajala su prikupljeni otpad i odnosila u spremnike izvan vrtića ili na otkup, bila su ekopatrola koja je pratila sakupljanje otpada i urednost vrtića i dvorišta. (Slika 3.)



Slika 1. Eko info štand u vrtiću



Slika 2. Didaktičke igre od otpadnog materijala



Slika 3. Ekopatrola

U travnju smo sudjelovali u organizaciji i provedbi Zelene čistke – akcije koja je dio globalne akcije World Cleanup koja okuplja aktivne građane/ke i organizacije u volonterskom projektu kojem je cilj u jednom danu ukloniti što veće količine ilegalno odloženog otpada. Naš plan za sudjelovanjem u aktivnostima uključivao je postavljanje štanda u centru Grada, informiranje građana/ki o akciji Zelena čistka i o aktivnostima koje se provode u našem vrtiću, a vezane su za očuvanje okoliša. Pri tom smo ostvarili suradnju s lokalnom samoupravom koja je bila suorganizator ove inicijative. Izlazak u grad i postavljanje Info štanda djeci je bio jako zanimljiv, a od posebnog značaja bio im je razgovor s prolaznicima – dio djece stajao je za štandom, dok su drugi slobodno dijelili letke po trgu. Zanimljivo je bilo primijetiti kako su djeca pristupala ljudima, razgovarala s njima o sadržaju letka te odgovarala na pitanja. Na ovakav način nastojali smo potaknuti kod djece osjećaj da njihova osobna aktivnost može utjecati na oblikovanje zajedničkog življenja u zajednici.

Nakon prvog dijela koji je obuhvaćao aktivnosti informiranja, u nastavku provedbe aktivnosti u suradnji s Centrom za odgoj i obrazovanje Šubićevac organizirali smo edukativne ekološke aktivnosti – likovne radionice, poligon u koji je integrirana igra o razvrstavanju, pokretne igre, kratke filmove itd. Posjetili smo i podružnicu NP Krka u kojoj smo sudjelovali u edukativnim radionicama „Reduce, reyuse, recycle“. Radionice su osmišljene na način da se otpadni materijal kreativno upotrijebi – recikliranjem novinskog papira, izradom narukvica i ogrlica od papira, izradom cvjetova za ukras od najlonskih vrećica. (Slika 4.)

Shvaćajući da su roditelji najvažnije osobe koje definiraju sustav vrijednosti kod djece, partnerstvo s djetetovom obitelji bio je važan segment u cjelokupnoj provedbi kampanje. „Roditelji i drugi članovi uže obitelji najvažnije su osobe u djetetovu životu... Oni definiraju kulturu i sustav vrijednosti na kojima se temelji djetetova socijalizacija. Partnerstvo s roditeljima pridonosi boljoj usklađenosti između obiteljske sredine u kojoj se dijete razvija i uči i vrtićkog okruženja.“ (Tankersley i sur., 2012: 40)

Partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom implementirano je u Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj (2014.) i čini važan segment planiranja i provedbe odgojno-obrazovnog rada u vrtiću. S roditeljima smo surađivali putem kontinuiranog informiranja o aktivnostima tijekom kampanje, roditelji su u vrtić donosili otpad (novinski papir, PET ambalažu, baterije) koji smo zajedno razvrstavali i kasnije zbrinjavali. Zajedno smo posjetili NP Krka i sudjelovali u ekoradionicama. Također smo ih pozivali na sudjelovanje u ekološkim aktivnostima odgojno-obrazovnih skupina na kojima smo izrađivali didaktička sredstva i ukrase od otpadnog materijala. (Slika 5.)



Slika 4. Djeca dijele letke o ekologiji građanima/kama



Slika 5. Ekološke aktivnosti s roditeljima u NP Krka

Strategija da u cjelokupni proces uključimo roditelje pokazala se pozitivnom. Suradnja s roditeljima omogućila nam je da učimo jedni od drugih na način da potičemo zajedničku odgovornost za odgoj i obrazovanje djece.

Tijekom provedbe kampanje uvidjeli smo kolika je dječja zainteresiranost i želja za istraživanjem i učenjem kada im damo mogućnost da samostalno biraju svoje aktivnosti i kada su ponuđene aktivnosti u skladu s njihovim interesima i događajima u njihovu životu. Aktivnosti u kojima smo djeci dali ulogu da brinu o urednosti vrtića i dvorišta dale su im priliku da pokažu svoje znanje, da budu odgovorna, ali i da razvijaju autonomiju, samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi. Djeca su s veseljem sudjelovala u aktivnostima informiranja roditelja i građana/ki što nam je dalo poticaj da nastavimo sa sličnim aktivnostima koje potiču aktivno sudjelovanje djece u zajednici i iniciranje i organiziranje vlastitih aktivnosti. Na kraju provedbe kampanje napravljena je evaluacija prikupljenog i recikliranog materijala: podijelili smo 300 letaka za roditelje i za članove lokalne zajednice, reciklirali 320 komada PET ambalaže te 120 kg novinskog papira.

Slika 6. Kvantitativni rezultati Litter Less kampanje



Osim navedenih numeričkih podataka, smatramo da su djeca dobila neprocjenjivo iskustvo i znanje o temi ekologije. Djeca su neposrednim iskustvom i istraživanjem naučila na koji se način materijali mogu ponovno upotrijebiti, od čega se i kako reciklira papir, zašto recikliramo, zašto i gdje odvajamo otpad, zašto je važno brinuti o okolišu i što mi sami možemo napraviti kao aktivni građani/ke. Surađujući s roditeljima, iskustva i znanja o odgoju i obrazovanju za okoliš proširili smo na obitelj. Na ovakav način stvaramo put za buduću suradnju s obitelji, ali i za usvajanje vrijednosti o održivom razvoju koja su važna za djecu danas, ali i u budućnosti.

Zaključno, smatramo da nas je sudjelovanje u kampanji „Za manje otpada“ dodatno potaklo na razmišljanje o utjecaju koji čovjek ima na okoliš, ali i na osmišljavanje novih metoda kojima možemo dati doprinos u rješavanju ovog pitanja.

LITERATURA

1. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
2. Rabušicova, M., Engdahl, I. (2012). Obrazovanje za održivi razvoj, *Dijete vrtić obitelj.* 67: 7-9.
3. Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element d.o.o.
4. Slunjski, E. (2008). *Življenje djece u vrtiću: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja.* Nova Gradiška: Spektar media; Arca.
5. URL 1: Uzelac, V., Vujičić, L., Boneta, Ž. (ur.) (2008). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj/Lifelong Learning for Sustainable Development*. Svezak 3. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci. http://www.ufri.uniri.hr/data/book_3.pdf; Posjećeno 18. 3. 2016.

SMILE FOR THE ENVIRONMENT

Education for Sustainable Development in Practice

Education for sustainable development becomes more and more important in the contemporary society. Education for sustainable development is integrated in the curriculum of the kindergarten Osmijeh (Smile) through the implementation of the Eco programme and participation in the Eco Schools international programme. One of the important projects of the Eco Schools programme is the "Litter Less" campaign, aiming to educate as many Croatian children as possible about issues of waste disposal. During the campaign, the children worked with their parents and took part in various activities, such as: organizing Info booths about the implementation of the campaign in the kindergarten and in the city; making and distributing leaflets about the impact of waste on the environment; waste sorting, recycling and purchasing; and participating in creative and educational workshops. The activities that actively involved children in planning and implementing the campaign gave them the opportunity to show the knowledge they gained, to be responsible and to develop their autonomy, self-confidence and a positive self-image. At the end of the "Litter Less" campaign, we evaluated our achievements: we distributed 300 leaflets to parents and other members of local community, and recycled 320 pieces of PET packaging and 120kg of waste paper. Apart from these numerical data, participating in the campaign motivated all of us to think about the impact of mankind on our planet, and to design new ways of contributing to efforts to solve environmental issues.

Key words: active participation, ecology, education, Litter Less, partnership with parents

Dajana Jerčinović
Dječji vrtić „Cvrčak i mrav“, Tribalj

ODRŽIVI RAZVOJ
Ja i moje sutra „Naša ekopriča“

U ovom se radu prikazuje praksa našeg ekovrtića. Ekokrug naše ustanove obuhvaća sve segmente društva i čine ga djeca, odgojitelji, roditelji, lokalna, šira i međunarodna zajednica. Naš je cilj provođenje aktivnosti usmjerenih prema odgoju djece za održivi razvoj. Godine 2009. dobili smo status Međunarodne Ekoškole i zelenu zastavu, a 2015. stekli smo brončani status. U svakodnevnom radu i životu nastojimo živjeti svoju ekopriču, a to činimo stvarajući poticajno materijalno okruženje, koristeći prirodne i neoblikovane materijale u aktivnostima s djecom te provodeći stalne ekoprojekte i akcije. Također skupljamo PET ambalažu, stare baterije, papir i staro ulje. Zbog ekoloških programa naš je vrtić postao prepoznatljiv na širem prostoru pa smo 2013. godine dobili nagradu kao najuspješnija odgojno-obrazovna ustanova u Primorsko-goranskoj županiji. Svi zaposlenici ustanove uključeni su u realizaciju programa, a nositelji programa su odgojitelji. Promatranje, učenje, refleksija i suradnički pristup postali su dio našeg svakodnevnog shvaćanja i provođenja prakse. Ističe se naš projekt Vrtić u prirodi koji provodimo s partnerskim subjektima iz Hrvatske, Slovenije i Srbije. Roditelji su naši podupirači i pomagači čijim smo uključivanjem u program i pomaganjem dobili potrebnu kritičnu masu koja promišlja, pomaže i mijenja. Ekoodbor čine najveći društveni i gospodarski subjekti okruženja koji se brinu o ostvarenju zacrtanog ekoprograma. Ekokumovi podupiru nas materijalno, savjetima te sudjelovanjem u konkretnim akcijama. S ekokumovima uredili smo dva igrališta na vanjskim prostorima naših vrtića. Zajedničkim djelovanjem mogu se napraviti velike i dobre stvari. Također smo organizirali nekoliko predavanja za građanstvo s temama održivog razvoja. Osim toga izdali smo *Miću vinodolsku kuharicu*, zbirku autohtonih recepata koja je proistekla iz projekta Ča su jili naši stari, knjiga sa 60-ak recepata prevedena je uz standardni jezik, na čakavski dijalekt te njemački i engleski jezik. Svoja iskustva prezentirali smo na velikom broju stručnih skupova u zemlji i inozemstvu. Nastojimo se stalno educirati i paralelno s tim provoditi svoje poslanje. Stalno podižući ljestvicu izvrsnosti živimo svoj moto „Mali vrtić za velika djela”.

Ključne riječi: ekovrtić, edukacija, partnerstvo, širenje ideje, uspješnost

NAŠ EKOKRUG

Međunarodne Ekoškole su program osmišljen za provedbu smjernica odgoja i obrazovanja za okoliš na razini škola odnosno vrtića. Program određuje način na koji se odgojno-obrazovni sadržaji o zaštiti okoliša, kao dio redovnih programa, primjenjuju u svakodnevnom životu. Ekoškole su program i sustav nagrađivanja na lokalnoj, državnoj i međunarodnoj razini. Odgojne ustanove koje ga prihvate i provode nagrađuju se statusom Ekoškole, Zelenom zastavom sa znakom Ekoškole, poveljom Zaklade za odgoj i obrazovanje za okoliš, pravom na logo (znak vrtića), stječu mogućnost medijske promidžbe u Hrvatskoj i svijetu te razne poklone od lokalne zajednice kumova (sponzora) i dr. Pedagoške godine 2008./09. u program se uključio i naš vrtić te postao Ekovrtić devete generacije. Koordinator programa na međunarodnoj razini je Foundation for Environmental Education – FEE (Zaklada za odgoj i obrazovanje za okoliš). Koordinator na nacionalnoj razini je Udruga Lijepa naša. Opći cilj programa je ugraditi odgoj i obrazovanje za okoliš u sve segmente odgojno-obrazovnog procesa, kao i u svakodnevni život djece i djelatnika. Osnovna zadaća programa je odgojiti mlade generacije osjetljive na pitanja okoliša i osposobiti ih za donošenje odluka o razvitku društva u budućnosti. Živjeti u skladu s ekološkim uzusima predstavlja način života, životni stil ustanove.

Biti autentičan u svom vlastitom ekokurikulumu iziskuje napor, strpljenje i nadasve kontinuirano, promišljeno djelovanje. Ekokrug naše ustanove je sveprožimajući, tj. obuhvaća i ulazi u sve segmente društva i čine ga djeca, odgojitelji, roditelji, lokalna zajednica, Hrvatska, Europa. Budući da je to krug, nema ni početka ni kraja. Ako krećemo od našeg cilja (provođenje aktivnosti usmjerenih k dobrobiti djece), taj kružni put prolazi sve navedene segmente da bi se opet vratio toj djeci. Dobrobit djece nedjeljiva je s dobrobiti cijelog čovječanstva. Čineći pozitivne pomake u svakom, pa makar i samo jednom segmentu, pomakli smo i zakotrljali cijeli krug. Mi sami odlučujemo o pravcu i brzini kretanja. Pri tom nikad ne smijemo izgubiti smisao postojanja ustanove: rad za dobrobit djece.

EKOVRTIĆ „CVRČAK I MRAV“

Dječji vrtić „Cvrčak i mrav“ počeo je s radom 2007. godine kad se pravno odvojio od Dječjeg vrtića „Radost“ Crikvenica. „Cvrčak i mrav“ ima 16 zaposlenih, jednu jasličku i tri vrtićke skupine koje obuhvaćaju 70 djece. Osim matičnog objekta u Triblju, vrtić ima i Podružnicu u Bribiru. Već u 2008. godini uključili smo se u projekt Međunarodnih Ekoškola, a u travnju 2009. godine dobili smo taj status i zelenu zastavu. U svibnju 2011., 2013. i 2015. taj smo status uspješno obnovili. Sam početak rada bio je prilično težak: trebalo je kadrovski i pravno posložiti ustanovu, osigurati optimalne uvjete za rad i odgoj djece, pozicionirati se u svojoj sredini. Dobivanje statusa Ekoškole i veće uključivanje ekosadržaja u rad s djecom pomogli su u pronalasku specifičnog puta koji određuje karakter i izgled ustanove.

U tim prvim godinama postojanja uspjeli smo:

- uvesti konkretne i konstantne ekosadržaje u rad s djecom, odgojiteljima, roditeljima
- biti jedan od ravnopravnih dionika mreže stručnog usavršavanja
- prezentirati svoj rad na internacionalnim, državnim, županijskim i međuopćinskim susretima, skupovima i konferencijama
- prezentirati svoj rad kroz ekoradionice za odgojitelje vrtića u okruženju
- značajno promijeniti unutrašnji i vanjski izgled prostora i vrtića u cjelini
- organizirati izložbe i priredbe na lokalnom i na županijskom nivou
- kroz skupljanje i prodaju PET ambalaže financirati ekoizlet, nabaviti igračke i didaktiku
- organizirati ekopredavanja za građanstvo s eminentnim predavačima
- snimiti pet 15’ reportaža i jednu dječju emisiju s ekotemama na Kanalu Ri
- mnogo puta se medijski prezentirati u *Novom listu* i *Glasu Vinodola*
- najvažnije: u suradnji s ekokumovima, sponzorima i osnivačem u potpunosti smo uredili dva igrališta za djecu na vanjskom prostoru u Triblju i Bribiru i nekoliko drugih projekata.

Posebno smo ponosni na **nagrade** iz ekologije

- nagrada djetetu i vrtiću Ministarstva šuma povodom Europskog tjedna šuma 2008. godine
- treća nagrada na natječaju za vrtiće i osnovne škole 2011. Elektroluxa, Ekozelene Europe, National Geographica i udruge „Lijepa naša“ s projektom na temu Lijepe naše obale-Zaljubljeni u čistu vodu
- za Dan učitelja, 5. 10. 2013., dobili smo **nagradu** kao **najuspješniji vrtić Primorsko-goranske županije**
- za Dan Vinodolske općine, 15. travnja 2015., **Godišnju nagradu za sveukupan doprinos predškolskom odgoju i obrazovanju općine.**

Na sam spomen imena našeg dječjeg vrtića, u stručnoj javnosti prepoznati smo kao promotori ekološkog stila života djece, zaposlenika i roditelja vrtića. Skoro od prvih dana rada ove ustanove nastojali smo promicati i osvješćivati sebi i drugima odgoj i život za održivi razvoj. Možemo slobodno reći da smo promicatelji ekologije u našoj općini, od nas su krenuli mnogi značajniji projekti koji u sebi sadrže ekološke smjernice rasta i razvoja.

EKOAKTIVNOSTI U RADU S DJECOM

MATERIJALNO OKRUŽENJE

Naša ustanova razvija svoje materijalno okruženje koje se očituje u raznolikosti, bogatstvu poticaja, multisenzoričnosti, razini ugode i dobrodošlice, potrebe za privatnošću i komunikacijom, bogatstvu i promišljenosti izbora materijala koji djeci omogućuju mnogo otkrivanja, istraživanja i rješavanja problema s kojima se susreću. Materijalno okruženje koje je djetetu stimulativno najbolji je medij preko kojeg prenosimo važne poruke organizacije prostora u ustanovi – prostor soba u kojima borave djeca strukturiran je po centrima aktivnosti. U našem objektu primjenjuju se elementi programa „Korak po korak" pa je organizacija prostora strukturirana prema tim zahtjevima. Isto tako, taj se prostor mijenja i prilagođava interesima djece.

STVARANJE POTICAJNOG EKOOKRUŽENJA

Provodi se kroz obogaćivanje centara pedagoški neoblikovanim i prirodnim materijalima. Poseban naglasak stavljamo na unošenje ekoneoblikovanih i prirodnih materijala u prostore boravka djece. Raznovrsnošću i bogatstvom te dostupnošću materijala (koje u velikoj mjeri izrađuju odgajatelji) promovira se i omogućuje neovisnost i autonomija učenja djece, zadovoljavaju različiti interesi i razvojne potrebe djece. Tako strukturiran vrtić i svi njegovi prostori omogućuju djeci slobodne susrete, komunikaciju i interakciju među skupinama te na taj način djeca svoja znanja konstruiraju zajednički, odnosno sukonstruiraju svoje znanje.

1. ISKORAK – korištenje prirodnog i pedagoški neoblikovanog materijala u i igri i stvaralaštvu. To su svi materijali koji nisu didaktički, a služe za igru, izradu didaktičkih predmeta, istraživanje i eksperimentiranje djeteta. U pedagoški neoblikovane materijale ubrajamo razne vrste kartonske ambalaže, boce, PET boce, tetrapake, novinski papir, čaše od jogurta... Ukratko, to je otpadni materijal kojeg u domaćinstvu ima posvuda, a možemo ga iskoristiti u dječjoj igri i stvaranju. Prednosti rada s pedagoški neoblikovanim materijalima:

- potiče dijete na usvajanje novih znanja (upoznavanje novih materijala i njihovih svojstava)
- potiče dijete na usvajanje novih vještina (npr. korištenje škara, kista, batića, pincete...)
- potiče dijete na razvijanje pojedinih sposobnosti (od tjelesnih – fina i gruba motorika, do psihičkih – zapažanje, kreativno rješavanje problema...)
- potiče maštu djeteta (razvija sposobnost imaginacije)
- potiče kreativnost
- pruža ležernost u rukovanju
- koristeći takve materijale recikliramo i učimo djecu reciklirati
- takav materijal ne košta – ništa.

Formiranje ekocentara: Ekocentri su formirani u svim našim skupinama. Obilježeni su zelenom bojom i svojim uređenjem privlače djecu na razne ekoaktivnosti. U njima su *check* liste ekopatrola, razni materijali, mali otpadni prostori i dr. O uređenju ekocentara odlučuju odgojitelji na osnovu interesa djece i edukativnih potreba skupine.

Formiranje ekootoka: Ekootoci su sastavni dio naših prostora. Oni su prisutni u oba naša objekta i stalni su podsjetnik djeci i odraslima na potrebu razvrstavanja otpada. U našoj ustanovi razvrstava se papir, PET ambalaža, organski otpad, stare baterije, otpadno ulje. Za prodaju skupljamo stare baterije i PET ambalažu. Dobiveni novac ulažemo u didaktiku po skupinama. Imamo i kompostanu za kompostiranje organskog otpada za potrebe našeg mediteranskog vrta.

Formiranje stalnih ekopanoa: Oni su sastavni dio vidljivosti programa ekoškole. Nalaze se u hodnicima naših objekata i prikazuju put razvoja ekoškole, ciljeve i zadaće, koordinatore na nivou države i međunarodnom nivou. Njihov sadržaj određen je programom ekoškole i zajednički je za sve sudionike u programu. Na ekopanoima vidljiva je vizija, misija i moto vrtića. Na njima se nalazi i ekokodeks koji su napisala djece. Dio sadržaja tog panoa nalazi se na našim *web* stranicama.

PRIMJERI OSTVARENIH AKTIVNOSTI TIJEKOM PEDAGOŠKE 2014/15. GODINE

1. Projektni dan: Pošumljavanje opožarenog područja „Barbara“

Tijekom Dana vrtića u suradnji s Hrvatskim šumama organizirano je pošumljavanje opožarenog područja kraj Bribira. U akciji su sudjelovala djeca vrtićke dobi iz oba objekta te njihovi roditelji. Posađeno je preko 500 sadnica crnog bora. Ta akcija ima svoj kontinuitet pa je do sada posađeno preko 1000 sadnica crnog bora.

2. Ekoaktivnosti :

a/ božićni i uskršnji sajam
- od recikliranog materijala izrađivali su se ukrasi i prodavali po objektima u okviru akcije

b/ karnevalske svečanosti
- izrađivale su se maske od neoblikovanog i prirodnog materijala; organizirale su se **posjete maškaranih skupina** u sklopu njegovanja tradicije maskiranja u ovom kraju; sudjelovalo se u **maškaranoj povorci u Triblju, Bribiru** i na velikom **riječkom karnevalu**

3. Ekoakcije:

a/ Akcija prikupljanja **PET ambalaže** – tijekom cijele godine u oba objekta
b/ Akcija prikupljanja **starih baterija** – tijekom cijele godine u oba objekta
c/ Prikupljanje starog papira za eko-školu u Triblju i školu u Bribiru
d/ dječje ekopatrole – tijekom cijele godine u oba objekta (čišćenje vrtića i okolice vrtića)
e/ sudjelovanje u **ekoakciji „Volim Vinodol“** u organizaciji TZ Vinodolske općine

4. Ekoizleti od 2009. do 2015.

Organizirani su cjelodnevni eko-/etnoizleti za djecu i roditelje u azil za medvjediće u Kuterevo, imanje Contessa i dr. Poludnevni izleti organizirani su u Pomorski i prirodoslovni muzej Rijeka, na izvor Rječine, posjet odlagalištu otpada „Duplja“ Novi Vinodolski, Nehaj kulu Senj i kulu Drivenik. Izleti su dijelom financirani od akcije prodaje PET ambalaže i starih baterija.

5. Projekt Za manje otpada

Uključili smo se u međunarodnu kampanju Zaklade za odgoj i obrazovanje za okoliš, udruge „Lijepa naša“ i tvrtke Wrigley Jr. Company Foundation pod nazivom Za manje otpada (Litter Less). Opis naših aktivnosti mogu se vidjeti na stranicama te kampanje.

6. Projekt Vrtić u prirodi

Uključili smo se i u međunarodni projekt Vrtić u Prirodi. Glavni cilj projekta je razvijati inovativne metode za izgradnju osjećaja zajedništva s prirodom i među ljudima te poštovanja prirodne i kulturne baštine među djecom predškolske dobi.

AKTIVNOSTI I ZADAĆE ODGOJITELJA NA PROVOĐENJU I RAZVOJU EKOPROGRAMA

PLANIRANJE

Da bi se proveo jedan tako zahtjevan program, potrebna je sinergija svih zaposlenika. Uz odgojno-obrazovne djelatnike jako nam je važna suradnja i dogovor s pomoćno-tehničkim osobljem. Prije svih većih ekoakcija dogovaramo se na nivou objekata sa svim zaposlenicima. Odgojitelji su nositelji, a stručni suradnik-pedagog je koordinator programa. Razvoj svijesti zaposlenika o važnosti održivog razvoja je proces koji se provodi paralelno s planiranim odgojno-obrazovnim radom.

Za provođenje programa potreban je onaj impuls koji proizlazi iz dobrobiti za svih i dobrog planiranja razvojnih koraka. Odgojitelji u svojim tromjesečnim, tjednim i dnevnim planovima planiraju aktivnosti, materijale i poticaje. Planovi se rade na osnovu godišnjeg programa rada i godišnjeg ekoprograma ustanove. U njemu se planiraju ciljevi, okvirne zadaće, teme i projekti na cjelogodišnjem nivou. Za provedbu programa jako je važan kontinuitet u njegovu provođenju. On polazi od zatečenog stanja, sadašnjeg trenutka i plana za budući razvoj. Kontinuitet planiranja predstavlja podlogu za trajanje programa u vremenu i prostoru. Prema našim iskustvima, potrebno je najmanje dvije godine da program zaživi u ustanovi i u svim njegovim dionicima. Naš vrtić u planiranje programa uključuje lokalnu zajednicu, ekoodbor i ekokumove. Oni su naši vanjski pomagači pri planiranju i realizaciji tih planova.

ISTRAŽIVANJE PRAKSE

Odgojitelji su aktivni u izradi didaktičkih materijala. Izradili su gotovo 80 % didaktike koristeći prirodne ili pedagoški-neoblikovane materijale. Veliki dio materijala izrađuje i naš domar. Kao dobri voditelji skupina, odgojitelji osluškuju i uočavaju njezine potrebe, planiraju i dokumentiraju razvoj, dogovaraju promjene i nadogradnju na refleksivnim praktikumima.

1. ISKORAK – praćenje interesa djeteta kroz promatranje, snimanje, pisane ili tonske zapise odgojitelja potiče na promišljanje o ponuđenim materijalnim poticajima i organizaciji prostora. Određuju se tzv. „krizne točke“ u prostoru.
2. ISKORAK – na zajedničkim refleksijama odgojitelji i stručni suradnici promatraju ponuđene zapise i raspravljaju o mogućim rješenjima. Potiče se odgojitelja na izradu didaktike od pedagoški neoblikovanih i prirodnih materijala. Većinu tog materijala izrađuju sami odgojitelji.
3. ISKORAK – sukladno dogovorima prostor se mijenja, nadopunjuje pa se ponovno prati snalaženje djeteta u novoj situaciji.

STRUČNO USAVRŠAVANJE

Cjeloživotno učenje je imperativ današnjeg vremena. Odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji moraju se stručno usavršavati kako bi mogli pratiti potrebe djece i razvijati svoju praksu. U našoj ustanovi provodi se stručno usavršavanje na nivou ustanove, na nivou tri vrtića, na nivou resornog ministarstva i međudržavnom nivou.

1. ISKORAK – zajedničko stručno usavršavanje

Zajedničku suradnju Dječjih vrtića „Fijolica“ Novi Vinodolski, „Cvrčak i mrav“ Tribalj i „Radost“ Crikvenica na području stručnog usavršavanja provodimo već šestu godinu kao **jedinstveni model suradnje te vrste u Hrvatskoj**. **Cilj** nam je suradnjom praktičara na svim razinama između ustanova osposobiti odgajatelje, stručne timove i ravnatelje za razumijevanje, promišljanje, istraživanje i kontinuirano unapređenje kvalitete odgojno-obrazovne prakse u konkretnim uvjetima. U planiranju i provođenju stručnog usavršavanja **naš vrtić je nositelj svih ekoloških radionica i predavanja**.

SURADNJA S RODITELJIMA NA REALIZACIJI EKOPROGRAMA

Dobra suradnja s roditeljima vrlo je važna za provođenje svih projekata na nivou ustanove ili odgojne skupine. Roditelji su naši partneri s kojima moramo dogovarati provedbu novih programa namijenjenima djeci. U prošloj pedagoškoj godini provodili smo ove oblike suradnje važne za realizaciju ekoprograma:

PREDSTAVLJANJE PROJEKTA VRTIĆ U PRIRODI NA RODITELJSKIM SASTANCIMA

Na roditeljskim sastancima u Triblju i Bribiru stručni tim i odgojitelji predstavili su ppt prezentacijom projekt Vrtić u prirodi. Dogovorene su osnove programa, roditelji su se složili o nabavci čizmica za svako dijete kako bi mogli biti vani i po kišnom danu.

EKOAKCIJE KOJE SMO PROVELI TIJEKOM PEDAGOŠKE GODINE:

- akcija prikupljanja **PET ambalaže** – tijekom cijele godine u oba objekta
- akcija prikupljanja **starih baterija** – tijekom cijele godine u oba objekta
- prikupljanje starog papira za ekoškolu u Triblju i školu u Bribiru
- akcija pošumljavanja opožarenog područja
- akcija prikupljanja prirodnog i neoblikovanog materijala za potrebe skupina
- humanitarna akcija za poplavljena područja.

EKORADIONICE

Tijekom godine provedene su božićne i uskršnje radionice s odgojiteljima i roditeljima. Izrađivali su se ukrasi od prirodnog i otpadnog materijala i prodavali ih na božićnom sajmu. S roditeljima smo izrađivali poklone za djecu, oslikavali pisanice (uskršnja jaja) i razne božićne i uskršnje ukrase za prodaju. Sredstvima dobivenim na taj način odgojne skupine raspolažu samostalno s ciljem nabavke didaktike.

ZAJEDNIČKI ZAVRŠNI IZLET

To je tradicionalni izlet za roditelje i djecu na kraju godine. Ove godine obišli smo utočište za medvjede u Kuterevu i vidjeli na koji način se volonteri skrbe za pronađene divlje životinje.

UČEŠĆE RODITELJA U EKOODBORU

Dva predstavnika roditelja (po jedan iz svakog objekta) članovi su Ekoodbora. Na taj način roditelji suodlučuju o svim relevantnim stvarima ekoprograma.

UKLJUČENOST EKOVRTIĆA U LOKALNU ZAJEDNICU

EKOODBOR

Članovi: 15 članova, predstavnici vrtića (predsjednik Upravnog vijeća, ravnateljica, ekokoordinatorica, dva predstavnika odgojitelja, predstavnik pomoćno-tehničkog osoblja), predstavnici roditelja, ekokumovi

Kumovi ekovrtića „Cvrčak i mrav“:

- Vinodolska općina
- TZ Vinodolske općine
- GKP «Ivanj» iz Novog Vinodolskog
- HE «Vinodol», pogon Tribalj
- DVD Bribir
- GKTD Vodovod „Žrnovnica“
- Poduzetnički centar „Vinodol“

Funkcija ekoodbora je, prije svega, poduprijeti, savjetovati i nadopuniti ekoprogram ustanove. Sastajemo se jedan do dva puta godišnje i razmatramo planove, izvješća i dogovaramo moguće ekoakcije. Naši ekokumovi su najznačajniji gospodarski subjekti naše općine. Oni su naša vanjska podupirajuća mreža. Njihov je zadatak poduprijeti planirane akcije na konkretan način (stručnim radom, direktnim izvođenjem radova na terenu, sponzorstvom). U suradnji s ekokumovima u tri godine uredili smo dva dječja igrališta s pripadajućim spravama i tako u potpunosti pripremili naše vanjske prostore za djecu. **Vrijednost investicije bila je preko 400.000 kn.** 250.000 kn pokrila je Vinodolska općina, kao naš osnivač i ekokum, iz svojeg proračuna, a oko 150.000 kn donirali su ostali naši ekokumovi svojim radom, materijalima, znanjem i zalaganjem. Vidljivo je da se kroz zajedničko djelovanje mogu napraviti velike i dobre stvari za naše najmlađe sugrađane.

ŠIRENJE EKOLOŠKIH IDEJA NA NIVOU DRŽAVE

ZAJEDNIŠTVO

U suradnji s TZ Vinodolske općine organizirali smo i mnoštvo koncerata, priredbi, izložbi… Zajednički smo tiskali i našu *Miću vinodolsku kuharicu* koja njima služi kao odličan promidžbeni materijal naše općine. ***Mića vinodolska kuharica*** je zbirka autohtonih recepata Vinodola i Primorja. Krenula je iz projekta tribaljskog vrtića „Ča su jili naši stari" koji se je proširio na cijelu ustanovu. Potom smo od raznih kazivača skupljali autohtone recepte Vinodola i Primorja. Knjiga sadrži preko 60 recepata s prijevodima na čakavske varijante vinodolskih dijalekata i na engleski jezik. Kao takva predstavlja jedinstven dokument o životu nekadašnjih Vinodolaca i ujedno je originalni suvenir ovoga kraja. Godine 2015. kuharica je doživjela reizdanje s prijevodima na engleski i njemački jezik i u tvrdo ukoričenom formatu. To izdanje služit će kao promidžbeni materijal LAG-a „Vinodol".

PREDAVANJA

U svojoj sredini sustavno provodimo promicanje ideja održivog razvoja. Promicali smo ideju održivog razvoja ne samo za našu djecu i roditelje,već smo iskoračili i dalje – u našu lokalnu zajednicu. U suradnji s našim ekokumovima organizirali smo četiri **predavanja za građanstvo**: „Samoodrživa kuća", „Zaštita građana od požara", „Solarni paneli", „Foto naponski sustavi" te se iz toga razvio projekt koji u sklopu gospodarstva dalje razvija Poduzetnički centar „Vinodol".

ŠIRENJE IDEJE

Mediji, tiskani ili elektronski, naši su pomagači u širenju ekoideja i važan su dio u obavještavanju javnosti o radu vrtića. Do sada je o našem vrtiću snimano:

- 5 priloga u trajanju od 15' u okviru emisije „Od mora do gorja" Kanala RI od 2009. do 2013. g.,
- jedna dječja emisija o tradicijskim maskama Kanala Ri 2010. g.
- izašlo je mnoštvo novinskih natpisa u Novom listu i Glasu Vinodola od 2007. do 2014 g.
- objavljen je stručni članak grupe autora u časopisu „Dijete, vrtić, obitelj" 2012. g.,
- objavljeni su članci u Ekobiltenu udruge „Lijepa naša" 2009. i 2013. g.

UKLJUČENOST U DRŽAVNE I EUROPSKE EKOPROJEKTE

NAŠE OPĆE DOBRO

Djeca su naše najveće dobro. Da bi im osigurali najbolji razvoj, pred nama su mnogi izazovi: odgoj djeteta u skladu s promjenama poimanja obitelji; odgoj za održivi razvoj; prevencija ovisnosti o suvremenim tehnologijama; prevencija nasilja; povratak prirodi; odgoj usmjeren na poštovanje drugih i drugačijih; odgoj usmjeren na prepoznavanje vlastitih vrijednosti i dijeljenja dobra među ljudima. Cjelokupan ekoprogram usmjeren je k prepoznavanju, prevenciji ili rješavanju tih izazova. Ti izazovi sastavni su dio današnjeg načina života, a odgojitelji i stručni suradnici trebaju odgajati djecu da budu spremna adekvatno odgovoriti na njih i da budu sposobna odgovorno gospodariti prirodnim resursima.

NAŠE SUTRA

Širenje mreže podupirajućih ustanova potiče protok ideja i širenje za opće dobro.

1. ISKORAK – naša prepoznatljivost i promicanje ideja kao edukatora
U organizaciji **Agencije za odgoj i obrazovanje i Dječjeg vrtića „Cvrčak i mrav" Tribalj održan je 15. 3. 2013. stručni skup za odgojitelje, stručne suradnike i ravnatelje Primorsko-goranske i Ličko-senjske županije.** Skupu je prisustvovalo 50 sudionika. U uvodu radnog dijela viša savjetnica za predškolski odgoj i obrazovanje, prof. Davorka Guštin, naglasila je da mjesto održavanja skupa nije

slučajno izabrano jer je Dječji vrtić „Cvrčak i mrav“ **prepoznat** kao ustanova koja kontinuirano i s puno uspjeha provodi ekološki odgoj i obrazovanje najmlađih. Ustanova je dobila priliku predstaviti svoj program u prvom dijelu skupa.

2. ISKORAK – Rad našeg vrtića kao Međunarodne Ekoškole predstavljen je na **1. Međunarodnoj konferenciji Vaspitanje i obrazovanje predškolskog deteta u kontekstu strategije održivog razvoja Beograd (2010)** gdje je ravnateljica Dajana Jerčinović na 10’ prezentaciji u Sava centru predstavila program našeg Međunarodnog Ekovrtića.

3. ISKORAK – Krugovi prijateljstva, Pazin 2012. Sudjelovali smo u radu zajedničkog susreta s vrtićima iz Hrvatske, Slovenije, Srbije, BiH, Crne Gore, Austrije i Njemačke. Na tom susretu dogodila se razmjena mnoštva ideja i novih projekata. Jedan od njih je projekt Vrtić u prirodi. Održali smo tri zajednička susreta na kojima smo dogovorili daljnju suradnju. Stvorio se jedan krug podupirućih ustanova koje se razumiju, dijele slične probleme i razvijaju zajedničke projekte

4. ISKORAK – Međunarodni stručni skup Praksa u ogledalu – Dujo Runje, Subotica, studeni 2014. godine. Sudionici skupa bili su vrtići iz Srbije, Hrvatske, Mađarske, Slovenije, Bosne i Hercegovine. Predavanje na temu „Odgoj za održivi razvoj“ u trajanju u trajanju od 15’ održala je Dajana Jerčinović.

ZAKLJUČAK

Svojom orijentacijom na ekoprograme Dječji vrtić „Cvrčak i mrav“ razvija svoj vlastiti autentični kurikulum. Uključenost u program Međunarodnih Ekoškola donijela nam je mnoge dobre rezultate i pomogla nam da slijedimo vlastite vizije i formiramo svoje podupirujuće krugove. Djeca su naše polazište i prvi krug u našem velikom kotaču. Svi ekoprojekti i aktivnosti provode se sa svrhom stjecanja uvida u važnost života s i u prirodi. Odgoj za održivi razvoj u sadašnjosti doprinosi održivom razvoju budućnosti. Razvoj svijesti odraslih o potrebi brige za okoliš dešava se paralelno s edukacijom djece. Pravilo „podučavaš ono što želiš naučiti“ kod odgojitelja dolazi do potpune realizacije. Stupanj uspješnosti proističe iz stupnja vlastite potrebe za tim znanjima. Roditelji su naši dnevni podupirači i pomagači. Uključivanjem u program dobili smo potrebnu kritičnu masu koja promišlja, savjetuje, pomaže i mijenja. Ne treba nikad zaboraviti da smo odgojno-obrazovna ustanova. Naša misija je prvenstveno djelovati u područjima dječjeg razvoja. Međutim, ona ne smije i ne treba biti orijentirana na zidove predškolskih ustanova. Nastojali smo svoju ideju proširiti putem organizirane mreže lokalnih podupirača, predavanjima za građanstvo, umrežavanjem s vrtićima okruženja, susretima s predškolskim ustanovama u Hrvatskoj, susjednih i nama bliskih zemalja. Od njih smo učili i njima smo prezentirali svoje spoznaje. Svaki put bivali smo osnaženi za bolji rad u skupinama pa su, u konačnici, naši najmlađi uvijek na dobitku. Time se naš krug zatvara i kotrlja se, osnažen iznutra dalje, slijedeći vlastiti put.

Ako naš mali ekokrug, makar i malo, može pomoći u stvaranju boljeg svijeta – učinili smo puno jer smo PODRŽALI SAM ŽIVOT!

LITERATURA

1. Dražić N., Jerčinović D., Magaš M. (2012.), Umrežavanje, pretpostavka unapređenja kvalitete rada vrtića i profesionalnog razvoja stručnih djelatnika, *Dijete, vrtić, obitelj*. 60: 30-31.
2. Jerčinović D. (2008.). Dobivanje statusa eko škole, *Eko bilten*. 9-155.
3. Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiću. Zagreb: SM naklada.
4. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
5. URL1: Što su Eko-škole? – Udruga Lijepa Naša, Zagreb. http://www.eko.lijepa-nasa.hr/eko-skole/sto-su-eko-skole; Posjećeno 11. travnja 2016.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT

I and My Tomorrow, „Our Eco Story”

This paper is about the practice of our eco kindergarten. The eco-circle of our institution embraces all segments of society: the children, the teachers, the parents, the local community, and a wider and international community. Our goal is to implement activities aimed at raising children for sustainable development. We got the status of an International Eco School and the green flag in 2009. In 2015, we got the Eco Schools Bronze Award. We try to live our eco story in everyday life and work by creating a stimulating material environment, using natural and raw materials, and carrying out ecological projects and activities. We collect plastic, old batteries, paper and used oil. Our kindergarten has become renowned on a wider level for our eco programmes, and in 2013 we got the award for the most successful educational institution in the Primorje-Gorski Kotar County. All employees are included in the eco programme, but the leaders of programme are the teachers. Watching, learning, thinking and cooperating have become part of our daily practice. Our project “Kindergarten in nature”, which we carry out with partner kindergartens from Croatia, Slovenia and Serbia, is particularly interesting. Parents support us and help us. It is by involving parents in our programme that we have got a critical mass that reflects, helps and changes things. The eco council includes the biggest social and economic subjects in the region, monitoring the realization of the outlined eco programme. Eco godparents help us materially, advise us and participate in concrete activities. With their help, we have built two new playgrounds in outdoor areas of our kindergarten. Great and good things can be done by joint action. We have organised several public lectures on sustainable development issues. We have published “Vinodol’s Little Cookbook”, a collection of local recipes derived from the project “What our elders used to eat”. The book contains around 60 recipes and is written in standard Croatian, in our local dialect, in German and in English. We have presented our experiences at many professional meetings in Croatia and abroad. We strive to continually educate ourselves and to carry out our mission accordingly. Constantly raising the bar of excellence, we live our motto “Small kindergarten for great actions”.

Key words: eco kindergarten, education, efficacy, dissemination of ideas, partnership

Ivana Matijević
Snježana Dobrinić
Mirjana Šebalj
Dječji vrtić „Sisak Stari“, Sisak

PROJEKT ODRŽIVOG RAZVOJA ČAROLIJA ZDRAVLJA DJEČJEG VRTIĆA „SISAK STARI“ U SISKU

Cilj nam je stjecati nove spoznaje o važnosti voća za zdravlje, ali i za održivi odnos prema okolišu u kojem živimo. Važnu ulogu vrtića vidimo u promicanju pravilne prehrane kao važnog čimbenika očuvanja zdravlja. Primijetili smo da djeca u predškolskoj dobi konzumiraju puno manje voća nego što je to potrebno za njihov zdrav i harmoničan razvoj te im je potrebna veća motivacija za uzimanje obroka od različitog voća. Tijekom proslave rođendana dijete razvija i jača prosocijalno ponašanje grupne suradnje i zajedništva, razvija pozitivnu sliku o sebi i drugima. Time smo došli na ideju učiniti ovaj događaj poticajnim za prihvaćanje pravilnih prehrambenih navika i zdravih stilova života. Istraživačko-spoznajnim aktivnostima djeca su svim osjetilima upoznavala različite vrste voća. Također smo provodili različite radionice u koje smo uključili i roditelje, i to izrađujući sredstva i materijale za igru te pravili tortu od voća kakva bi se ponudila djeci tijekom proslave rođendana. Djeca su s obzirom na dob također bila dio pripreme proslave rođendana, izradom torte od voća prema vlastitim željama i idejama, zatim su sudjelovala u osmišljavanju i postavljanju rođendanskih stolova te cjelokupnog izgleda prostora u kojem se odvijala proslava. To ih je činilo posebno ponosnima, ali i znatiželjnima za konzumiranje torte koju su napravili uz pomoć odgajateljice. Vodeći se principima održivog razvoja, što je obilježje kulture našeg vrtića, razmišljali smo kako pravilno iskoristiti ostatke voća nakon rođendana, ali i njegova konzumiranja tijekom dana. Zajedno s djecom počeli smo proizvoditi otpadni biljni enzim nastao fermentacijom voćnih ostataka. Djeca su osjetilima spoznala različite vrste voća, također su otkrila kako se mogu ekološki iskoristiti ostatci voća spravljanjem otpadnog biljnog enzima čija je primjena višestruko korisna.

Ključne riječi: čudotvorna otopina, djeca predškolske dobi, rođendani s voćem, torta od voća, zdrav načini života

UVOD

Dječji vrtić je organizacija koja poput živog organizma raste, razvija se i mijenja, a jedna od osobitosti naše ustanove je odgoj za održivi razvoj koji živimo kroz sve njegove principe. Dječji vrtić „Sisak Stari“ u suradnji s uključenim, brižnim roditeljima i članovima zajednice koji dijele viziju harmoničnog i cjelovitog odgoja djece, pruža kreativne, izazovne, na dijete usmjerene programe i sadržaje na osnovi kojih djeca razvijaju svoje potencijale, šire horizonte opažanja, slobodu mašte, izražavanja i doživljavanja života, obitelji, društva i svijeta uopće. Kroz provedbu različitih programa usmjereni smo na poštovanje dječjih prava i uvažavanje individualnih interesa i potreba djece. Kao prvi vrtić u Sisačko-moslavačkoj županiji sa statusom Međunarodnog Ekovrtića/škole i drugi takav vrtić u Republici Hrvatskoj nastojimo svojim projektima i aktivnostima slijediti suvremene ideje predškolskog odgoja te potrebe i interese djece uvijek stavljati na prvo mjesto.

Odgoju i obrazovanju za održivi razvoj pristupamo kao procesu razvoja osjetljivosti djece za takav razvoj na temelju sljedećih vrijednosti (Uzelac, Lepičnik-Vodopivec i Anđić, 2014: 9):

- poštovanje života i zdravog življenja
- poštovanje ljudskih prava
- poštovanje demokracije
- poštovanje međugeneracijske jednakosti i solidarnosti
- poštovanje biorazličitosti i sl.

Održivi razvoj u našem odgojno-obrazovnom radu predstavlja vrijednosnu i sadržajnu komponentu rada s djecom predškolskog uzrasta.

Svjesni smo da živimo u svijetu koji obiluje brojnim problemima povezanim sa opstankom budućih generacija. Svakodnevno promišljamo kako senzibilizirati i osvijestiti djecu da od najranijih dana svoga života razvijaju odgovornost prema sebi, ali i prema okolišu u kojem žive. Svjesni smo da djeca uče od najranije dobi, a znanja koja usvajaju igrajući se i radujući, istražujući, otkrivajući i surađujući s drugom djecom i odraslima ostaju u sjećanju za cijeli život. Vodeći se ovim saznanjima te potaknuti dječjom znatiželjom i pitanjima kako možemo zdravije živjeti i hraniti se kvalitetnije, došli smo do ideje provođenja ovog našeg projekta.

Aktivnosti tijekom rada na projektu usmjeravali smo prema poticanju kritičkog mišljenja djeteta te razvoju istraživačke uloge svakog djeteta (Slunjski, 2012: 21).

Kroz ovaj projekt razvijali smo partnerstvo s roditeljima kao važnim čimbenicima uspješnosti projekta. Podrška roditelja bila nam je izuzetno važna te smo s roditeljima projektno planirali i educirali ih o temi kroz radionice za roditelje u kojima su mogli isprobati i zorno osjetiti koje su dobrobiti projekta za djecu.

Kad govorimo o planiranju projekta, zapravo mislimo na promišljanje uvjeta kojima se može podržati proces učenja te smo naglasak stavili na cikličku strukturu projekta (Slunjski, 2012: 37). Polazište nam je bilo pozorno promatranje potreba i interesa djece, kao i važnost teme projekta za djecu te njihovo predznanje o temi. Provodili smo zajedničku refleksiju kako bi mogli planirati nove resurse učenja. Pratili smo realizaciju aktivnosti i radili na evaluaciji održanih aktivnosti prema kojima smo nastavili planirati nove aktivnosti.

PRIKAZ PROJEKTA ČAROLIJA ZDRAVLJA

Projekt Čarolija zdravlja započeli smo s dobnom skupinom djece u 4. i 5. godini života. Kao ekovrtić koji provodi principe održivog razvoja u koje spadaju i kvalitetni životni stilovi, poseban naglasak stavili smo na harmoničnu i uravnoteženu prehranu. Promatrajući i prateći prehrambene navike djece te nakon utvrđivanja inicijalnog stanja, uočili smo da djeca u ranoj dobi, kad je njihov cjelokupni razvoj vrlo intenzivan, u svojoj svakodnevnoj prehrani konzumiraju vrlo male količine voće. Neka djeca prema izjavama roditelja nisu uopće konzumirala voće, a neka su djeca konzumirala samo određene vrste voća (npr. bananu ili jabuku). Najmanje su u svojoj prehrani jeli citruse.

Proučavajući važnost uravnotežene prehrane za pravilan razvoj djece, zaključili smo da djeca u našoj skupini konzumiraju znatno manje količine voća kao prirodnog izvora vitamina i minerala nego što je to za njihovu dob predviđeno. Razmišljajući kako u prehranu djece uvesti veću količinu različitih vrsta voća, raspravljali smo i promišljali na koji način konzumiranje voća učiniti djeci privlačnim i zanimljivim. Dogovorili smo se da ćemo u prostoru sobe dnevnog boravka za početak oformiti centar zdravlja u kojem će se nalaziti velika košara s voćem umjesto slatkiša i grickalica (Slika 1. i 2.).

Od samog početka u procesu projektnog planiranja sudjelovali su roditelji djece kako bi projekt što kvalitetnije saživio i odvijao se kontinuirano te kako bi kod roditelja osvijestili da i izvan vrtića podrže ovu ideju te isto provode kod svoje kuće. Dio voća nabavljali su roditelji, a jedan dio nabavljao je vrtić. Na ovaj način promišljali smo kako kroz osmišljen prostor i poticajno okruženje potaknuti djecu na konzumiranje voća.



Slika 1. Centar zdravlja



Slika 2. Djeca u centru zdravlja

Zajedničkom refleksijom odgajatelja i stručnog tima došli smo do zaključka da je potrebno osmisliti cijeli odgojno-obrazovni proces kako bi djeca u svojoj prehrani prihvatila različite vrste voća, i to kao prehrambenu naviku. Poznavajući suvremene principe odgoja i obrazovanja te da djeca predškolske dobi uče čineći i surađujući kroz igru, ali i potaknuti dječjim pitanjima o voću, dosjetili smo se kako potaknuti djecu na konzumiranje različitih vrsta voća. Način na koji će djeca lakše prihvatiti voće u svojoj prehrani je proslava dječjeg rođendana i izrada torte od voća.

Do ove ideje rođendani su se u našem vrtiću proslavljali uz gotove Ledo torte. Tako je prehrana djece i dalje obilovala slatkišima, a voće se uzimalo u manjoj količini.

Rođendan je veseo događaj za svako dijete, a njegova organizacija u vrtiću zahtjeva detaljne pripreme i osmišljavanje svakog detalja proslave kako bi djetetu ostao u lijepom sjećanju. U planiranju i provedbi rođendanskog slavlja sudjeluju djeca te na taj način usvajaju humanističke vrijednosti kao što su ljubav, prijateljstvo, empatija. Djeca pokazuju tople emocije prema svojim vršnjacima, ali i usvajaju kulturno-higijenske navike potrebne za samostalnost i kvalitetu života. Dakle, rođendan smo primarno iskoristili kao situaciju kroz koju će djeca na zabavan način prihvatiti različite vrste voća u svojoj prehrani. To nam je bio glavni i dugoročni cilj. Kratkoročni cilj bio nam je svakodnevno, kroz proslavu rođendana poticati djecu na istraživanje boja, mirisa, okusa. Također smo poticali dječju radoznalost za istraživanjem oblika i izgleda voća te njegovu strukturu i zapažanje detalja.

Zadaće koje smo si postavili bile su:

- prihvatiti nove načine proslave rođendana od strane djece, roditelja, odgajatelja i ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa
- zadovoljiti djetetove potrebe za aktivnim i samostalnim sudjelovanjem u aktivnostima
- poticati usvajanje higijenskih navika kroz pripremu torti od voća
- razvijati zdrave navike konzumiranja voća kroz djeci zanimljive pripreme voćnih rođendana
- omogućiti djeci da kroz sva osjetila uživaju u voću i da prihvate različite vrste voća u svojoj prehrani.

Sve ovo zainteresiralo je djecu u tako velikoj mjeri da su uz pomoć odgajatelja, poštujući sve sigurnosne i higijenske principe, i sami pokušali izraditi tortu od voća za proslavu rođendana u skupini (Slika 3. i 4.).

Izradi torte od voća prethodilo je upoznavanje s vrstama voća koje bi slavljenik zajedno sa svojim roditeljima donio taj dan. Djeca su voće istraživala kroz sva osjetila te su spoznala da imaju pet osjetila: vid, osjet dodira, okusa, mirisa i sluha. Zahvaljujući očima, koži, jeziku, nosu i ušima otkrivali su što se nalazi oko nas. Zatim su djeca istraživala veličinu, miris, boju, količinu, uspoređivala odnose cijelo –pola te što se nalazi u gornjem i donjem ili unutrašnjem i vanjskom dijelu voća (Slika 5. i 6.).



Slika 3. Djeca pripremaju voće za tortu



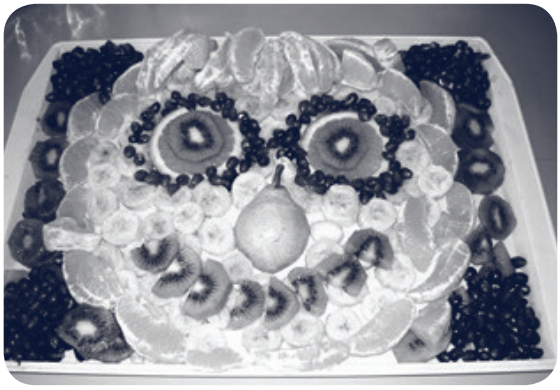
Slika 4. Aktivnost djece i odgajatelja





Slika 5. i 6. Djeca istražuju voće kroz osjetila

Izražavajući se kroz različite likovne tehnike, prikazali su svoje vizije voća, njegove strukture, vitamine, minerale i slične pojmove vezane za voće. Nakon procesa upoznavanja s različitim vrstama voća i njihovim osobinama te izrade čestitki i predmeta lijepih želja za slavljenika, djeca i odgajatelji pripremili bi prostor i materijale za izradu torte od voća. Prethodno sve se moralo očistiti te ruke oprati prema pravilima pranja ruku u vrtiću. Prema vlastitim mogućnostima djeca su rezala i slagala voće u obliku torte, a pomagale su im odgajateljice. Tako su nastajale vrlo maštovite torte koje su djeci bile privlačne i poticale ih na veću konzumaciju različitog voća (Slika 7.). Djeca su osmišljavala i uređivala i slavljenički stol kako bi cijeli prostor izgledao svečano za proslavu rođendana (Slika 8.).



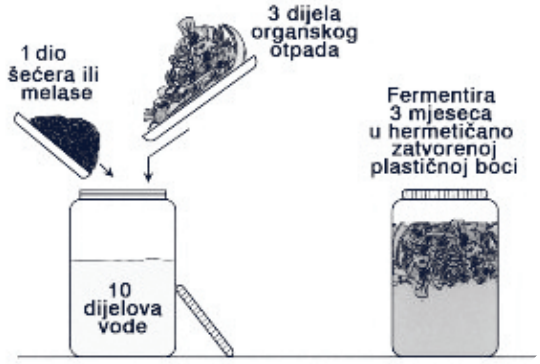
Slika 7. Torta od voća



Slika 8. Djeca pripremaju prostor za slavlje

Nakon proslave rođendana ostale bi veće količine otpada od voća koji smo u početku zbrinjavali u spremnicima za biootpad. Međutim, nakon jedne proslave rođendana djeca su pitala kako se još može iskoristiti otpad od voća. Potaknuti pitanjima djece, započeli smo istraživati načine iskorištavanja otpada od voća. Otkrili smo zanimljiv članak u Biltenu Udruge Lijepa naša (Babić, 2014: 68) kako se može napraviti čudotvorna otopina tzv. otpadni biljni enzim prema iskustvu jedne varaždinske ekoškole. Ova inovativna ideja postala je i dio naših aktivnosti te smo prvi vrtić u Republici Hrvatskoj koji je s djecom proizveo čudotvorni biljni enzim. Zajedno s djecom otkrili smo da je čudotvorna otopina višenamjensko sredstvo za čišćenje koje je potpuno prirodno, ekološko, neotrovno, bez kemikalija, koje se može napraviti u dječjem vrtiću. Također smo otkrili podatak da kad bi svako domaćinstvo pretvaralo svoj otpad u enzim, živjeli bismo u čistom, nezagađenom okolišu. Tako smo brinući za vlastito zdravlje kroz konzumiranje voća pronašli način kako očuvati zdravlje okoliša ne stvarajući otpad, nego proizvodeći enzim koji pomaže zdravlju okoliša. Djeca su prema receptu koji su kroz internetske izvore pronašle odgajateljice proizvodila vlastiti enzim, određivala količinu sastojaka i vode potrebnih za pravilnu fermentaciju voća, računala i vagala omjere smeđeg šećera potrebnog za ovu otopinu (Slika 9.).

U centru građenja napravila su bocu s posebnim sustavom za fermentaciju voćnog otpada te su sve sastojke stavila u tako pripremljenu bocu. Pratila su postupak stvaranja enzima u boci uočavajući promjenu boje i izgleda sadržaja u tekućini. Sve su to zapisivala te su računala koliko je vremena potrebno za nastanak otpadnog enzima (Slika 10., 11. i 12.). Na aktivu odgajatelja prezentirali smo izradu čudotvorne otopine izrađujući je s ostalim odgajateljima (Slika 13.). Roditeljima smo prezentirali kakvu čudotvornu otopinu izrađuju njihova djeca od ostataka voća poslije voćnih rođendana tijekom radionica za roditelje (Slika 14.).



Slika 9. Način spravljanja čudotvorne otopine www.o3enzyme.com



Slika 10. i 11. Djeca spravljaju čudotvornu otopinu



Slika 12. Čudotvorna otopina



Slika 13. Aktiv odgajatelja



Slika 14. Radionica za roditelje

*Čudotvornu otopinu – biljni enzim koji smo proizveli u našem vrtiću koristili smo za zalijevanje cvijeća u vrtićkom cvjetnjaku, zalijevanje sadnica povrća u našem povrtnjaku te za dezinfekciju površina u vrtiću. Djeca su na ovaj način učila čineći i surađujući te su spozna*la povezanost između vlastitog zdravlja i zdravog okoliša u kojem žive.

ZAKLJUČAK

Poznato nam je da djeca surađujući kroz igru, razmjenjuju znanja, iskustva i mišljenja te iskazuju emocije i kontinuirano uče (Tankersley, Brajković, Handžar i dr., 2012: 9). Kroz ovaj projekt htjeli smo pokazati koliko svakodnevne životne situacije, navike i ponašanja mogu doprinijeti usvajanju i primjeni novih znanja. U odgojno-obrazovnom radu te radu na projektu koristili smo se smjernicama integriranog predškolskog kurikuluma. To se može vidjeti na primjeru aktivnosti i sadržaja koje smo provodili, kao npr. proslava dječjeg rođendana kroz koju su djeca učila čineći, igrajući se, surađujući. Na taj način razvijala su svoje cjelokupne potencijale, ali i usvajala navike uravnotežene prehrane, a posebno konzumiranja voća kao izvora važnih vitamina i minerala. Kroz proslavu dječjih rođendana, djeca su stekla naviku konzumiranja više voća i više različitih vrsta voća što se odrazilo na zdravstveno stanje djece. Proučavajući polaznost djece, utvrđeno je da su djeca u skupini koja je provodila ovaj projekt manje izostajala i manje pobolijevala od različitih bolesti. To tumačimo i unošenjem veće količine različitog voća. Također, roditelji su vrlo pozitivno prihvatili sudjelovanje u ovom projektu, a posebno nakon roditeljskih sastanaka i radionica za roditelje na kojima su mogli zorno vidjeti kako se s djecom radi i koja su postignuća važna za kvalitetan rast i razvoj djece predškolskog uzrasta. Roditelji su se vrlo aktivno odazivali za sudjelovanje u svim aktivnostima projekta koje su bile vezane za njih, ali su pokazali i odgovornost, što je važna komponenta partnerskog odnosa roditelja i vrtića. Odgovornost roditelja pokazala se u podršci i primjeni novih navika i kod kuće, a ne samo u vrtiću.

Posebno smo ponosni na ideje djece i njihov entuzijazam iz kojeg je proizašla ideja održivosti, a to je zbrinjavanje otpada od voća na način iskoristiv za zdravlje prirode i okoliša u kojem djeca žive. Kroz odgojno-obrazovni proces uvidjeli smo koliko je važno pratiti potrebe i interese djece, te uvažavati njihovo mišljenje i njihove ideje. Ponekad nismo svjesni važnosti praćenja i osluškivanja ideja i stavova koje imaju djeca, a koja nas mogu dovesti do zanimljivih otkrića i zaključaka. Ova dostignuća te naša iskustva tijekom rada na projektu Čarolija zdravlja podijelili smo s lokalnom zajednicom te smo djelovali na promicanje ideje održivosti za dobrobit našega grada, a posebno djece koja u njemu žive. Prezentirali smo ovaj projekt na aktivima odgajatelja u našem vrtiću te u vrtićima u našoj županiji, ali i na stručnom seminaru koji je organizirala Agencija za odgoj i obrazovanje u našem vrtiću. Ponosni i zadovoljni nastavljamo promicati ideje održivog razvoja u skladu s poštovanjem dječjih prava te zadovoljavanjem njihovih potreba.

LITERATURA

1. Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira.* Zagreb: Element d.o.o.
2. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa.* Zagreb: Profil.
3. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja.* Zagreb: Školska knjiga.
4. Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi.* Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
5. Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014). *Djeca – odgoj i obrazovanje – održivi razvoj.* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
6. Babić, I. (2014). Otpadni enzim – čudotvorna otopina, *Godišnjak Međunarodnih eko škola u Republici Hrvatsko*j. 14: 68.
7. URL1: Čudotvorni enzim – kad ga jednom napravite nećete moći bez njega – Atma. http://atma.hr/cudotvorni-enzim-kad-ga-jednom-napravite-necete-moci-bez-njega/; Posjećeno 9. rujna 2015.
8. URL2: *Napravite čudesni bio enzim od ostataka u kuhinji* – Alternativa za Vas. http://alternativa-za-vas.com/index.php/clanak/article/bio-enzim; Posjećeno 14. listopada 2015.

A SUSTAINABLE DEVELOPMENT PROJECT IN THE KINDERGARTEN SISAK STARI IN SISAK "THE MAGIC OF HEALTH"

Our goal is to learn something new about the importance of fruit for health and for a sustainable relation with the environment in which we live. One of the important roles of kindergartens is promoting proper nutrition as an essential factor in preserving health. We have noticed that children in preschool age consume much less fruit than is necessary for their healthy and harmonious development, and that they need more motivation for taking fruit meals. Birthday celebrations develop and strengthen children's pro-social behaviour, group collaboration and sense of community, helping them to construct a positive image about themselves and others. So we came up with the idea to turn such events into an impetus for adopting correct eating habits and healthy lifestyles. Through cognitive and research activities, using all their senses, children learned about various kinds of fruit. We also included parents in the project, through workshops where they had the opportunity to make objects and materials for children to play with, as well as to make fruitcakes to be offered to children at birthday parties. Depending on their age, children also had the opportunity to prepare birthday parties by making fruitcakes according to their own wishes and ideas; afterwards, they participated in decorating and setting up tables and preparing the room where the celebration was to take place. This made them particularly proud, but also curious to try the cakes they made with the help of their preschool teacher. Adhering to the principles of sustainable development, which is characteristic for the culture of our kindergarten, we wondered how to use the remains of fruit after birthday parties, but also after any consummation of fruit any day. Together with the children, we started to produce a garbage enzyme, made by fermentation of fruit remains. We want to use the fruit remains in a proper and useful way, and to raise awareness about the importance of fruit for the health of children, but also for the environment in which they live. Children have examined various kinds of fruit with all their senses and acquired the habit consuming fruit daily. They also found out how to use the remains of fruit in an environmentally-friendly way, preparing a garbage enzyme that has many applications.

Key words: miraculous solution, pre-school children, birthday fruit cake, fruit, healthy lifestyles

Natalija Tomaš, Lara Grčić, Antonija Kapović,
Aleksandra Cvitanović, Ina Radić Markotić, Tončica Rupčić
Dječji vrtić „Biokovsko zvonce", Makarska

MALI EKOLOZI U AKCIJI

Svaki smo dan svjedoci klimatskih promjena na Zemlji, a u posljednje vrijeme posebno se vežu uz zaštitu prirodnog okoliša. Većina znanstvenika i stručnjaka za klimatske promjene tvrde da se klima mijenja, a da su klimatske promjene uglavnom nastale zbog ljudskog djelovanja. Jedno od temeljnih ljudskih prava je pravo svakog čovjeka na život u zdravom i čistom okolišu. Osvrnemo li se oko sebe, promotrimo li dobro okoliš u kojem živimo, uočit ćemo jedan od najvećih ekoloških problema u svijetu – otpad. U Dječjem vrtiću „Ciciban" već dugi niz godina potičemo djecu na odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj integriran u rad našeg vrtića jer je predškolsko doba najprimjerenije vrijeme za postavljanje temelja u razvoju interesa, znanja i navika čuvanja okoliša. Krajnji cilj djelovanja jest razvoj ekološki osviještenog djeteta koje doživljavanjem, aktivnim učenjem i djelovanjem razvija pozitivna ponašanja, odnose i stavove prema sebi, drugima i prirodi. U suradnji s komunalnim poduzećem održavaju se edukativne radionice za djecu pod geslom „Skupi, složi, savjesno odloži" na kojima se djecu od rane dobi potiče na savjesno razvrstavanje otpada, na razlikovanje što je otpad, a što smeće. Educirajući djecu o važnosti očuvanja okoliša, sama su djeca došla na ideju kako odraslima skrenuti pažnju na zabrinjavajući okoliš pa su u suradnji s odgojiteljicama osmislila naljepnice za zelene otoke i izradila letke „Čista eko istina". Oformili smo ekopatrolu koja se svakodnevno brine o savjesnom razvrstavanju otpada i učinkovitom korištenju prirodnih resursa (sunce kao svjetlost i grijanje, izrada komposta za biljke, kišnica za zalijevanje biljaka itd.). Na osnovi svog dugogodišnjeg djelovanja u području ekologije i održivog razvoja Dječji vrtić „Ciciban" stekao je status ekovrtića, a sam ekoprogram koji se provodi u vrtiću verificiran je od strane MZOS-a.

Ključne riječi: održivi razvoj, edukacija djece, očuvanje okoliša, prirodni resursi

UVOD

Očuvanje okoliša u kojem živimo od velikog je značaja za život svih nas te male stvari mogu promijeniti svijet na bolje. U Dječjem vrtiću „Ciciban" odgoju i obrazovanju djece za održivi razvoj posvećuje se posebna pozornost. Ciljevi našeg programa su stvaranje uvjeta za inovativno učenje o okolišu, za okoliš i u okolišu, poticanje kod djece ekološku svijest kao polazište odgovornog, ciljano usmjerenog i kvalitetnog djelovanja te postizanje razumijevanje i prihvaćanje strategija održivog razvoja jačanjem ekoloških kompetencija pojedinaca.

Zadaća programa je poticati mlade generacije da budu osjetljivima na pitanje okoliša i poticati ih za donošenje odgovornih odluka o korištenju prostora i očuvanju okoliša. Uspješnu suradnju ostvarujemo sa stručnjacima Parka prirode Biokovo, Meteorološkom stanicom, Komunalnim poduzećem Makarska i odjelom za gospodarenje Grada Makarske.

KAKO JE ZAPOČEO NAŠ PROJEKT?

Dolazeći u vrtić, djeca su nam svakodnevno davala informacije o očuvanju okoliša i savjesnom odlaganju otpada o čemu su informacije dobivali putem medija i obitelji. U to isto vrijeme, Komunalno poduzeće Makarska krenulo je sa provedbom edukativnih radionica za građane te školske i predškolske ustanove „Skupi, složi, savjesno odloži". Poticali smo djecu na razmišljanje na koji način i kao možemo pridonijeti savjesnom očuvanju okoliša.

Djeca su iznosila svoje ideje koje smo zajedno zapisivali na interaktivnim plakatima. Jedna djevojčica, čiji brat pohađa ekoškolu u našem gradu, predložila nam je da bi bilo lijep da i naš vrtić bude ekovrtić, što smo svi rado prihvatili. Djecu je upoznala s aktivnostima koje se provode u ekoškoli. U suradnji s koordinatoricom za provedbu ekoprograma u školi dogovorili smo posjet školi kako bi nas upoznala s načinom dobivanja statusa ekoškole/vrtića. Slijedom prikupljenih informacija svi zajedno krenuli smo u realizaciju programa. Održavanjem roditeljskih sastanaka informirali smo roditelje o našim namjerama te smo u zajedničkoj suradnji oformili ekoodbor. Također smo oformili i ekopatrolu čiji su članovi djeca i koja je svakodnevno imala zadatak snimiti postojeće stanje u našem vrtiću i oko njega.

TIJEK PROJEKTA

1. SAZIVANJE RODITELJSKOG SASTANKA

- upoznavanje roditelja, korisnika vrtića sa željom i načinom stjecanja statusa Ekoškole/ vrtića
- izbor članova ekoodbora iz reda roditelja, korisnika vrtića
- informiranje članova ekoodbora o obavezama

2. FORMIRANJE EKOPATROLE PO SKUPINAMA DJEČJEG VRTIĆA „CICIBAN“

- upoznavanje djece sa zadaćama ekopatrole
- šivanje prepoznatljive odjeće za ekopatrolu
- izrada dnevnika za upisivanje zatečenog stanja u vrtiću te tjedna i dnevna izvješća
- izrada „Smajlića“ koji određuju razinu izvršavanja zadataka
- izrada maskote „Cicibanko“

3. SURADNJA S LOKALNOM ZAJEDNICOM

- suradnja s Komunalnim poduzećem Makarska (nabavka spremnika za razvrstavanje otpada, ekoradionice za djecu i roditelje, izrada letaka „Čista eko istina“, izrada plakata za otoke – spremnike za razvrstavanje otpada, otkup starog papira)
- suradnja s Parkom prirode Biokovo (posjet Parku prirode Biokovo, posjet Botaničkom vrtu Kotišna)
- suradnja s tvrtkama „Apfel“ i „Konzum“ (otkup PET ambalaže)
- suradnja s medijima
- suradnja s Crvenim križem Makarska (pomaganje Udruzi oboljelih od leukemije i limfoma, „Plastičnim čepovima do skupih lijekova“)
- suradnja s Komunalnim odjelom Grada Makarske (pomoć u nabavci sadnica)
- suradnja s UNICEFO-om

4. SURADNJA S RODITELJIMA

- pomoć u uređenju okoliša
- pomoć u nabavci sadnica
- sudjelovanje na ekoradionicama
- sakupljačke aktivnosti
- sudjelovanje u Dječjim maškarama i zajednička izrada kostima za djecu i roditelje od otpadnog materijala
- kreativna i edukativna radionica „Platnenom vrećicom protiv plastičnih“

SURADNJA S UDRUGOM LIJEPA NAŠA

- metodologija 7 koraka
- dobivanje Zelene zastave i stjecanje statusa Ekoškole/vrtića
- uključivanje u kampanju Za manje otpada za pedagošku godinu 2015./2016.

AKTIVNOSTI TIJEKOM PROJEKTA

- kreativne i edukativne radionice za djecu i roditelje: *Kako iskoristiti otpad, Gospodarenje otpadom, Reciklirajmo papir, Tajni život stakla i metala, Odvojimo plastiku, Kompostiranje za svakoga, Bioraznolikost u mom kraju, Energija nas pokreće*
- oslikavanje murala u suradnji s lokalnim slikarom na zidovima i stazicama
- izrada voćnjaka
- izrada pješčanika
- uređenje okoliša (sadnja biljaka)
- izrada mediteranskog vrta i cvijetnjaka
- uzgoj povrća u vrtovima i plasteniku
- izrada igrala od guma i drvenih palova
- oslikavanje spremnika za razvrstavanje otpada
- izrada kompostane dvorištu vrtića
- izrada Ekokalendara
- predstavljanje djelovanja na 21. Danima vrtića

EVALUACIJA

Već na samom početku projekta djeca i roditelji odmah su pokazali velik interes za sve aktivnosti. Veliku podršku imali smo i od lokalne zajednice koja se vrlo rado uključila u realizaciju projekta. Najveću podršku imali smo od Komunalnog poduzeća Makarska koji je prepoznao naš hvalevrijedan projekt te se vrlo rado uključio u sve aktivnosti kako bi od malih nogu djecu educirali na važnost očuvanja okoliša, zbrinjavanju otpada, očuvanju prirodnih bogatstava, šuma, voda i o štednji energije. U okviru odgojno-obrazovnog rada djeca su radno praktičnim aktivnostima i sama imala priliku iskoristiti otpad reciklirajući ga, izrađujući didaktički neoblikovani materijal u svakodnevnom radu i igri. Tijekom provedbe projekta aplicirali smo na natječaje vezane uz ekoprojekte (INA – Zeleni pojas, Udruga Kajo Dadić) od kojih smo dobili određena sredstva koja smo utrošili u realizaciju projekta pa smo tako ispred našeg vrtića izradili Eekoplastenik sa sustavom navodnjavanja u kojem djeca uzgajaju ekološki čisto povrće, izradili Mural i nabavili sadnice. Zajednička suradnja svih dionika dovela nas je do ostvarenja željenog cilja i dobivanja statusa Ekoškole/vrtića.

ZAKLJUČAK

Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj nisu jednokratan program, već dugoročan proces cjeloživotnog obrazovanja i učenja kroz akciju. Potiče se uočavanje problema, kritičko razmišljanje, konstruktivno pronalaženje i primjena rješenja. Očuvanje okoliša i održivi razvoj su kolektivni čin individualne odgovornosti. Dječji vrtić „Ciciban“ potiče projektni način rada djece osobito s ciljem promicanja ekološke svijesti i razvoja ekoloških kompetencija djece rane i predškolske dobi.

LITERATURA

1. Bartosa, B. (ur.) (1994). *50 jednostavnih stvari koje djeca mogu učiniti za spas Zemlje*. Zagreb: ZGO-Zagreb.
2. Delores, J. (1998). *Učenje: Blago u nama.* Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće
3. Gore, A. (1994). *Zemlja u ravnoteži*. Zagreb: Mladost.
4. Kovačević, S., Mušanović (2012). Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, Školski vjesnik. 3: 325-343.
5. Lay, V. (2005). Integralna održivost i učenje, *Društvena istraživanja*. 3: 353-377.
6. Miljak, A. (2011). Življenje djece u vrtiću – *novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: Mali profesor.
7. *Nacionalnim okvirnim kurikulumom/NOK.* (2010). Zagreb: MZOS.

8. UNESCO rezolucija. (2005). *Desetljeće obrazovanja za održivi razvitak 2005. - 2014*.
9. Uzelac, V. (2000). *Ekologija-korak bliže djetetu*. U: Zbornik radova stručno znanstvenog skupa (ur.). Rijeka: Adamić.
10. Šolić, M. E. (1999). Prirodna baština nezaobilazan temelj odgoja i obrazovanja. U: *Hrvatska i održivi razvitak* (47-53). Zagreb: Ministarstvo razvitka i obnove.

LITTLE ECOLOGISTS IN ACTION

Every day we are witnesses of Earth's climate changes, and they are especially connected with protecting natural environment. Most of scientists and experts for climate changes claim that the climate itself is changing and that those changes are mostly caused by various human activities. One of the fundamental human rights is the right to live in a healthy and clean environment. If we look around at our environment, we notice one of the greatest ecological problems in the world – waste. Our kindergarten, Ciciban, has for a long time been educating children about the environment and raising their awareness about sustainable development, which is integrated into the work of our kindergarten because the preschool period is the most appropriate time to lay foundations for developing interests, knowledge and habits related to environmental protection. The ultimate goal of all our activities is the development of an ecologically conscious child who develops positive behaviours, relations and attitudes towards himself/herself, others and nature through active learning and experiencing the world. In collaboration with the local public utility company, we have organized many educational workshops for children under the motto "Collect, sort and dispose of conscientiously", where very young children learn about a responsible sorting of waste and about the difference between waste and garbage. While learning about the importance of environmental protection, the children have themselves come up with an idea for showing to the adults how important environmental problems are. In collaboration with their preschool teachers, they designed stickers for green islands and made leaflets "Pure eco truth". They have also formed an eco-patrol that sorts waste daily and promotes an efficient use of natural resources (using solar energy for light and heating, producing compost for plants, using rain water for plants, etc.). On the basis of our work in the area of ecology and sustainable development, the kindergarten Ciciban has gained the status of an Eco-kindergarten, and the programme implemented in our kindergarten was verified by the Ministry of Science, Education and Sport.

Keywords: sustainable development, education of children, protection of environment, natural resources

Nina Knežević
Osnovna škola Prečko, Zagreb

MJESTO HRVATSKE TRADICIJSKE KULTURE U ODGOJU I OBRAZOVANJU ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Obrazovanje za održivi razvoj je obrazovanje za život, odnosno za svakodnevno ponašanje i djelovanje koje, osim stjecanja znanja, uključuje usvajanje vrijednosti i stavova. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj promiče uvažavanje drugih, prošlih, sadašnjih i budućih generacija, uvažavanje različitosti, posebno kulturalnu raznolikost, upoznavanje kulturne baštine. Za zdrav i optimističan stav sadašnjeg djeteta i budućeg odraslog pojedinca, aktivnog sudionika svih društvenih zbivanja, neophodno je razvijanje socijalnih kompetencija u uvjetima jednakima za sve u kojima se razvija sposobnost za suradnju, sposobnost održavanja dobrih odnosa s drugima, sposobnost motiviranja drugih da budu aktivni sudionici društvenih događanja. U radu se primjerima dobre prakse u njegovanju kulturne baštine i promicanja vlastite, hrvatske tradicijske kulture dokazuje usvajanje vrijednosti i stavova kojima se promiču navedene socijalne kompetencije. Primjerenim i raznolikim postupcima i načinima rada i suradnje u školi i izvan nje, u domovini i izvan nje obrazuju se i odgajaju učenici koji poznaju, čuvaju i poštuju bogatstvo svoje tradicijske kulture, postaju samopouzdani pojedinci razvijenog vlastitog nacionalnog i kulturnog identiteta. U današnjem trenutku procesa globalizacije i uvjetima velikih migracija stanovništva i susreta različitih kultura ti su pojedinci temelj očuvanja bogatstva i raznolikosti vlastite tradicije te su spremni za upoznavanje ostalih kultura i tolerantni spram njihovih različitosti.

Ključne riječi: estetika, identitet, igra, tradicija, uvažavanje

ZNAČAJKE ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ-NAGLASCI

Široki raspon onoga što održivi razvoj obuhvaća pokazuje kako je to tema koja je danas nezaobilazna u procesu odgoja i obrazovanja. Ona omogućuje odgajanje i obrazovanje djeteta od najranije dobi za osvještavanjem sebe kao jedinstvenog ljudskog bića, istovremeno tjelesnog, biološkog, psihičkog, kulturnog, društvenog i povijesnog te razumijevanjem i prihvaćanjem svoje uloge i odgovornosti u odnosu na sebe, sve ostale te na okoliš i planet na kojem živi.

S obzirom na niz karakteristika obrazovanja za održivi razvoj, održivi razvoj postaje međupredmetna tema predloženih kurikulumskih dokumenata Cjelovite kurikularne reforme u kojima se kroz domene Povezanost, Djelovanje i Dobrobit predlaže niz različitih postupaka kojima se sadržaji razrađeni ishodima po obrazovnim ciklusima međusobno prožimaju i doprinose osvještavanju jedinstvenosti pojedinca i svijeta u kojem živi i njegovu utjecaju na taj svijet.

Uloga odgoja i obrazovanja za održivi razvoj je poticati, razvijati i inicirati takvu vrstu ponašanja djeteta, budućeg odraslog pojedinca, koji će svojim djelovanjem utjecati na osobni razvoj, razvoj svoje okoline i društva u cjelini.

Najvažniji cilj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj trebao bi biti učenje za život. Živjeti i djelovati u sadašnjem i budućem svijetu trebao bi pojedinac koji je optimističan i sretan. Optimističan stav budućeg odraslog pojedinca razvit će se ako je on kao dijete uspješan, uživa u učenju, napreduje, postaje zdrav i samopouzdan, živi ispunjen život te je odgovoran građanin na lokalnoj i globalnoj razini. Stoga je unutar odgoja i obrazovanja za održivi razvoj iznimno važna vrjednota socijalne održivosti koja uključuje održivost ljudskih zajednica, održivost običaja i kultura koje životu daju smisao.

Naravno da se takvim odgojem usvaja i vrijednosni sustav kojim se učenika osposobljava za razumijevanje i poštovanje čovjeka i okoliša, a osobito poštovanje i razumijevanje sebe, svog djelovanja na svijet i pronalaženje i razumijevanje svog osobnog mjesta u tom svijetu, što će svako dijete lakše i jednostavnije razumjeti bude li izloženo sadržajima svoje tradicije i njezinih vrijednosti te potaknuto na razumijevanje i prihvaćanje drugih kultura.

Takvo će dijete kritički promišljati o sebi, svojoj kulturi i drugim kulturama. Bit će otvoreno za različita kulturna izražavanja i imati snažan smisao za poštovanje različitosti.
U školu će ulaziti sa znatiželjom, a sretno i zadovoljno izlaziti iz škole.

HRVATSKA TRADICIJSKA KULTURA

Sve navedene značajke odgoja i obrazovanja za održivi razvoj dugogodišnjom praksom učiteljice razredne nastave razvijala sam upoznajući i osvještavajući svojim učenicima našu bogatu hrvatsku tradicijsku kulturu. I tako s njima, vraćajući se našim korijenima, uočavala sam kako je naš narod instinktivno prepoznao, koristio i živio prema obilježjima održivog razvoja.



Slika1. Nastup skupine Hrvatska tradicijska kultura OŠ Prečko na 7. festivalčiću dječjeg folklornog stvaralaštva Naše kolo veliko 2014.

„Tradicija je usmena predaja običaja (s generacije na generaciju), znanja, vještina unutar jedne homogene ljudske zajednice. Pod tradicijom se podrazumijeva kontinuiran i dugotrajan način ponašanja (najmanje 50 godina) koje se držao obaveznim, a oblikovana je mjestom (geografsko klimatskim uvjetima), poviješću, vjerom i kontekstom. Tradicijska kultura se oduvijek nadograđivala i to je teklo prirodno putem iz naraštaja u naraštaj ali su pri tom zadržane sve bitne temeljne značajke duhovnosti ljudi određenog kraja.“ (Knežević, 2010)

Najreprezentativnije i djeci najprivlačnije dijelove naše tradicijske kulture, ples, pjesmu, brojalicu, igru i glazbu, dakle dječji folklor, implementirala sam u svakodnevnu radnu praksu u nastavne predmete, korelirala među predmetima te u izvannastavnu aktivnost prvo, *Folklorne skupine*, a zatim skupine *Hrvatska tradicijska kultura*. Sadržaji materijalne tradicijske kulture kao što su upoznavanje nošnji, umijeće izrade različitih predmeta, glazbala i sl. također su bili dijelom proučavanja i istraživanja. Implementacija u nastavnim predmetima odvijala se različitim metodičkim postupcima primjerenim situaciji, sadržaju i dobi djece. U određivanju sadržaja polazila sam od načela zavičajnosti, poznatosti, ali i primjerenosti.

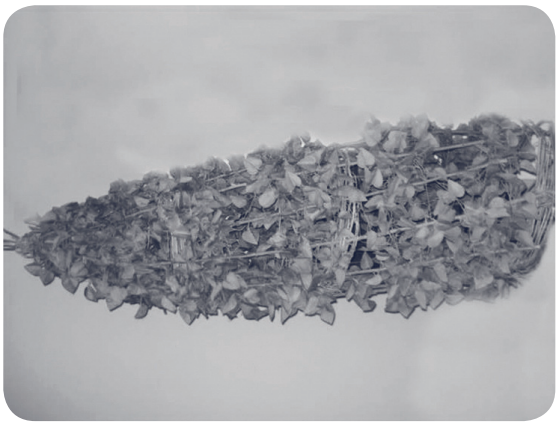
Najraširenija aktivnost bila je igra. Učenici su i sami istraživali vrste igara kojih su se igrali njihovi roditelji, bake i djedovi porijeklom iz različitih krajeva naše domovine, ali ono najvažnije: *igrali su se*. Značajka tradicijske igre je da ona povezuje duhovnu, misaonu i tjelesnu dimenziju djece (i odraslih). Prikazuje nadmetanja u spretnosti, vještini, fizičkoj i psihičkoj spremnosti u različitim prostorima, bez pomagala ili uz pomoć predmeta iz neposredne okoline: kamenčića, kukuruzovine, drveta, kore drveta, krpe.

Različitim igrama lovljenja, skrivanja, hvatanja vezanih očiju uvijek je prethodila podjela igrača brojalicom. Vrijednost i značenje brojalice u dječjem razvoju emocionalnom, motoričkom, senzoričkom, kognitivnom, jezičnom i stvaralačkom je iznimna. Djeci je najvažnija za međusobnu podjelu u igri i određivanje statusa te stoga iznimno pravedna. Smisao brojalice je njezin vrhunac koji počinje trenutkom tišine prije odlučujućeg, zadnjeg sloga, najčešće besmislenog, kojim se određuje *onaj* koji dobiva status u igri – ispada ili lovi.

Prilikom prebrajanja brojalicom i pokazivanjem rukom na svako dijete naglašen je ravnopravan položaj svakog djeteta bez obzira na njegove sposobnosti. Djeca osjećaju sigurnost, tolerantna su prema svima u skupini, međusobno ravnopravno komuniciraju, uvažavaju se međusobno, vježbaju kontrolu isticanja vlastite važnosti i pravednosti koja ih umiruje. Slika 2.



Slika 2. Prebrajanje brojalicom



Slika 3. Jurjevski koš

Igra koja zatim slijedi uvijek je organizirana na nov i neobičan način, djeca uživaju u samom procesu igranja. Ona ih oslobađa napetosti, igrom se rješavaju konflikti i reguliraju fizički, spoznajni i socijalno-emocionalni razvoj. Uz upoznavanje i igranje različitih tradicijskih igara iz svakodnevnih životnih situacija, djecu sam poučavala i onim igrama koje su bile sastavnice nekih običaja i obreda u kojima su djeca tijekom godine sudjelovala.

Od božićnih dana tijekom kojih bi izrađivali strašne Luce od tikvi, pleli bičeve na Dan nevine dječice, izrađivali zvijezdu i krune za Tri kralja, ukrašavali svijeću na Svjećnicu, različitim tehnikama šarali pisanice, *bratimili* i *sestrimili se* njima za Uskrs, izrađivali i pleli koš od zelenih grančica na Jurjevo, ukrašavali križ na Križevo, izrađivali vjenčiće od cvijeća na Ivanje, djeca su nalazila svoje mjesto u društvu, razvijala su osjećaj pripadnosti, razumijevanja, poduzetnosti. Slika 3.

Djeca su rado sudjelovala u različitim aktivnostima upoznajući ih, tolerirajući običaje drugih kultura popularizirane medijima, uspoređujući ih s njima razvijala su i snažan osjećaj pripadnosti i važnosti pripadanja svom nacionalnom identitetu. Često smo proučavali običajnosti drugih kultura predočenih putem reklama, medija i u trgovačkim centrima te se kod djece razvijalo kritičko mišljenje i argumentirano prosuđivanje.

Dječje igre s pjevanjem posebno su omiljene među djecom jer snažno potiču optimizam, dobro raspoloženje i zahtijevaju angažiranost cjelokupnog dječjeg bića. Najznačajnija formacija dječjih igara s pjevanjem počinje na kružnici, u kolu. U kolu se za ruke primaju djeca različitih dobnih skupina, različitih sposobnosti, različitih osobnosti, različitih tjelesnih mogućnosti, različitog tjelesnog izgleda.

Svi su oni u kolu različiti, a jednaki, svi su jednako važni, svatko od njih nije samo *kapljica u oceanu*, svatko od njih je *cijeli ocean u jednoj kapljici*. Svi mogu i čine nešto zajedno. U današnjim različitim igrama i svakodnevnim školskim i životnim situacijama ne postoji ni jedna aktivnost koja na takav

način okuplja i uvažava toliko različitosti, a istovremeno daje osjećaj pripadnosti, zajedništva, okupljanja, ali i demokratičnosti. Snaga pruženih ruku i val kretanja kola koji osjeća svaki član kola pruža neprocjenjiv osjećaj snage i energije te je ta sastavnica naše tradicijske kulture iznimno važna za razvijanje svih onih komponenti koje su dijelom odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Slika 4.



Slika 4. Kolo



Slika 5. Sviranje na dječjim tradicijskim instrumentima

Posebno zadovoljstvo djeci čini sviranje na dječjim tradicijskim instrumentima: izrada i istraživanje zvukova na šupljem ključu, vlati trave, zvoncima, potkovama, školjkama, kamenčićima, lončićima, rifljači, klepetalu, lončanom basu-prdi, na kojima djeca svladavaju jednostavne ritmičke obrasce i melodije. S obzirom na različitost materijala od kojih su napravljena, ta glazbala proizvode različite zvukove, a djeci istraživanje njihovih zvukova i sviranje na njima pruža osjećaj slobode, zabave, ugode i daje im osjećaj pripadnosti, osobito kad se njihovim stvaralaštvom stvori cijeli mali usklađeni orkestar. Slika 5.

Glazbu su djeca proizvodila i svojim tijelom, pucketanjem prstima, pljeskanjem, udaranjem nogu o pod, što im je pružalo osjećaj osvještavanja vlastitog tijela, davalo zadovoljstvo aktivnim odnosom i sudjelovanjem u dječjim igrama, osobito u igrama oponašanja. Kretanje djece u različitim formacijama, koloni (*Oj, ti ptico lastavčice*), vrsti (*Došla majka s kolodvora*), polukružnica i njihova neprestana izmjena razvija kod djece prostornu osjetljivost i pruža osjećaj neprestane aktivnosti, ali i prihvaćanje pravila. Sadržaji hrvatske tradicijske kulture i načini njihove primjene omogućuju poticanje, razvijanje i zadovoljenje različitih stilova učenja kod djece (vizualni, kinestetički, auditivni) i načine njihova izražavanja.

ESTETIKA

Umijeće odijevanja i izrade frizura, čistoća i stroga namjena ruha koja su se odijevala za pojedine prigode i svakodnevicu, njihova čistoća i urednost razvija kod djece naglašen osjećaj za estetiku i smisao za lijepo. Bogatstvo i raskoš boja, uzoraka, ritmičkih obrazaca, motiva, profinjenosti koja se nalaze na svakom tradicijskom ruhu bilo kojeg djelića naše domovine pruža djeci dokaz o neizmjernom estetskom potencijalu naše tradicije i izaziva još veće poštovanje uz pojašnjenje načina izrade, čuvanja i nasljeđivanja kako ruha i vrijednih predmeta tako i umijeća njihove izrade.

Poseban trenutak *ostajanja bez daha* čini upoznavanje i odijevanje nošnje određenog kraja kada djeca upoznaju dijelove nošnje, način odijevanja, ponašanja u nošnji te njihovo slaganje i čuvanje. Cjelokupna slika sebe u urednoj tradicijskoj odjeći, začešljanoj kosi djevojčica podijeljenoj na razdjeljak i upletene u pletenice i dječaka u čistim, urednim hlačama, košuljama, prslucima i šeširima napinje njihova prsa i želju za pokazivanjem sebe i onog što znaju.

Razvija se osjećaj ponosa, pripadnosti, uvažavanja sebe i drugih. Međusobno vezivanje vezica, zakopčavanje, pomaganje pri presvlačenju, poravnavanje pregači, suknji, popravljanje frizura i dijeljenje potrebnih rekvizita razvija empatiju, učvršćuje zajedništvo.

NASTUPI

Javni nastupi pozitivno i motivirajuće djeluju na djecu i njihov cjelokupni angažman. To im na neki način daje potvrdu da rade i uvježbavaju nešto vrijedno i važno. Djeca razvijaju scensko ponašanje, a ta iskustva značajno im koriste u razvijanju i učvršćivanju samopouzdanja, stabilnosti i slobode samostalnog izražavanja. Brojni su nastupi školske izvannastavne skupine *Hrvatska tradicijska kultura*: na školskoj priredbi povodom Dana Škole, školske priredbe tradicijske kulture *Leti kolo* kojom obilježavamo Dan Grada Zagreba i objedinjujemo rad skupine tradicijske kulture razredne nastave i viših razreda. Festivalčić dječjeg folklornog stvaralaštva *Naše kolo veliko* u Zagrebu svake godine okupi tisuću malih folkloraša, već devetu godinu zaredom.



Slika 6. Nastup skupine Hrvatska tradicijska kultura OŠ Prečko na 7. festivalčiću dječjeg folklornog stvaralaštva Naše kolo veliko 2014.

DJECA S POSEBNIM POTREBAMA

Najveće otkriće i značaj koje bogatstvo sadržaja hrvatske tradicijske kulture bio je njihov utjecaj na učenike s posebnim potrebama. Beskrajne bure svojih emocija stišavala je u radu skupine Hrvatska tradicijska kultura djevojčica iz posebnog razrednog odjela. Slično njoj, učenik koji je uz niz emotivnih poteškoća teško izgovarao riječi i rečenice, opuštao se brojalicama, igrama, osjećao se prihvaćenim, što je popravilo njegov školski uspjeh i komunikaciju s ostalim učenicima.

Tijekom radnog iskustva upoznavala sam i radila s učenicima različitih mogućnosti, a najveći izazov bila je generacija izrazitih *individualaca*, različitih učenika, različitih osobitosti, različitih poteškoća.

Među njima se isticala slijepa učenica s velikim emocionalnim ogradama, krhke tjelesne građe. Djevojčica koja do 3. razreda nije željela izreći svoje ime, nije odgovarala na upite, udarala nožicama, vrištala, postepeno se oslobađala uz bezbroj igara, brojalica, tradicijskih pjesama uz koje se prvo njihala, zatim pljeskala ručicama, a na kraju ih je s užitkom pjevala.

Djeca su je uvijek spontano pribrajala u brojalicama, uzimala za ruku u kolu, a ona se pomalo prepuštala. Vrhunac su bili nastupi na završnim svečanostima tradicijske kulture na kojima je ona sudjelovala u ulozi identičnoj onoj njezinih vršnjaka. Laura se u kolu nije mogla razlikovati od ostale djece i ona je to osjećala. Danas je učenica 6. razreda, razreda u kojem sam svaki izazov rješavala igrom, pjesmom, plesom, upoznavanjem novog običaja, odlaskom na radionice u Etnografski muzej i opet, tradicijskom igrom. Taj je razred za mene bio novi stupanj stručne spreme. Njihovi roditelji i danas ističu zajedništvo, suradnju, međusobno pomaganje i toleranciju koju su i oni sami učili i uče od svoje djece.

SUSRETI KULTURA

Ono što čini bogatstvo naše tradicijske kulture uvjetovano je geografskim položajem Hrvatske, povijesnim zbivanjima tijekom kojih je ona bila mjesto susreta i prožimanja različitih kulturnih utjecaja. Danas je cijeli svijet mjesto stalnog i svakodnevnog prožimanja te je vrlo važno razviti kod djece razumijevanje kulturalnih različitosti, poticati ih na usklađivanje vlastitih stavova sa stavovima druge djece različitih kultura s kojima dolaze u dodir i integriranje tih stavova u osobni identitet. To je bilo poticajem da putem eTwinning mreže, europske internetske mreže učitelja i učenika, potražim partnerski razred s kojima bismo uspostavili kontakt i razmijenili saznanja na koji se način obilježava običaj sv. Jurja, kod nas prilično zapostavljen.





Slika 7. i 8. Obilježavanje St. George›s Day u Peel Brow Primary School

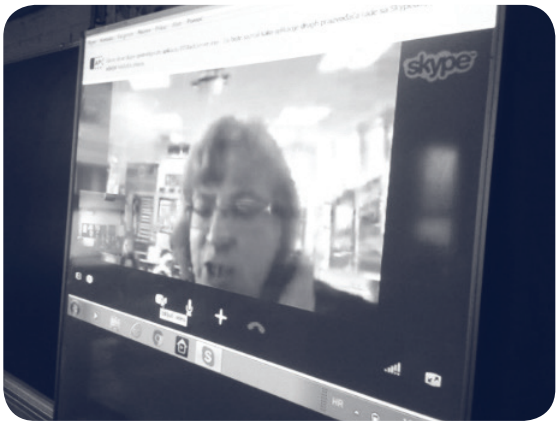




Slika 9. i 10. Poruke poslane internetom iz Peel Brow Primary School povodom St. George›s

Kontakt sam uspostavila s kolegicama u Peel Brow Primary School, u blizini Manchestera. Prve godine Jurjevo smo obilježili tako što je svaki razred pripremio prezentaciju fotografijama kako se Jurjevo obilježava u svom kraju. Razvijajući istovremeno i digitalnu kompetenciju, internetskom komunikacijom nastojali smo prikazati sebe i vlastitu kulturu i upoznali način života i kulturu manjeg britanskog mjesta. Tijekom godine svaki je učenik pisao jednom učeniku iz partnerskog razreda. Dopisivanje je bilo na engleskom jeziku, u svakom smo pismu nastojali naučiti naše prijatelje i neku riječ na hrvatskom jeziku razvijajući tako kompetencije na materinjem i stranom jeziku. Nekoliko puta videokonferencijama organizirali smo susrete i komunikaciju učenika putem Skypea, a završni susret bio je zajedničko obilježavanje Jurjeva uz pjesmu i ples. Sav sadržaj i način razmjene informacija među učenicima dogovarala sam s kolegicama iz Velike Britanije putem elektroničke pošte ili Skypea. Neka su se prijateljstva među učenicima dopisivanjem i putem društvenih mreža nastavila do danas.





Slika 11. i 12. Videokonferencija s učenicima i učiteljima Peel Brows School

Sljedeći izazov bio je odobren dvogodišnji školski Comenius projekt Tradicijske pjesme i plesovi Hrvatske i Mađarske između OŠ Prečko iz Zagreba i Weores Sandor škole iz Tukulja u Mađarskoj koji je tijekom svog trajanja značajno izmijenio ne samo učenike koji su direktno sudjelovali u projektu već i cjelokupni rad i život u školi. Projekt je zamišljen i proveden tako da se upoznaju tradicijske kulture Hrvatske i Mađarske. Deset učenika od 12 do 15 godina zajedno sa svoja dva učitelja iz Mađarske i jednako toliko iz Hrvatske sudjelovali su u mobilnostima koje su trajale deset dana u travnju 2014. i 2015. godine. Učenici su se upoznali filmom koji su sami snimili, videokonferencijama, učenjem mađarskog i hrvatskog jezika te mobilnostima.



Slika 13. Videokonferencija hrvatskih i mađarskih učenika i učitelja prije mobilnosti

Tijekom mobilnosti, prvo u Hrvatskoj, a zatim u Mađarskoj, učenici su činili jedan partnerski razred koji je sudjelovao na raznim radionicama: povijesnoj, likovnoj, jezičnoj i tradicijskim – učenje pjesama i plesova Jurjeva i običaja Uskrsa, ukrašavanje pisanica i izrade drvenih igračaka, tradicijskih glazbala na kojima su svirali. Posjet su obilježili obilaskom Sabora, Gradskog ureda za obrazovanje Etnografskog muzeja, gdje su sudjelovali na radionicama, starog sela u Kumrovcu, Velikog Tabora, Marije Bistrice i sudjelovanjem na različitim radionicama izrade tradicijskih uporabnih predmeta. Mobilnosti su uključile u rad velik broj učitelja, lokalne zajednice i sve ostale učenike u obje škole.

Pjesma, druženje, ples, igra, smijeh, uzbuđenje koji su prije, za vrijeme i nakon tih deset dana bogatile školsku svakodnevicu teško je opisati riječima. Mnogo je učenika poželjelo nastaviti suradnju ili povezati se na neki način s učenicima ostalih kultura. Ljubav, ponos i poštovanje zavičajne kulture s namjerom upoznavanja i prožimanja vlastitih s drugim zavičajnim izražajnostima te drugim etničkim kulturnim stvaralaštvom bio je cilj projekta koji je u potpunosti ostvaren. Završnica susreta bile su odlične priredbe koje su učenici zajednički izveli, a bili su splet onog što su naučili.

Zaključak viđenog je bio da su hrvatski učenici bolje plesali čardaš, a mađarski strasnije izvodili drmeš. Slatki umor, ali i ogromno zadovoljstvo viđenim i proživljenim neprocjenjivo je iskustvo za sve učenike i djelatnike u obje škole, ali i poticaj nama učiteljima za neke nove suradnje.



Slika 14. Završna priredba na kraju prve mobilnosti u OŠ Prečko u Zagrebu



Slika 15. Grafit u blizini OŠ Prečko u Zagrebu

ZAKLJUČAK

Godine 2013. sam za potrebe Stručnog skupa Hrvatskog društva folklornih koreografa i voditelja napisala stručni rad *Osnovnoškolci o folkloru*. Provela sam anketni upitnik među osnovnoškolcima 4. i 8. razreda u 5 zagrebačkih osnovnih škola u centru, istočnom i zapadnom dijelu Zagreba. Četvrti razred odabrala sam kao završni razred razredne nastave očekujući veći utjecaj i prihvaćenost hrvatske tradicijske kulture pod utjecajem učitelja, a među učenicima 8. razreda očekivala sam indiferentan, možda i odbojan stav spram folklora.

U upitniku je sudjelovalo 500-tinjak učenika. Rezultati ankete pokazali su kako su učenici nižih razreda tijekom četiri godine imali manje doticaja sa sadržajima tradicijske kulture od osmaša, ali su bili zainteresiraniji za njezino upoznavanje, ples i pjevanje, osobito djevojčice.

Učenici osmih razreda iznenadili su me osobitim poštovanjem i biranim riječima poštovanja prema našoj tradicijskoj kulturi. Prednost su vidjeli u druženju, smijehu, osjećaju uvažavanja, putovanja i poštovanja *svojega*. Čak i oni koji smatraju da nemaju smisla za glazbu ili ples izrazili su poštovanje prema onima koji se bave folklorom i čuvanjem tradicijske kulture. Osobito su pozitivni utisci bili kod učenika jedne škole kojima je doticaj s tradicijskom kulturom i plesom omogućila profesorica hrvatskog jezika. To me navodi na misao kako u centru našeg odgoja i obrazovanja mora biti dijete, učenik, a mi učitelji smo oni koji ćemo ga potaknuti, zainteresirati, pružiti informacije, omogućiti mu doživljaj te tako potaknuti i razvijati aktivnu ulogu učenika u nastavnom procesu koji će kasnije postati aktivan i odgovoran član društva.

Sadržaji tradicijske kulture učitelju pružaju nadahnuće i ogromne mogućnosti za cjeloživotno učenje, istraživanje i razvoj kako samog učitelja tako i poticanje svih pozitivnih osobina ličnosti, tjelesnih i intelektualnih mogućnosti svakog učenika uz neprocjenjiv osjećaj uživanja, sreće i osobnog zadovoljstva.

Omogućiti djeci od najranije dobi iskustvo uživanja u bogatim sadržajima tradicijske kulture znači potaknuti doživljaje i stvaralaštvo poput onih koje je od svoje majke upoznao i mali Joseph Haydn, a one su pobudile stvaranje poznatih skladbi u kojima prepoznajemo tradicijske pjesme Gradišćanskih Hrvata *Oj, Jelena, Jelena* u Londonskoj simfoniji i *Stal se jesem jedno jutro*, poznatu melodiju njemačke himne.

Mnoga buduća zanimanja zahtijevat će veliki udjel stvaralaštva i pronalazaštva, osobine koje neće biti samo dopuna intelektualnim i tehničkim sposobnostima već i osobine koje će činiti budućeg pojedinca vrijednim i produktivnim. Igra se danas ne smatra samo odlikom djetinjstva već i načinom ulaženja u stvarnost, način koji se može proširiti i na život odraslog, uključujući i proizvodni život. Prenoseći bogatu tradiciju naše hrvatske kulture djeci, ja se igram i uživam u njihovu prihvaćanju i oduševljenju. Podršku za sve moje aktivnosti i projekte uvijek sam pronalazila kod svih svojih ravnatelja i ravnateljica koji su sa mnom prihvaćali sudjelovanje u tradicijskim igrama. Hrvatska tradicijska kultura riznica je igara, dakle blago zaloga za budućnost. I zato, kako je nedavno pisalo na grafitu pokraj moje škole, poziv i vama: Život je igra, igrajmo se!

LITERATURA

1. Baert, G., Galton, M., Honeth P., Sivirine J., Thruler, M. (2002). *Inovacije u osnovnom obrazovanju*. Zagreb: Školske novine
2. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu.* Zadar: Sveučilište u Zadru, Naklada Slap.
3. Knežević, G. (2010). *Naše kolo veliko.* Zagreb: Ethno d.o.o.
4. Lesourne, J. (1993). *Obrazovanje i društvo, izazovi 2000. godine.* Zagreb: Educa 7.
5. Morin, E. (2002). *Odgoj za budućnost.* Zagreb: Educa 54.
6. Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
7. Salovey, P., Sluyter, D. J. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija*. Zagreb: Educa 42.
8. Vitez, Z., Muraj, A. (2001). *Hrvatska tradicijska kultura na razmeđu svjetova i epoha,* Zagreb: Barbat d.o.o., Galerija Klovićevi dvori, Institut za etnologiju i folkloristiku.
9. URL1: *Obrazovanje za održivi razvoj* – Agencija za odgoj i obrazovanje. http://www.azoo.hr/images/izdanja/OOR_2011_web.pdf; Posjećeno 25. veljače 2016.
10. URL2: Borić, E., Jindra, R., Škugor., A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilište u Osijeku. file:///C:/Users/Goran/Downloads/boric315_327.pdf;
Posjećeno 15. veljače 2016.
11. URL3: Goran Knežević. (2010). *Hrvatska tradicijska kultura i njezina primjena u pedagoškom procesu*. Sažetak. Pula. http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=1542:dravni-struni-skup-za-voditelje-sv-a-razredne-nastave-u-puli-2010&catid=261:razredna-nastava&Itemid=452
12. URL5: Agencija za odgoj i obrazovanje; Posjećeno 15. ožujka 2016.
13. URL4: Vesna Kostović- Vranješ: *Baština- polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj*. Filozofski fakultet u Splitu. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=222661; Posjećeno 15. veljače 2016.
14. URL6: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.) (2008). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj/Lifelong Learning for Sustainalbe Development.* Svezak 1. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
15. http://www.ufri.uniri.hr/data/book_2.pdf; Posjećeno 25. veljače 2016.
16. URL7: *Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Održivi razvoj- Kurikulum*. http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Odrz%CC%8Civi-razvoj.pdf;
Posjećeno 28. veljače 2016.

THE POSITION OF CROATIAN TRADITIONAL CULTURE IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Education for sustainable development is education for life, i.e. education for everyday behaviour and actions. As such, apart from acquiring knowledge, it also involves acquiring values and attitudes. Education for sustainable development promotes respect for others, respect for past, present and future generations, appreciation of diversity, particularly of cultural diversity, and exploring cultural heritage. For any child and future adult individual who will actively participate in society to develop a healthy and optimistic attitude, it is necessary to acquire social competencies in conditions that are equal for all, that encourage cooperation and maintaining good relationships with others, and that help develop their ability to motivate others to be active participants in society. This paper gives examples of good practice in fostering cultural heritage and promoting Croatian traditional culture, and proves the adoption of values and attitudes necessary to promote them. Students exposed to appropriate and various methods and modes of work and cooperation, both in and out of school, whether in their home country or abroad, get to know and learn to foster and respect the richness of their traditional culture, becoming self-confident individuals with a developed national and cultural identity. In today's globalized world with its increased mobility of people and frequent encounters of various cultures, such individuals are paramount to preserving the richness and diversity of their tradition, but are also willing to learn about other cultures and tolerant towards diversity.

Key words: esthetics, identity, play, tolerance, tradition

Kristina Kostadinovska
Marica Rukljač
Osnovna škola Josipa Jurja Strossmayera, Zagreb

MALI URBANI VRTLARI

Projekt se temelji na stvaranju urbanog vrta u strogom središtu Zagreba, u Osnovnoj školi Josipa Jurja Strossmayera. U navedeni je projekt uloženo mnogo truda i planiranja, postoji jasna vizija i strategija te je vidljiv dugotrajan utjecaj s minimalnim sredstvima. Odavno smo shvatili važnost ekološke osviještenosti i potrebe uključivanja svih subjekata u zaštitu okoliša i aktivno sudjelovanje u sadnji i brizi za biljke te smo se odlučili za projekt pod nazivom „Mali urbani vrtlari" u kojem su, uz svoje učiteljice kao voditeljice, nositelji učenici nižih razreda. Ujedno smo implementirali sadržaje zdravstvenog i građanskog odgoja na neposredan i jasan način. Ciljevi su nam razvijanje ekološke svijesti, osvješćivanje učenika o važnosti suživota svih živih bića i zdravog načina života, razvijanje poduzetničkog duha, omogućavanje spoznaje ljudskog utjecaja na prirodu konkretnim aktivnostima sijanja, sadnje i brige za biljke, poticanje učenika na razmišljanje o očuvanju prirode i važnosti zdrave prehrane, razvijanje temeljnih znanja i pozitivnih stajališta prema zdravim životnim navikama, razvijanje spremnosti i odgovornosti za primjenu stečenih znanja u svakodnevnom životu, poboljšanje kakvoće života u lokalnoj zajednici i integriranje svih odgojno-obrazovnih čimbenika, uključivanje roditelja, lokalne zajednice i institucija u život i rad škole. Nastavni sadržaji s područja prirodoslovlja obrađuju se pomoću neposredne stvarnosti i kod učenika razvijaju pozitivne osobine kao što su; odgovornost, suosjećanje, kolektivni duh, urednost, preciznost, savjesnost i marljivost. Projekt je kreativan, inovativan i održiv te je inicirao druge uspješne projekte i partnerstva čime će se postići višestruki pozitivni učinci na čitavu lokalnu zajednicu.

Ključne riječi: biljke, ekologija, projekt, učenici, zornost

Projekt ***Mali urbani vrtlari*** temelji se na stvaranju urbanog vrta u strogom središtu Zagreba, u Osnovnoj školi Josipa Jurja Strossmayera u Varšavskoj ulici. U navedeni projekt uloženo je mnogo razmišljanja i planiranja, postoji jasna vizija i strategija i vidljiv je dugotrajan utjecaj s minimalnim sredstvima. Projekt je kreativan, inovativan i održiv te je inicirao i druge uspješne projekte i partnerstva, npr. zajednički projekt s Domom za starije i nemoćne osobe u Klaićevoj ulici (tjedne radionice održavanja biljaka u terapijskom vrtu), a vidljivi su i višestruko pozitivni učinci na čitavu lokalnu zajednicu.

Osnovna škola Josipa Jurja Strossmayera ugledna je zagrebačka škola s dugogodišnjom tradicijom i brojnim uspjesima, priznanjima i nagradama na području odgoja i obrazovanja. Tijekom proteklih godina uspješno smo realizirali raznovrsne projekte i programe, a posebno bismo istaknuli status Međunarodne Ekoškole. Odavno smo shvatili važnost ekološke osviještenosti i potrebe uključivanja svih subjekata u zaštitu okoliša i aktivno sudjelovanje u sadnji i brizi za biljke te smo se odlučili za projekt pod nazivom ***Mali urbani vrtlari*** u kojem su, uz svoje učiteljice kao voditeljice, nositelji učenici nižih razreda. Ujedno smo implementirali sadržaje zdravstvenog i građanskog odgoja na neposredan i zoran način. Zahvaljujući učiteljicama/učiteljima entuzijastima, gradonačelniku Milanu Bandiću, Gradskom uredu za poljoprivredu i šumarstvo, tvrtki MK-sadnice (*donirani sadni materijal; povrće i aromatično bilje*; tvrtka ima certifikat za organsku i integriranu proizvodnju sadnog materijala), učenicima i roditeljima s kojima dijelimo istu viziju i koji su nam pružili materijalnu i moralnu potporu omogućeno nam je da usred gradske jezgre stvorimo ekološku oazu. Na konkretan način potičemo razvijanje ekološke svijesti, osvješćivanje učenika o važnosti suživota svih živih bića, zdravog načina života, razvijanje održivog upravljanja javnim prostorom, razvijanje poduzetničkog duha, omogućavanje spoznaje ljudskog utjecaja na prirodu konkretnim aktivnostima sijanja, sadnje

i brige za biljke, poticanje učenika na razmišljanje o očuvanju prirode i važnosti zdrave prehrane (uzgojeno povrće zajedno smo konzumirali na sajmu povrća i začinskog bilja), razvijanje temeljnih znanja i pozitivnih stajališta prema zdravim životnim navikama, razvijanje spremnosti i odgovornosti za primjenu stečenih znanja u svakodnevnom životu, poboljšanje kakvoće života u lokalnoj zajednici i senzibiliziranju za potrebite (dio uzgojenih biljaka darovan je u humanitarne svrhe) i integriranje svih odgojno-obrazovnih čimbenika, uključivanje roditelja, lokalne zajednice i institucija u život i rad škole.

Projekt se provodi odgovorno, kontinuirano, savjesno i kompetentno, racionalno koristeći dobivena sredstva. Briga za urbani vrt jedan je od prioriteta svih čimbenika škole i stvara zdravo i ugodno ozračje u školi. Nastavni sadržaji s područja prirodoslovlja obrađuju se pomoću neposredne stvarnosti i kod učenika razvijaju pozitivne osobine kao što su; odgovornost, suosjećanje, kolektivni duh, urednost, preciznost, savjesnost i marljivost. Planiraju se i prezentacije i izložbe ostvarenih rezultata. Praćenje uspješnosti projekta provodi se permanentno i bit će transparentno u svakom pogledu. Razvojni tim škole aktivno se uključio u provedbu i praćenje projekta. Evaluaciju provodi koordinatorica projekta, Kristina Kostadinovska, sa sudionicima i Razvojnim timom škole kako bi se utvrdio uspjeh u postizanju planiranih ciljeva na temelju relevantnih činjenica. Evaluacija se provodi u obliku anketnih upitnika, dnevnika rada, prezentacija i diskusija o dojmovima, iskustvima, stavovima, percepcijama i mišljenjima. Iako nam je nit vodilja bila aktivna promidžba urbane agrikulture i održivi razvoj, tijekom provedbe i evaluacije projekta osvijestili smo i neprocjenjivu važnost razmjene znanja, vještina, tradicije, socijalne inkluzije, međugeneracijske solidarnosti i terapeutskog učinka neposrednog dodira s prirodom, posebice kod djece s ADHD-om.



Slika 1. Vizualno, olfaktivno i taktilno upoznavanje s doniranim začinskim biljem



Slika 2. Prepoznavanje i imenovanje presadnica



Slika 3. Presađivanje sadnog materijala



Slika 4. Sajam povrća i začinskog bilja

LITTLE URBAN GARDENERS

This project is based on creating an urban garden in the centre of Zagreb, on the grounds of the primary school Josip Juraj Strossmayer. The project required a lot of effort and planning; its vison and strategy are clear, and it achieves a long term influence with a minimum investment. We have long ago realized the importance of environmental awareness and the need to involve everyone in the protection of the environment and active participation in planting and taking care of plants. This is why we have decided to start the project Little Urban Gardeners, which includes pupils and their teachers. At the same time, we implemented some civil and health education content in an immediate and clear way. Our goals are: promoting environmental awareness; making the pupils aware of the importance of the coexistence of all living creatures and of a healthy lifestyle; developing their entrepreneurial spirit; making them understand how people influence nature by activities like sowing, planting and growing plants; encouraging pupils to think about the preservation of nature and the importance of a healthy nutrition; strengthening their basic skills and positive attitudes towards healthy habits; developing their sense of responsibility and readiness to apply that knowledge in everyday life; improving the quality of life in the local community; and integrating all educational factors, including parents, our local community and institutions, in the life and work of the school. Instructional content in the field of natural science is processed in an immediate environment, reinforcing positive characteristics of pupils, like: responsibility, compassion, collective spirit, tidiness, precision, commitment and diligence. The project is creative, innovative and sustainable, and it has initiated other successful projects and partnerships that will have many positive effects on the whole local community.

Keywords: ecology, plants, project, students, clarity

Josipa Gračanin
Koraljka Mahulja-Pejčić
Osnovna škola Ivana Zajca, Rijeka

U VRTU POD ZVIJEZDAMA
Primjer dobre prakse

U vrtu pod zvijezdama projekt je učenika i učitelja OŠ Ivana Zajca iz Rijeke. Riječ je o gradskoj školi okruženoj zelenilom i školskim vrtom. Školski vrt za većinu naših učenika predstavlja jedino zeleno okruženje s obzirom na to da se nalazimo u visoko urbaniziranom dijelu grada. U posljednjih nekoliko godina okrenuli smo se obrazovanju za održivi razvoj te pokušavamo oživjeti vrt u funkcionalnom smislu, tj. dio redovne nastave i projekata prenijeti u školski vrt kako bi postao integrirani dio odgojno-obrazovnih procesa koji se odvijaju u školskoj zgradi. Dugoročni nam je cilj vrt pretvoriti u učionicu na otvorenom za više predmeta. Želimo učenicima pružiti obiteljsku atmosferu te da svim osjetilima dožive ljepotu i suživot s prirodom i sve prednosti poučavanja u njoj. Projekt U vrtu pod zvijezdama podrazumijeva djelovanje u dvama pravcima paralelno. Jedan dio projekta namijenjen je promicanju uzgoja povrća i voća u školskom vrtu te na taj način i promicanju zdravih prehrambenih navika učenika i njihovih obitelji. Uredili smo i okopali dio travnjaka te posadili u gredice povrće i začinsko bilje. Cilj je projekta potaknuti djecu da sami uzgoje voće i povrće u školskom vrtu i da u njemu dožive proces uzgajanja hrane u skladu s prirodom, bez insekticida i pesticida. Mali projekt urbanog vrta samo je prvi korak u proširenju i istraživanju interesa naših učenika. Drugi dio projekta okrenut je odgojno-obrazovnim aktivnostima koje nisu direktno vezane za radove u vrtu. Ovaj dio projekta vrt koristi kao svojevrsnu kulisu za nastavne aktivnosti. U vrtu smo održali projekte kao što je primjerice „Noć knjige“ 2015. Naša „Noć knjige“ bila je inspirirana poznatom dječjom pričom *Drvo ima srce*, a osim druženja s knjigom povezali smo se i s danom posvećenim našoj planeti i očuvanju prirode. Zaokružena cjelina malog urbanog školskog vrta u školski život i odgojno-obrazovni proces unosi nove mogućnosti kojima se veselimo. Cilj nam je otvoreni prostor oko škole pretvoriti u zelenu učionicu koja bi u gradsko sivilo unijela boje, a u školski život vedrinu i radost učenja u prirodi.

Ključne riječi: ekouzgoj, odgojno-obrazovni proces, održivi razvoj, urbani školski vrt, zdrava hrana

UVOD

Školski vrt u gradskoj sredini rijetkost je našeg odgojno-obrazovnog sustava. Iako se škole u manjim, ruralnim sredinama mogu pohvaliti školskim vrtovima, gradske škole često su uskraćene za tu privilegiju.

„Školski vrtovi predstavljaju vrijedne i mnogostruko korisne i skladne cjeline u kojima se čuvaju čitave zbirke živoga bilja. Izgledom i urednošću, ljepotom i bogatstvom plodova, ponos su učenika i učenica te njihovih voditelja. Uređenjem školskog vrta svi oni razvijaju svijest o zaštiti okoliša i održivom razvoju te potiču plemenite ljudske osobine o potrebi sudjelovanja svakog pojedinca u očuvanju prirodne baštine.“ (Primorac,2007:6)

Osnovna škola Ivana Zajca u Rijeci, iako postoji već 33 godine, jedna je od najmlađih gradskih riječkih škola. Smještena je na rubnom dijelu grada koji se može opisati kao prometno čvorište s mnoštvom trgovačkih centra i asfaltiranih površina. Unatoč asfaltu i mnogobrojnim glomaznim zgradama, škola je kao izdvojeni objekt okružena zelenim površinama i školskim igralištima. Ovaj zeleni kutak jedina je oaza cijele gradske četvrti Škurinje i mjesto druženja naših učenika i u slobodno vrijeme.



Slika 1. Škola

ŠKOLSKI VRT – ZAŠTO I KAKO?

Škola se u zadnjih nekoliko školskih godina intenzivno fokusirala na teme ekologije i održivog razvoja. Značajan dio našeg Razvojnog plana i vizije razvoja za budućnost baziran je na idejama održivog razvoja. Procjenom stanja u školi došli smo do zaključka kako okoliš škole pruža fantastične mogućnosti obrazovanja za održivi razvoj i učenja o ekološkim temama. Važnost ideje podržava i činjenica da većina naših učenika živi u gusto sagrađenim stambenim objektima između kojih su zelene površine izuzetno male. Ideja je bila dodatno potaknuta interesom dijela djelatnika za navedene teme pa zadovoljno možemo primijetiti kako su se vremenom pridružili i drugi kolege i kolegice čiji predmeti i profesionalni interesi nisu vezani za područje ekologije.

Također, važno je reći kako je i trenutak kada je škola krenula u smjeru održivog razvoja bio povoljan. U danima 2006. i 2007. godine kada je uvođenje HNOS-a poticalo nove i kreativne ideje, inovacije u radu s učenicima, fleksibilizaciju i kreativnost u radu mi smo u školi imali dovoljno ideja i kadrovske podrške da uhvatimo taj trenutak i iskoristimo ga. Danas nam na ruku ide činjenica kako je sve više ljudi osviješteno u pitanjima kvalitetne prehrane, opasnostima koje donosi konvencionalni uzgoj i o važnosti odgovornog pristupa ne samo prehrani već životu u cjelini.

Školski vrt i korištenje vrta u odgojno-obrazovne svrhe samo je jedan od segmenata našeg cjelokupnog rada u području održivog razvoja. Možemo reći kako je čitav niz aktivnosti vezanih za ekologiju i održivi razvoj, koje su se provodile u školi, omogućio da se realizira ideja stvaranja školskog vrta. Bilo je potrebno krenuti od malih, mini-projekata – stvaranja ekokutaka u učionicama, recikliranja, uzgoja ukrasnih biljaka u posudama, edukacija i radionice o kompostiranju, kako bi u sljedećoj fazi posadili maslinik, a prošle i ove školske godine fokusirani smo na uzgoj povrća, edukaciju o organskom vrtlarstvu i popularizaciju permakulture. Također, ideja korištenja vrta u odgojno-obrazovnom procesu planirana je i razvijala se paralelno na dva načina. Osnovni dio projekta podrazumijeva razvoj osnovne tradicionalne funkcije vrta. U ovom dijelu projekta prva faza bila je stvaranje fizičkog prostora za uzgoj povrća. U ovoj školskoj godini prostor vrta odlučili smo unaprijediti stavljanjem zaštitne ograde, sadnjom povrća u povišene gredice i korištenjem „biljaka dobrih susjeda“ za poticanje razvoja biljaka i njihovu prirodnu zaštitu od bolesti. Promicanje zdravih prehrambenih i životnih navika naših učenika, popularizacija vrtlarstva i permakulture pozitivno utječe na razvoj zdravih životnih navika i kritički odnos prema hrani, okolišu, ali i konzumerizmu i kritičkom promišljanju svijeta u kojem živimo.

U drugom dijelu projekta fokus je na korištenju vrta kao učionice na otvorenom u kojoj je vrt samo kulisa za događanja vezana uz druge obrazovne sadržaje. Vrt nam služi kao učionica na otvorenom, ponekad samo kao prostor u kojem će učenici nižih razreda prošetati i sakupljati suho lišće u jesen, ponekad kao prostor za čitanje priča, a ponekad kao kulisa za dobro pripremljene i osmišljene školske projekte u koje uključujemo veći broj naših učenika.

Mogućnosti koje nam pruža ovaj dio projekta su velike i u ovom dijelu projekta vidimo najviše mogućnosti za daljnji razvoj i širenje. Upravo ovaj dio projekta odlična je platforma za povezivanje prirodnih i društvenih predmeta.

ŠKOLSKI VRT – PROGRAMI I PROJEKTI

Školski vrt OŠ Ivana Zajca, koji marljivo stvaramo već nekoliko godina, započeli smo oblikovati sadnjom mladica maslina. Posadili smo šest stabala koja su nakon nekoliko godina dala prve plodove. Angažmanom učitelja, učenika i roditelja preradili smo plodove i ponosimo se prvom bocom maslinova ulja koja je rezultat našeg marljivog rada i brige. Maslinik se svake godine uređuje i stabla se obrezuju te nam često služi kao učionica na otvorenom, odnosno kulisa za razne projekte koje održavamo. Tijekom protekle dvije godine tamo smo održali projekte Dan mira i Noć knjige.

Dan mira obilježava se u rujnu. Pod motom „obrazovanje za mir" učenici su se upoznali s poviješću ovog dana te izradili bijele golubice – simbol mira. Na golubice su pisali poruke mira te ih simbolično objesili na maslinova stabla (grančice) u školskom vrtu. Porukama smo iskazali kako promičemo mir, ljubav, prijateljstvo i toleranciju.



Slika 2. Projekt: dan mira

Noć knjige obilježava se 23. travnja u cijeloj zemlji. Naša Noć knjige bila je inspirirana poznatom dječjom pričom *Drvo ima srce*, a osim druženja s knjigom povezali smo se i s danom posvećenim našoj planeti i očuvanju prirode.

Program je bio organiziran u dva dijela: druženje s knjigom i zelena pričaonica te sadnja mladice crvenog javora. *Drvo ima srce* Shela Silversteina dirljiva je priča o bezuvjetnoj ljubavi stabla prema dječaku koja osvaja dječja srca. Priča je to o prijateljstvu, odrastanju, promjenama, davanju i uzimanju.

Opis događanja:

1. dio:

- učenici osmih razreda čitali su priču svim sudionicima (poticanje ranog čitanja i čitanja naglas)
- učenici petih razreda, uoči Noći knjige, na kreativnim radionicama dramatizirali su priču i izrađivali kostime (isti učenici izveli su igrokaz)
- učenici od 1. do 8. razreda izrezali su srca od papira u boji te na njih napisali poruke o prijateljstvu, odrastanju, ljubavi i čuvanju prirode
- svi učenici prikvačili su srca na drva u školskom parku pa je svako drvo dobilo svoje srce s porukom
- učenici šestih razreda čitali su nekoliko pjesama o prirodi i proljeću

2. dio:

ZELENA PRIČAONICA

- učenici su razgovarali o drveću, prirodi te zaštiti i očuvanju zelenih površina
- na kraju Noći knjige učenici su posadili drvo crvenog javora u školskom parku na koje su postavili veliko srce s ekoporukama

Cijeli program bio je popraćen glazbom, a učenici su uživali u „nastavi“ u parku te svoje dojmove napisali na velika srca. Učenici 8.b razreda saželi su svoje dojmove u krasnu poruku i rekli: „Noć knjige obilježili smo na najljepši mogući način. Izradili smo predivna srca s ekološkim i prijateljskim porukama. Gledali smo igrokaz i posadili prekrasno crveno stablo u vrtu. Bilo je jako lijepo, zabavno i poučno. Družili smo se i uživali u Noći knjige u našem školskom vrtu.“





Slika 3. i 4. Program: noć knjige

Organizacijom raznih kulturnih događanja u vrtu trudimo se učenicima pokazati kao škola nije samo zatvorena učionica već je i školski vrt mjesto gdje u suživotu s prirodom možemo doživjeti lijepe trenutke, učiti i provoditi kvalitetne programe.

UZGOJ VOĆA I POVRĆA

U okviru promicanja zdrave prehrane, nastojimo kod naših učenika probuditi svijest o tome kako je za mladi organizam, koji je vrlo aktivan i izložen raznim stresovima, važna zdrava hrana. Voće i povrće u vrhu su piramide zdrave prehrane, a učenici ih nerijetko izbjegavaju. Skupina učenika s prof. biologije osmislila je projekt pod nazivom Zdrava hrana iz školskog vrta. Istražili su kakvu hranu konzumiramo, koje je voće najčešće GMO hrana tretirana raznim pesticidima i odlučili posaditi vlastiti vrt kao kutak zdrave, netretirane hrane. Okopali su i uredili gredice, nabavili sjemenje i sadnice te posadili mrkvu, blitvu, luk, grašak, salatu, tikvice, ružmarin, origano, timijan i peršin. Odredili su raspored sadnje i dok su čekali prve plodove brižno zalijevali i čistili gredice od korova. O vrtu su svakodnevno brinuli svi učenici škole, koji su imali raspored održavanja vrta, a usput su učili o biljnom svijetu, voću i povrću te zdravoj hrani. Projektom su sudjelovali na državnom ekološkom kvizu „Lijepa naša“ koji svake godine okuplja predstavnike ekoškola Republike Hrvatske. Pokazali su svoje znanje iz školskih predmeta koji obrađuju teme povezane s ekologijom te prezentirali praktični rad pod motom „Istražili smo – uradili smo – predlažemo“.

Učenici i učitelji redovito surađuju s ekoudrugom „Žmergo“ koja djeluje u Primorsko-goranskoj županiji te svojim radom i aktivnostima promiče ekologiju i održivi razvoj. Upravo održivi razvoj bio je cilj ovog projekta te se i ove godine veselimo novim radovima u vrtu, kao i rezultatima svog rada.





Slika 5. i 6. Sadnja voća i povrća

KAKVI SU PLANOVI ZA DALJNJI RAD I RAZVOJ?

Obrazovanje za održivi razvoj i dalje aktivno zagovaramo i planiramo provoditi u našoj školi. U sljedećim školskim godinama planiramo nastaviti s razvojem urbanog vrta i uzgojem povrća. Naravno, možemo pretpostaviti kako će nove ideje obogatiti i mijenjati način na koji pristupamo našem vrtu i upravo ta prilika za daljnje učenje i razvoj je ono što nas najviše veseli. Želja nam je potaknuti naše učenike da se uključe u projekt uzgajanjem povrća ili voća na svojim obiteljskim balkonima, terasama ili vrtovima.

U smislu razvoja vrta kao učionice na otvorenom planovi, mogućnosti i snovi su veliki. Obrazovanje za održivi razvoj planiramo proširiti obrazovanjem o ljudskim pravima (treća i četvrta generacija ljudskih prava govore upravo o pravima na čist okoliš), obrazovnim sadržajima koji bi našim učenicima približili „zero-waste“ odnos prema životu, kao i kritičko promišljanje kvalitetnog provođenja slobodnog vremena, konzumerizma, ovisnosti o ekranima, instant rješenjima i svim opasnostima koje nam donosi moderni život.Najveća prepreka u realizaciji ovog dijela našeg rada mogla bi biti financijska sredstva.

Daljnja uređenja vrta, osobito dio koji se odnosi na uređenje učionice na otvorenom, uglavnom planiramo provesti prijavljivanjem projekata na natječaje, korištenjem lokalnih partnerstava i volonterskim radom.

ZAKLJUČAK

Nove aktivnosti i uređenje naše zelene učionice svakodnevni su nam izazov. Učenici sa svojim učiteljima sve više školskog vremena provode u vrtu, na svježem zraku, u zelenilu. Istražuju, uče i usvajaju nove sadržaje na primjeren i zanimljiv način u dodiru s prirodom. Šećući oko škole uočili smo nova mjesta i nove potencijale za uređenje površina te nam je cilj urediti ih u „pravu“ učionicu.
U učinkovitost i rezultat redovne nastave pod vedrim nebom, obojane zelenim bojama i mirisom bilja, nimalo ne sumnjamo. Doživljajno-spoznajna komponenta zasigurno vrijedi truda i rada te smo sigurni kako će naši učenici svim osjetilima doživjeti ljepotu prirode i sve prednosti poučavanja u njoj. Vraćanje prirodi motiv je koji nas potiče u radu i aktivnostima te pronalaženju novih ideja i sadržaja u provođenju odgojno-obrazovnog procesa.

„Graditi ili saditi. Graditelji mogu godinama raditi na svojem djelu, ali jednog dana privedu radove kraju. Onda stanu i shvate da su ograničeni zidovima koje su sami podigli. Život gubi smisao kada je građevina gotova. Međutim, postoje i oni koji sade. Oni se ponekad bore s olujama, ćudima godišnjih doba, i rijetko kada se odmaraju. Ali za razliku od građevine, vrt nikad ne prestaje rasti. I dok zahtijeva neprestanu pažnju vrtlara, istodobno mu pruža pustolovinu…“(Paulo Coelho)

LITERATURA

1. De Zan, I. (1994). *Istraživačka nastava biologije*. Zagreb: Školske novine.
2. Komes, L. (2007). *Najljepši školski vrtovi u Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatska radiotelevizija.
3. Maleš, D., Stričević, I. (2003). *Mi poznajemo i živimo svoja prava*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Primorac, D. (2007). Uvod. U: Komes, L. (ur.). *Najljepši školski vrtovi u Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatska radiotelevizija.
5. Uzelac, V. (1990). *Osnove ekološkog odgoja*. Zagreb: Školske novine.
6. Uzelac, V. (1996). *Okoliš-obrazovanje-odgajatelji/učitelji*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
7. Coelho, P. (2008). *Brida*. Zagreb: V.B.Z.
8. URL1: Ekopedagoške kompetencije odgajatelja: preduvjet za ekopedagoški odgoj i obrazovanje djece i mladih, *Metodički obzori*. Vol.7 (2012) 3 No.16. rujan 2012. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=130701; Posjećeno 15. travnja 2015.
9. URL2: ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja. Vol. L III No.17. studeni 2007. PROGRAMSKI SADRŽAJI RAZREDNE NASTAVE I MOGUĆNOSTI NJIHOVE REALIZACIJE U ŠKOLSKIMA VRTOVIMA (rad je izvadak iz diplomskoga rada Pedagogijska školskih vrtova, obranjen na Visokoj učiteljskoj školi u Osijeku) http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=32906; Posjećeno 15. travnja 2015.

GARDEN FAIRYTALE

Sharing best Practices

Garden Fairytale is a school project of the primary school Ivan Zajc in Rijeka. It is a city school surrounded by a lush school garden. For the majority of our pupils, our school garden is the only green enclave in a highly urbanised neighbourhood. In the last few years, the school has put on a major focus on education for sustainable development, so that we are trying to revive the functional aspect of the garden, to transfer part of regular classes and projects there and to use it as an integrated part of our everyday school life. Our long-term goal is to transform our garden into an open air classroom for different school projects, classes and a discovery-oriented teaching. Considering the fact that most of our students do not have a family garden, we want to give them an opportunity to feel, smell and taste a little bit of what it feels like to live and work in an outdoor environment. The project Garden Fairytale combines two different parts. The first part of the project is focused on growing fruits and vegetables. We have cleaned a section of our garden and made some vegetable beds and a small herb garden. The aim of this part of the project is to encourage and motivate our students to think critically about food, transportation costs, sustainability and organic gardening. This small, urban garden project is just the first step in planning our future activities relating to sustainable development. The second part of our project is using our garden as an open air classroom for different educational activities. Our school garden has already been used as one of the venues for the project Noć knjige (Long Night of Books) in 2015. Our Long Night of Books project was inspired by the famous children story “Every tree has a heart”, and provided an excellent opportunity to stage drama class activities in our garden surroundings. The Garden Fairytale project is a work in progress, aiming to inspire, to expand our teaching techniques and to bring lots of joy and fun into our daily teaching and learning experiences.

Key words: education, organic food, organic gardening, sustainable development, urban school garden

Marta Pajdl
Slavonski Brod

Sanja Pavić
Dječji vrtić „Cekin“, Slavonski Brod

Jasenka Veselski
Osnovna škola Blaža Tadijanovića, Slavonski Brod

ULOGA ŠUME U ŽIVOTU ČOVJEKA

„Što najbolji i najmudriji roditelji žele svome djetetu, to društvo mora željeti za svu djecu.“
(John Dewey)

Priroda je neiscrpan izvor za razvoj dječjeg spoznajnog svijeta. Najbolji način spoznavanja jest stvaranjem uvjeta u kojima će svako dijete moći razviti svoju ekološku svijest. Budući da se ravnoteža između čovjeka i prirode neprestano narušava, najranija dob pogodno je vrijeme uključivanja djeteta u proces razvijanja ekološke osjetljivosti. Kako bi dijete postalo aktivan budući sudionik u kreiranju svog okruženja, proveden je niz aktivnosti na temu „Šuma“ kojima se spoznala važnost prirode, povezanosti s prirodom, ovisnosti o prirodi i brigom za okoliš.

Ključne riječi: priroda, šuma, dijete, ekološka svijest, ekološka osjetljivost

UVOD

Napredak društva, tehnološki i ekonomski razvitak, želja za profitom i dobiti ne prati i briga za okoliš u kojem živimo, ni svijest za probleme koje takav napredak donosi sa sobom. Problemi okoliša i njegove zaštite sve više ulaze i u odgojno-obrazovna razmišljanja. Razvijanjem svijesti kod najmlađih danas, odgajamo mlade odrasle ljude koji će voditi brigu svome okruženju sutra. Pri tome je svakako značajna uloga predškolskih i osnovnoškolskih ustanova i drugih obrazovnih institucija.

Obrazovanje za održivi razvoj je obrazovanje koje je usmjereno na stvaranje i razvijanje kompetencija koje se iskazuju kroz znanja i primjenu tih znanja u praksi. Pokazalo se da skupovi i aktivnosti o održivom razvoju nisu dali rezultate u smislu poboljšanja odnosa prema okolišu i pitanjima njegove zaštite.

Razvijanje svijesti i senzibiliziranje za probleme današnjeg suvremenog svijeta je put prema održivom razvoju. On treba početi u najranijoj dobi s aktualnim temama prilagođenim uzrastu djece. Pri tome treba poticati djecu na kritičko mišljenje, razvijanje stavova, usvajanje novih znanja, promatranja, istraživanja i povezivanja spoznaja. Planovi i programi koje obrazovni djelatnici ostvaruju ograničavaju njihovu slobodu u kreiranju sadržaja koji su povezani s razvojem ekološke svijesti i održivim razvojem. Iskustvo pokazuje potrebu za proširivanjem opsega takvih sadržaja čime će se dijete kao najvažniji čimbenik toga procesa razviti u budućeg odgovornog pojedinca.

Mnogo je sadržaja vezanih uz održivi razvoj. Često je teško odrediti koji je sadržaj važan, koji manje važan, a koji je prikladan za proces učenja o održivom razvoju. Što i kada izabrati ovisi o dobi djeteta, aktualnosti sadržaja, vremenu i prostoru. Pri tome odgajatelj/učitelj treba biti onaj koji upućuje i usmjerava kako bi konačan ishod doveo do željenog cilja, a to je odgovoran i savjestan pojedinac.

CILJ

U pronalaženju odgovarajućeg sadržaja koji bi bio primjeren učenicima prvog razreda odlučili smo se za šumu, ekološku tvornicu bitnu za život čovjeka. Šuma je kao i drugi prirodni resursi izložena negativnom utjecaju ljudi. Stoga je naš cilj bio osvijestiti kod djece značenje šume za život čovjeka kroz nekoliko aktivnosti.

UVODNO OD SJEMENKE DO STABLA

Drvo je živo biće koje se rađa, živi i umire, ono se hrani i diše ne mijenjajući svoje mjesto. Ta biljka ima stablo, grane, listove, ispod zemlje korijenje koje crpi potrebnu hranu. Da bi se drvo rodilo, potrebna je „sjemenka". Sjemenka hrasta je u njegovu plodu, žiru. Ona u jesen padne na tlo i u proljeće, kada ima dovoljno vlage i topline, proklija. Upija vodu, nabrekne i njezina ovojnica pukne. Izbije jedan korijen i zarine se u zemlju. Godinu dana poslije toga mali hrast visok je 20 cm. Nakon pet godina njegovo je stablo debelo kao olovka. On neprestano raste i može živjeti vrlo dugo. Čak i tisuću godina! Prvi listovi razvijaju se zahvaljujući rezervama sjemenke.

RAĐANJE ŠUME

Što je šuma? Prostor prekriven drvećem svih dobi, svih vrsta, koje raste jedno uz drugo. Natjecanje je okrutno, samo najjači preživljavaju. Kada jedna bukva, koja gotovo ne treba svjetlosti, raste u sjeni hrasta, ona ga nakon nekoliko godina preraste. Hrastu, kojemu je svjetlost potrebna, prijeti opasnost od umiranja. Srušeno stablo stvara malu, dobro osvijetljenu čistinu koja se ubrzo ispuni mladim izdancima. Postoje dvije skupine drveća: listače, s ravnim listovima čije su sjemenke zatvorene u plodu, i četinjače, koje imaju listove u obliku listića i iglica.

OPADANJE LISTOVA

Većina listača u jesen gubi svoje lišće. Četinjače u našim krajevima gube višegodišnje iglice tijekom cijele godine.

IMENA STABALA

Svaka vrsta ima svoje latinsko ime. Stabla prepoznajemo po njihovoj kori, krošnji, obliku lista, cvijetu i plodu, ovisno o godišnjem dobu. Breza (Betula Verricosa) prilagođava se i najsiromašnijim zemljištima. Potječe iz hladnih područja sjeverne polutke. Bagrem (Robinia-Pseudoaccacia) često nepravilno zvan *Iakacia* proizašao iz umjerenih predjela sjeverne polutke. Bukva (Fagus-Silvatica) može narasti do 30 metara u visinu. Njezini plodovi zovu se bukvice – bukvin žir.

POSTANAK DRVEĆA

Na početku stvaranja svijeta nije bilo ni biljaka ni životinja. Život se pojavio prije otprilike tri milijarde godina. Njegovu povijest upoznajemo uz pomoć fosila ili okamina. Prve biljke bile su alge i živjele su u vodi. Trebali su im milijun godina da bi se usudile izaći na kopno, da bi dobile korijenje koje će ih pričvrstiti za tlo te upijati vodu i mineralne soli, stabljiku koja prenosi vodu i lišće koje prima sunčevu energiju. Njihova je stabljika očvrsnula i postala drvo. Zatim su se pojavile sjemenke koje biljkama omogućuju razmnožavanje. Na kraju se rađaju biljke s cvjetovima koje su danas najbrojnije.

PUT OKO SVIJETA

Ima toliko različitih šuma koliko i klima. Tamo gdje je presuho ili prehladno nema šuma. Prema polovima i planinama prevladavaju šume četinjače čije grane odolijevaju težini snijega.

Najveća šuma na svijetu, tajga, opasuje sjeverni pol i nalazi se u Sibiru. Šume pojasa umjerene klime sastoje se od bjelogoričnog drveća hrastova, bukava, grabova, breza. U mediteranskom području neka stabla imaju sitne, žilave listove koje zadržavaju i zimi. Tamo gdje najviše kiši, oko ekvatora, prostire se bujna i nepristupačna tropska kišna šuma. Ona se pretvara u tropsku suhu šumu kad je suho razdoblje dovoljno dugo.

ČEMU SLUŽI DRVO?

Otkad postoje, ljudi u šumi nalaze hranu, sirovine, lijekove i ogrjev. Danas je njeguju i uzgajaju kako bi proizveli najkorisnije vrste. Šuma radi nasadišta koristeći se svim znanstvenim dostignućima kako bi sječa bila što bolja. Obaranje se izvodi ovisno veličini i vrsti drveća. Drvosječa danas rabi goleme hidraulične škare koje režu debla, odrezuju grane i gule koru. Polovica proizvodnje drveta u svijetu služi za grijanje i kuhanje. Drvo nas posvuda okružuje u svakidašnjem životu. Šume nam daju kisik, u njima šetamo i odmaramo se.

SPASITE ŠUMU

Raznolikost života u šumama neprocjenjivo je bogatstvo: u njima živi više od polovice vrsta svih živih bića. Svaki djelić šume koji nestane može značiti smrt mnogih biljnih i životinjskih vrsta. Na jednom hektaru tropske kišne šume raste oko četiri stotine različitih vrsta stabala. Naši su predci u njima otkrili kakao, kavu, papar, vaniliju, voće te skupocjena drva. Šume utječu na klimu, na stvaranje oblaka i vjetra. One proizvode kisik, štite i obogaćuju tlo. Svatko je odgovoran za njihovu zaštitu (Jeunesse, 1993).

KAKO DRVEĆE RASTE?

Drveće raste na dva načina. Na vrhu svake grančice nalazi grupa specijaliziranih stanica. Kada se one dijele, grančice rastu u dužinu, a stablo raste u visinu ili se širi. Istodobno, zahvaljujući kambiju, koji u obliku plašta obavija drveni dio i dijeli ga od kore, zbiva se i druga vrsta rasta. Kako se stanice kambija dijele, deblo, grane, grančice i korijen rastu u širinu. Opseg debla većine odraslih stabala povećava se godišnje otprilike za 2,5 cm. U mirnim klimatskim područjima obje vrste rasta obično se zbivaju u proljeće i ljeto. Kambij raste prema van, a nove stanice koje nastaju stvaraju svake godine po jedan vidljiv prsten. Brojenjem tih prstenova može izračunati starost stabla.

DEBLO

Neposredno ispod površine debla, nevidljivo ali neprekidno, teku sokovi, i to voda i minerali od korijena prema vrhu. Stablo taj svoj bogati put za hranu čuva pokrivačem tvrde kore. Unatoč tome, kukci, gljive i parazitske biljke ponekad uspijevaju probiti tu branu da bi došli do onoga ispod kore. Hraneći se hranom koji su oteli od drveta, te životinje čine temelj hranidbenog lanca i drveta. Gljive uzrokuju truljenje drveta i omogućuju taj način prodor drugim napadačima, a ličinke brojnih kukaca, od kornjaša do osa drvarica, hrana su pticama koje žive u šumi.

OD STABLA DO DRVETA

Prije otkrića strojeva koje pokreću paru i benzin put od stabla do drveta bio je dug i mukotrpan posao. Rušenje stabala sjekirom bio je lakši dio posla, trupac se zatim ručno pilio, što je trajalo danima. Danas se većina tih poslova radi strojno. Električnim pilama i najdeblja se stabla brzo ispile, a veliki hidraulični viljuškari prevoze ih do pilane. Kada stigne do pilane, deblo se polaže na pokretnu traku i reže u daske golemim tračnim pilama. Način na koji se trupac pili ovisi o tipu drveta i njegovoj namjeni (Burnie, 1992).

PRIMJERI IZ PRAKSE

Na početku školske godine počinje s radom mala Eko-kreativna radionica u koju se uključuje 15 učenika prvih razreda. Kako se iz godine u godinu sve više naglašava važnost održivog razvoja i učenja za održivi razvoj, ove radionice zapravo su prvi korak u podizanju dječje ekološke svijesti. Ovakvo učenje je *učenje za život, a ne samo za školu* jer održivi razvoj osigurava život sam po sebi, uključujući i brigu za život idućih generacija. Mjesec ožujak odlučili smo posvetiti temi „Šuma". Zanimalo nas je koliko učenici znaju o šumi, važnosti šuma i dobrobiti šume za život ljudi. Obližnja šuma učenicima je otprije dobro poznata. U razgovoru s lugarom saznajemo da šuma još „spava" i da se njezino buđenje očekuje kroz nekoliko tjedana. I ovo je priča koja će se nastaviti.



Slika 1. Drvo – Montessori – Kozmički odgoj



Slika 2. Šuma



Slika 3. Šuma Striborova

Ne tako davno, na mjestu sadašnjeg izletišta, bilo je divlje odlagalište smeća i krupnog otpada. Grupa ljudi koja živi uz šumu počistila je teren i uz pomoć umjetnika pretvorila ga u mjesto za igru i rekreaciju. Prema oslikanim likovima poznatog djela Ivane Brlić Mažuranić dobila je ime „Šuma Striborova"

„

1. AKTIVNOST

Kako mi brinemo o okolišu? Rad s nestrukturiranim materijalom. Na samom početku pogledali smo fotografije obližnje šume. Postavila sam učenicima problemska pitanja: Kakva je to šuma koju gledamo na fotografijama? Koje vrste drveća u njoj rastu? Zaključili smo da je to listopadna šuma u kojoj ima graba, hrasta kitnjaka, bagrema bukve i pitomog kestena. Kako je tek ožujak i vegetacija nije krenula, u razred sam donijela suho lišće koje su učenici pregledavali, opipavali i mirisali. Doživljavali ga svim svojim osjetilima. Razmišljali smo o tome što bismo bez šume. Došli do spoznaje da šumu treba čuvati i njegovati ne samo za nas već i za buduće generacije. Jedan od načina čuvanja šume je i korištenje odbačenog materijala. Prva aktivnost odnosila se na izradu naše „Šume Striborove" od korištenih kartonskih tuljaka. Radimo s nestrukturiranim industrijskim materijalom. Od odbačenog i starog stvaramo novo. Svaki učenik izradio je samostalno jedno stablo te smo stvorili malenu šumu. Zaključili smo da i od već korištenog i odbačenog materijala možemo stvoriti nešto novo i zanimljivo.

2. AKTIVNOST *PORUKE*

Druga aktivnost provedena je na satu likovne kulture. Ovu aktivnost odradio je cijeli prvi razred. Kako je travanj mjesec u kojem se obilježava Dan planet Zemlje, pokušali smo drugima poslati svoje poruke i osvijestiti ih u ponašanju prema prirodi.

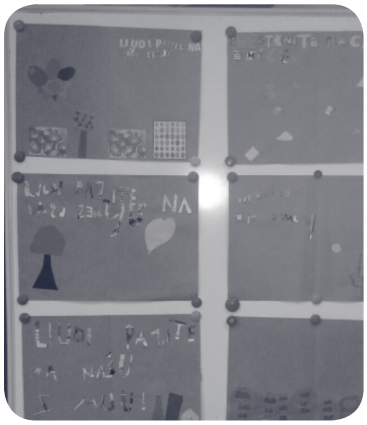
Na početku sata razgovarali smo odnosu ljudi prema prirodi. Neodgovornom ponašanju i nebrizi za Zemlju. Zajedničkim radom u parovima stvarali smo poruke koje trebaju prenijeti naša razmišljanja o odnosu čovjeka prema svome planetu.

3. AKTIVNOST *ISPRIČAJMO PRIČU*

Zadatak na satu razrednog odjela bio je napraviti razrednu slikovnicu. Kako bismo nastavili s našim aktivnostima vezanim uz održivi razvoj, odlučili smo da tema naše priče bude „Bolesna šuma". Učenici su već izradom šume od tuljaka i pisanja poruka bili pripremljeni za stvaranje slikovnice. Podsjetila sam ih na prošle sate i ono što smo naučili ostvarujući određene zadatke. Ponovili smo da priča mora imati određene dijelove. Mi smo odredili tri dijela – uvod u kojem ćemo upoznati čitatelja o čemu pišemo, glavni dio u kojem je problem koji želimo istaknuti i kraj u kojem će se prepoznati poruka naše priče. Priču smo najprije usmeno ispričali, a zatim oslikali. Svaku sliku prati i odgovarajući tekst.



Slika 4. Šuma od korištenih tuljaka papira



Slika 5. Poruke



Slika 6. Slikovnica

ZAKLJUČAK

Strategija zaštite okoliša. Kakav je odnos između strategije zaštite okoliša i održivog razvoja?

Prihvati li se teza da je održivi razvoj koncept vodeće ideje održivosti kao osnovne smjernice za konkretiziranje razvoja u okvirima nacionalne politike –tada slijedi da koncept održivog razvoja treba biti sadržan kao niz poželjnih konkretiziranih ciljeva u strategiji zaštite okoliša. Konkretizacija znači „prevođenje" općih načela održivosti (u gospodarstvu, društvu i okolišu) u društvu poželjne i prihvatljive ciljeve. To pretpostavlja postojanje posebnog dokumenta nacionalne strategije održivog razvoja. U našim uvjetima strategija zaštite okoliša mora imati implicitni održivi razvoj kao vodeću ideju ekološkog moderniziranja koja anticipira ideje održivosti i raznolikosti. U konceptu razvoja i njegova ostvarivanja Hrvatska – još uvijek uvelike „prazan svijet" – mora prihvatiti ekološko moderniziranje da bi se moglo provoditi strukturno ekologiziranje. Za hrvatsko društvo i njegovu politiku važno je da shvati da su održivi razvoj i prirodni resursi međusobno povezani u svjetskim razmjerima. S tih stajališta odgoj i obrazovanje za održivi razvoj jest i pitanje otvaranja novih vidika. Istina je da se tada nalazimo pred nečim što nadilazi naše uobičajene načine shvaćanja unaprjeđivanja odgoja i obrazovanja učenika za održivi razvoj. No s druge strane, gledajući budućnost odgojno-obrazovnog rada, neizbježne su znatne promjene. Velik dio aspekta je pitanje odgovornosti, prije svega vrtića i škole, odnosno odgojitelja i učitelja. Iskustvo pokazuje potrebu za proširivanjem vidika i napuštanjem tradicijskih sustava te usmjeravanju djece i mladih prema željenom cilju – a to je biti odgovoran pojedinac.

LITERATURA

1. Burnie, D. (1992). *Upoznajmo svijet, drveće*. Zagreb: Mladost.
2. Cifrić, I. (2002). *Okoliš i održivi razvoj*. Zagreb: M.A.K. Golden.
3. De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Husanović-Pejanović, J. (2011). *Održivi razvoj i izvanučionička nastava u zavičaju.* Zagreb: Školska knjiga.
5. Jeunesse, G. (1993). *Des forets et des arbres, Šume i drveće*. Zagreb: Mozaik knjiga.
6. Jeunesse, G. (1995). *Korijeni znanja-šume i drveće*. Zagreb: Mozaik knjiga.
7. Nicholson, S. (2001). *Istraživači kišnih šuma*. Zagreb: Egmont.
8. Osborne, W., Osborne, M. P. (2006). *Kišne šume*. Zagreb: Grlica.
9. Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014). *Djeca-odgoj i obrazovanje -održivi razvoj.* Zagreb: Golden marketing –Tehnička knjiga.
10. Ekologija-korak bliže djetetu, Zbornik radova stručno-znanstvenog skupa. (2000). Rijeka: Adamić

THE ROLE OF THE FOREST IN HUMAN LIFE

"What the best and the wisest parent wants for his own child, that must the community want for all of its children". (John Dewey)

Nature is an inexhaustible resource for the development of children's cognitive world. And how could they comprehend it better than if surrounded by conditions where all children can develop their ecological awareness? Since the balance between man and nature is persistently disturbed, the earliest childhood is a good time to start developing environmental sensitivity. For children to become active participants in creating their surroundings in the future, a series of activities on the subject of forest was conducted, highlighting the importance of nature, the bond with nature, the dependence on nature and care for the environment.

Key words: nature, forest, child, ecological awareness, ecological sensitivity

Jasna Grubišić
Osnovna škola Bogoslava Šuleka, Slavonski Brod

VODA ŽIVOT ZNAČI

„Tko ne zna crpiti iz izvora dubokog tri tisuće godina, živi od danas do sutra.“
J. W. Goethe

U vodi je počeo život i postupno se razvijao do današnjih oblika i upravo voda sudjeluje u svim važnim životnim procesima i bez nje nema života. Sva se živa bića opskrbljuju dovoljnom količinom vode iz njezina kružnog toka. Dijete se rađa iz vode i svoj spoznajni razvoj započinje s njom, stoga je najvažnije edukacijom i spoznajom dijete povezivati s prirodom iz koje je nastalo. Svijest o važnosti i očuvanju vode kod učenika treba poticati od najranije školske dobi. Potrebno je konstantno promišljati o povezanosti živih bića i vode, ovisnosti o prirodi te važnosti brige za okoliš i zaštitu voda. Na kvalitetu vode utječe čovjek svojim nesavjesnim djelovanjem. Kažemo da dijete uči po modelu, a upravo smo mi odrasli taj model, stoga ovaj efekt moramo „iskoristiti“ kako bismo osigurali mirnu i očuvanu prirodu za buduće generacije. Na ovaj rad potakla nas je izvan učionička nastava pored vode tekućice s učenicima trećeg razreda koji su nizom aktivnosti pokazali što za njih znači voda. Aktivnostima u razredu i izvanučioničkoj nastavi učenici su spoznali važnost održivog razvoja, zaštite vode i time zauzeli važno mjesto u našem odgojno-obrazovnom radu škole.

Ključni pojmovi: održivi razvoj, priroda, škola, voda, život

UVOD

Živimo u doba kada se čovječanstvo našlo pred svjetskom krizom, krizom duše koja obuhvaća sva živa bića, čitav svijet u kojem živimo. Narušena je harmonija koja je na Zemlji postojala milijunima godina. Gotovo sa sigurnošću možemo reći da nema ni jedan dio kugle zemaljske koji je ostao pošteđen ovoga globalnog problema. Zbog toga su narodi cijelog svijeta zainteresirani za rješavanje ove situacije te brojni svjetski stručnjaci i znanstvenici pokušavaju zaustaviti daljnje „propadanje Zemlje“. Nažalost, svjedoci smo sve češćih sukoba interesa, i to ekonomskih koji su nasrtljivi na štetu održivosti. Najveća prepreka održivosti jesu upravo interesi financijske dobiti, interesi orijentirani na profit. Mnogi zapravo nisu svjesni činjenice da se pri tome ne postupa odgovorno prema prirodi iz koje smo nastali i kojoj se na kraju svi vraćamo. Pojedinci jednostavno zaboravljaju tko su i kamo idu te totalno ignoriraju svoju obvezu prema onome iz čega su postali, ali na taj način ugrožavaju svijet oko sebe. Zbog navedenog mnogo se očekuje od suvremenog koncepta održiva razvoja koji bi morao pomoći u rješavanju općeg problema narušene ravnoteže između stalnog materijalnog rasta i opstanka života na Zemlji. To je svakako izazov odgoju i obrazovanju. Važno je da izazovi osvješćivanja za održivi razvoj budu izravno uključeni u sustav odgoja i obrazovanja. Susret djeteta s elementima održivosti započinje u obitelji, i to uključivanjem djeteta u određene obiteljske djelatnosti. Moramo znati da je razvoj osviještenosti pojedinca dugotrajan proces i u tome škola ima presudnu ulogu. Dječje se shvaćanje pojma održivosti razvija i mijenja sa životnom dobi. Pođemo li od teze da dijete uči po modelu, tada je osobni primjer odgojno-obrazovnog rada najvažnije sredstvo u procesu razvoja osjetljivosti učenika za održivi razvoj.

CILJ

Voda život znači i svuda je oko nas, ona je predmet proučavanja u različitim situacijama i različitim nastavnim predmetima. Stoga sam za cilj u trećem razredu postavila provedbu projektnog procesa koji unosi svježinu u proces buđenja i razvoja osjetljivosti učenika za održivost voda.

Želim ih posjetiti na prijašnje doživljaje i susrete s vodom te pozvati na nove susrete i stjecanje novih iskustava i znanja o vodama i problemima voda. Razvijati spoznaju o važnosti vode za cjelokupan život na Zemlji.

ZAŠTO VODA?

Voda ima posebno mjesto u životu čovjeka. Ona je divlja, neukrotiva, nezamjenjiva… Voda označava početak i izvor života, svakodnevno je prisutna u našim životima, zbog čega bi je trebalo doživljavati kao dar, a znamo da ono što nam je darovano moramo čuvati i poštovati jer smo na Zemlji samo u prolazu. Sama činjenica da je voda danas ugrožena više no ikada, a time i opstanak čovječanstva, bila nam je poticaj da krenemo s projektom Voda život znači.

TIJEK OSTVARIVANJA PROJEKTA

VODA UVJET ŽIVOTA

Voda je životni uvjet živih bića. Ona je iz prirode unose u tijelo. Voda je jedna od osnovnih tvari koja gradi živa bića. Potrebna je za različite procese koji se zbivaju u tijelu. Voda je na sobnoj temperaturi tekućina bez boje mirisa i okusa.

Nema stalan oblik već poprima oblik posude u kojoj se nalazi. Kako bih motivirala učenike, povezala sam nastavne sadržaje prirode i društva s likovnom kulturom. U posude različitih oblika ulijevamo vodu kako bi dokazali da voda poprima oblik posude te uočavamo njezinu prozirnost. Rezultat ove aktivnosti su učenički radovi na satu likovne kulture jer je ona predmet u kojem odgajamo vizualnu pažnju.



Slika 1. Voda poprima oblik posude, prozirnost vode



Slika 2. Voda poprima oblik posude

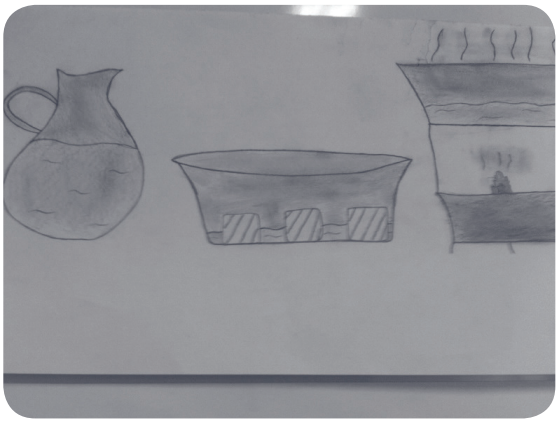
AGREGATNA STANJA VODE

Voda se u prirodi nalazi u tekućem, plinovitom i čvrstom stanju. Kao tekućina izgrađuje potoke, rijeke, jezera, mora itd. U plinovitom se stanju kao vodena para pojavljuje u zraku. Voda u čvrstom stanju kao led gradi ledenjake na vrhovima planina i velike ledene pokrove u hladnim dijelovima Zemlje.

Pri temperaturi 0º C voda iz tekućeg stanja prelazi u kruto stanje , led. Tu temperaturu nazivamo ledištem. Tekuća voda vrije na 100º C i prelazi u plinovito stanje, vodenu paru. Tu temperaturu nazivamo vrelištem.



Slika 3. Slijepa učenica, iskustveno učenje



Slika 4. Tri agregatna stanja vode

KRUŽENJE VODE U PRIRODI

Voda kruži u prirodi. Sunce zagrijava Zemlju i dio vode sa Zemljine površine isparava, prelazi u vodenu paru. Vodena para se diže i u zraku se hladi, a zatim prelazi u kapljice koje tvore oblake. Kapljice vode se spajaju i kada postanu toliko velike da ne mogu lebdjeti, počne padati kiša. Ako je temperatura niska padat će snijeg, a ako se kapljice naglo smrznu padat će tuča ili grad. Kada vodena para prijeđe u kapljice u blizini tla nastaje rosa, ali ako su temperature niske nastat će mraz. Kišu, snijeg, tuču, mraz i rosu zovemo padaline. Padaline će postati dio voda tekućica i stajaćica, a zatim će se kruženje nastaviti.

VODE TEKUĆICE

Voda koja teče površinom kopna naziva se tekućica. Dijelimo ih prema količini vode na potoke i rijeke. Tekućice su slatkovodne vode. Količina vode u tekućicama ovisi o količini padalina. Ako dugo nema padalina, tekućice mogu i presušiti. Isto tako, ako je padalina puno, tekućice mogu izazvati poplave. Svaka tekućica ima svoj izvor – mjesto na kojem rijeka izvire iz zemlje i ušće gdje se rijeka ulijeva u veću rijeku, jezero ili more. Prostor kojim rijeka teče zovemo korito, a svaka tekućica ima lijevu i desnu obalu. Kako bi upotpunili nove spoznaje, posjetili smo rijeku Savu. Nakon obilaska rijeke Save otišli smo do glavnog trga u Slavonskom Brodu i promatrali kruženje vode u fontani.



Slika 5. Kruženje vode u prirodi



Slika 6. Živi svijet u vodi i pored vode tekućice



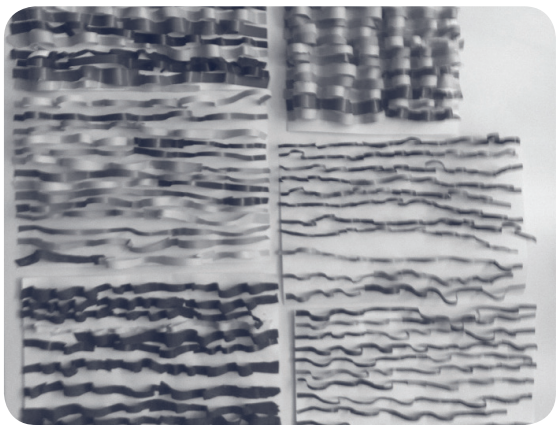
Slika 7. Voda tekućica, rijeka Sava



Slika 8. Fontana na Trgu Ivane Brlić Mažuranić



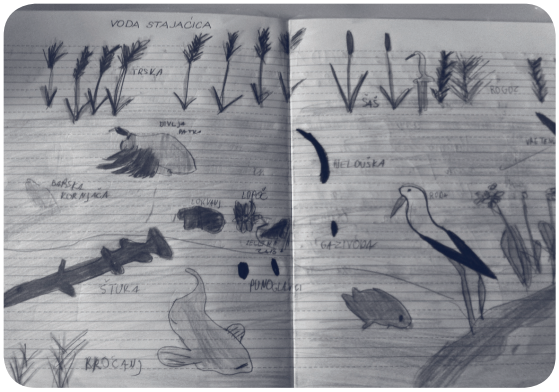
Slika 9. Voda koja teče



Slika 10. Valovi na vodi tekućici

VODE STAJAĆICE

Udubine na površini kopna ispunjene vodom nazivamo stajaćicama. Prema količini vode dijelimo ih na lokve, bare, močvare i jezera. Lokva je najmanja voda stajaćica, plitka je ima malu količinu vode i presušuje tijekom godine. Bara je po količini vode veća od lokve. Dno bare obraslo je vodenim biljem, ali i ona može presušiti tijekom godine. Močvara je površinom i količinom vode veća od bare. Vodeno bilje raste na dnu i iznad površine vode. Ne presušuje tijekom godine. Jezero je površinom i dubinom najveća voda stajaćica. Lokve, bare, močvare i jezera imaju zajedničko obilježje, a to je slatka voda.



Slika 11. Živi svijet u vodi i pored vode stajaćice



Slika 12. Voda stajaćica

MORE

More je posebna voda stajaćica, najveće je po površini i dubini. Obiluje bogatim biljnim i životinjskim svijetom. Naše more je Jadransko more. Karakterizira ga slana voda iz koje dobivamo sol. Boja mora ovisi o dubini te biljnom svijetu u moru i oko njega.



Slika 13. More

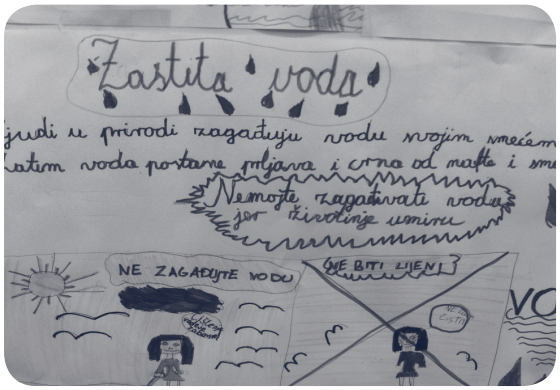


Slika 14. Oblikovanje školjke s morskog dna

ONEČIŠĆENJA I ZAŠTITA VODA

„Stvoritelju, darovana sam da se darujem za život.
U mojim njedrima ribe nalaze dom, a čovjek i životinje česmu na kojoj gase žeđ.
Umivam i pokrivam zemlju. Hranim je da bi donijela obilan plod.
Ali, Gospodine, ja postajem sve bolesnija.“
Fra Bože Vuleta:“Taj divni božji svijet“, Franjevački institut za kulturu mira, Split 1997.

Vode na Zemlji ima puno, ali nije sva voda prikladna za korištenje u svakodnevnom životu. Najveći dio vode čini slana, morska voda. Velik dio vode na Zemlji je onečišćen i zbog toga se ne može koristiti. Svaki četvrti stanovnik Zemlje oskudijeva pitkom vodom. Ljudi često troše više vode nego što im je stvarno potrebno i često je svojim neznanjem i nemarnošću onečišćuju. Bacanjem otpadaka i raznog smeća u rijeke, jezera ili more voda se onečišćuje. Važno je znati da se onečišćenjem tla onečišćuje i voda i obratno. Savjestan odnos čovjeka prema vodi i okolišu je neophodan jer narušavanjem toga odnosa narušava se cjelokupan okoliš.



Slika 15. Zaštita i čuvanje voda

ZAKLJUČAK

DJECA – ODGOJ I OBRAZOVANJE – ODRŽIVI RAZVOJ

Zaštita okoliša i održivi razvoj određuju se kao strateško pitanje svake države. Osnovni cilj je promjena svijesti i osvještavanje novih generacija što pretpostavlja ulogu odgoja i obrazovanja u razvijanju novih znanja, vještina, sposobnosti te novih kompetencija u osposobljavanju mladih kako bi postali ekološki osviješteni i aktivni građani društva.

U suvremenom odgoju i obrazovanju za održivi razvoj posebno se ističe problem njegova sadržaja i sadržajne raznolikosti. Temelji toj raznolikosti sadržaja su sve brojniji problemi suvremenog svijeta. Pri tome je važno ostvariti sadržajni suodnos svih nastavnih predmeta i odgojno-obrazovnih područja. Adekvatni izbor i planiranje poticaja razvoja osjetljivosti učenika za održivu budućnost zahtjeva od učitelja poznavanje mnoštva sadržaja održiva razvoja. Istovremeno se od učitelja zahtijeva posjedovanje vještina integracije i korelacije određenih sadržaja primjerenih za rad s učenicima. Učitelj može u svom odgojno-obrazovnom radu naglasiti različite teme, sadržaje i aktivnosti u svrhu njihova poticanja. Paralelno se od učitelja očekuje da bude dovoljno fleksibilan, kreativan, domišljat, odgovoran te da ima na umu različite vrijednosti održiva razvoja.

Ovo bi ujedno trebalo biti i polazište sadržajnom osmišljavanju odgoja i obrazovanja učenika osnovne škole za održivi razvoj. Ovo nikako ne smije biti puko gomilanje znanja, već razvijanje sposobnosti i njegovanje raznih aktivnosti učenika za što je moguće osmišljenije i kvalitetnije življenje. Rezultati odgoja i obrazovanja ogledaju se u prihvaćanju izazova za održivu budućnost gdje izazov znači putokaz svima sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Taj izazov podrazumijeva cilj kojemu težimo i prema kojemu trebamo voditi svoje učenike kako bi od njih stvorili moralne i odgovorne ljude za bolje sutra.

LITERATURA

1. Bakarić-Palička, S., Ćorić, S. (2014). *Eureka 3, udžbenik prirode i društva u 3. raz. OŠ.* Zagreb: Školska knjiga.
2. De Zan, I. (2005.). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
3. *Dječji atlas prirode, Životinjski i biljni svijet u Hrvatskoj*. (1998). Zagreb: ABC NAKLADA.
4. Fra Bože Vuleta. (1997). *Taj divni božji svijet*. Split: Franjevački institut za kulturu mira.
5. Husanović-Pejanović, J. (2011). *Održivi razvoj i izvanučionička nastava u zavičaju*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Parlov, T. (2015). *Upute za rad s učenicima s oštećenjem vida na području likovnog stvaralaštva*. Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek".
7. Uzelac, V. (1990). *Osnove ekološkog odgoja*. Zagreb: Školske novine.
8. Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014). *Djeca-odgoj i obrazovanje-održivi razvoj*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
9. Vasta, R, Haith, M. M., Miller, S. A. (1995). *Dječja psihologija*: *Moderna znanost,* 2. izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.

WATER MEANS LIFE

„He who cannot draw on three thousand years is living from hand to mouth." J. W. Goethe

Life began in water and has developed gradually to the forms known today. Water takes part in all important life processes and there is no life without it. The water cycle supplies all living beings with enough water. Children are born out of water and begin their cognitive development with it. It is therefore crucial to educate and teach children to connect with the nature from which they have originated. Awareness about the importance and preservation of water should be encouraged in children from the earliest school age. It is necessary to think constantly about the connection between living beings and water, our dependence on nature and the importance of caring for the environment and protecting water. Men affect the quality of water with their negligence. We say that a child learns by observing a model, and that model is us, the grownups. And we need to use this effect to ensure a peaceful and preserved nature for future generations. I was inspired to do this paper when I was teaching an outdoor lesson to third-graders, near a river, and they showed me what water means to them in a series of activities. Their activities in the classroom and outdoors led the pupils to realize the importance of sustainable development and of protecting water, and as such they arre important in the educational work of our school.

Keywords: nature, water, life, school, sustainable development

Jasminka Falamić
Ivana Feldi Drašinac
Osnovna škola Dore Pejačević, Našice

UČENIČKA ZADRUGA KAO NOSITELJ ODRŽIVOG RAZVOJA

Primjer dobre prakse

Svaka je škola po nečemu jedinstvena. Naša je škola poznata po brojnim ekološkim projektima i izvannastavnim aktivnostima među kojima se izdvaja deset skupina koje zajedno čine učeničku zadrugu „Mladost“. Rezultati i stečena pozitivna iskustva praktičnog rada s djecom navode nas da ih prenosimo školama kao primjer dobre prakse. U ugodnom radnom ozračju radionica učenici razvijaju kreativnost i vještine praktičnog rada. Također prodaju izrađene proizvode, a zarađeni novac ulažu u nove materijale. Poduzetništvo se razvija na humanim vrijednostima jer sve sekcije zadruge zajedno pripremaju prodajnu izložbu kako bi prikupile novac za učenike slabijeg imovinskog statusa. Zadruga gospodari sredstvima od skupljenog starog papira. Akcije sakupljanja papira provodimo u suradnji s roditeljima i zajednicom. Do sada smo prikupili preko 570 000 kilograma starog papira. Osim vrijednih nagrada za školu i učenike, sredstva od starog papira ulažemo u rad pojedinih sekcija, a posebno u uređenje školskog vrta. Projektom Vrt biološke raznolikosti postojeći školski vrt obnovljen je sadnjom 150 sadnica grmlja, cvjetnim nasadima i novim klupama u vrtu. Cilj je projekta iskoristiti potencijal školskog vrta za unapređenje nastave prirodoslovlja. U suradnji s djelatnicima Hrvatskih šuma Našice obnovljeni su stolovi i klupe za izvanučioničku nastavu. Vrt je ujedno i izvor sirovina u izradi prirodnih prehrambenih i ljekovitih proizvoda. U izradi koristimo tradicionalne tehnike rada i recepte, a dijelove kulturne baštine kao motive za izvorne suvenire. Osobito dobra iskustva praktičnog rada ostvarujemo na nastavi Domaćinstva gdje učenici stječu osnovne životne vještine u pripremi kuhanog obroka, koristeći izvorne namirnice i tradicionalne recepte. Zajednički rad svih sekcija Zadruge pridonosi razvoju ekološke svijesti, poduzetništvu i osjećaju zajedništva što je temelj održivog razvoja u školama.

Ključne riječi: humanost, skupljanje papira, poduzetništvo, praktičan rad, ulaganje u okoliš

U školi učimo djecu kako učiti, raditi, lijepo se ponašati i družiti. Učimo djecu kako biti zadovoljan i sretan. Kako to uspijevamo? Poslije brojnih sati redovne, izborne ili dodatne nastave naši se učenici uključuju u rad skupina izvannastavnih aktivnosti. Između brojnih skupina koje se održavaju u našoj školi, desetak skupina čini Učeničku zadrugu „Mladost“. U zadruzi potičemo razvoj praktičnih vještina učenika, radne navike, odgovornost, kreativnost, samostalnost i timski rad. Kroz iskustveno učenje razvija se svijest o vrijednosti ljudskog rada, humanitarnom djelovanju i o brizi za okoliš. Vizija naše zadruge je razvoj poduzetništva temeljenog na vlastitim prirodnim resursima i tradicionalnim vrijednostima što je u skladu s načelima održivog razvoja.

OD HUMANOSTI DO PODUZETNIŠTVA

Učeničko zadrugarstvo dobilo je novu, veću dimenziju kada su učenici Kreativno–karitativne skupine pokrenuli projekt: Naučimo dobrotu s ciljem da se sredstva ostvarena prodajom učeničkih proizvoda doniraju u humanitarne svrhe. Naime, brojnim učenicima naše škole nije dostupna izvanučionička nastava zbog slabog socijalnog statusa njihovih obitelji. Stoga su se sve sekcije zadruge povezale i usmjerile svoje djelovanje na izradu učenicima prihvatljivih proizvoda kako bi pokrenuli prodaju i

ostvarili dobit. Djelovanje, koje donosi dobrobit onima kojima je novac potreban, djeluje poticajno na učenike. Izrada proizvoda odvija se sustavno tijekom cijele godine, a humanitarna prodaja odvija se nekoliko puta godišnje: povodom blagdana ili na prigodnim sajmovima u gradu te na smotrama učeničkih zadruga. Kako bismo osnažili učenike za humanitarno djelovanje, u rad učeničke zadruge uključena je sekcija *Mali volonteri* čiji je primarni cilj osvijestiti važnost volontiranja i osnažiti učenike za rad za dobrobit zajednice. *Mali volonteri* organizirali su akcije prikupljanja prehrambenih i higijenskih potrepština za potrebe Socijalne samoposluge koju vodi udruga Dar dobrote Našice. Radost darivanja osjetili su prikupljanjem i donacijom igračaka za Crveni križ. Na svečanosti Dana kruha i zahvalnosti za plodove zemlje izdvojili su dio hrane s blagdanskog stola i odnijeli obiteljima o kojima skrbi Caritas. Inicijativa o humanitarnom radu usmjerila je učeničke aktivnosti na skrb o ugroženim životinjama. *Mali volonteri* uključili su u humanitarni rad i učenike izborne nastave Domaćinstva kako bi pečenjem i prodajom kolača zaradili sredstva koja bi donirali Udruzi za zaštitu životinja „Na 4 šape“. Kroz navedene primjere učenici stječu bolju socijalizaciju, osjećaj zajedništva i pripadnosti. Volonterski i humanitarni rad u školi odražava se na kvalitetnije provođenje slobodnog vremena i uključivanje učenika u volonterski rad udruga na području grada.



Slika 1. Donacija hrane socijalnoj samoposluzi

OD PODUZETNIŠTVA DO EKOLOŠKE SVIJESTI

Škola razvija poduzetništvo unutar zadruge kroz proizvodnju i prodaju, a glavni izvor prihoda, koji omogućava uspješan rad, akcije su sakupljanja starog papira. Od 2004. godine Učenička zadruga provodi projekt Akcija STARI PAPIR s ciljem razvoja svijesti o značenju odvajanja otpada te odvojenog sakupljanja kao vrijedne sirovine. U suradnji s učenicima, roditeljima i građanima do sada smo skupili preko 590 tona starog papira čiji su godišnji rezultati prikazani u Tablici 1.

Tablica 1. Rezultati skupljanja papira po godinama

ŠKOLSKA GODINA	**STARI PAPIR (kg)**	ŠKOLSKA GODINA	**STARI PAPIR (kg)**
2004./2005.	54 120	2010./2011.	33 550
2005./2006.	47 435	2011./2012.	59 260
2006./2007.	52 248	2012./2013	52754
2007./2008.	61 700	2013./2014.	32 007
2008./2009.	59 539	2014./2015	53 333
2009./2010.	57 580	2015./2016.	28 888
		UKUPNO:	**592 414**

Mali ekolozi su učenici osmih razreda. Njihova uloga je da zajedno s voditeljicom Učeničke zadruge Mihaelom Zec jednom mjesečno organiziraju i provode akciju skupljanja papira. Rezultati se zbrajaju te prijavljuju na brojne natječaje. Već nam nekoliko godina prva mjesta u količini skupljenog papira na razini cijele Hrvatske donose vrijedne nagrade. Posebno ističemo nagradu –kante za sortiranje otpada. Oblikovane su poput životinja pa njihov izgled privlači djecu iz susjedstva koja ih s roditeljima dolaze „nahraniti" – odložiti plastične čepove, boce ili baterije. Prikupljene čepove šaljemo kao donaciju Udruzi oboljelih od leukemije u Čakovcu. „Čovječe, skupljaj papir!" naziv je zanimljive i poučne radionice u okviru Škole otvorenih vrata s ciljem da se osvijesti važnost doprinosa u očuvanju okoliša prikupljanjem starog papira. Razvijajući matematičke vještine, potaknuli su svijest o našem zajedničkom doprinosu u očuvanju okoliša. Učenici su izračunali da je naša škola tijekom deset godina prikupila više od 5 920 000 kg starog papira. Podatci su statistički obrađeni i uspoređeni na zanimljiv način. Ovdje ističemo samo dio:

Tablica 2. Doprinos u očuvanju šuma i uštedi energije i vode

1 tona starog papira štedi	570 tona starog papira štedi
21 mladih stabala	11 000 stabala
3800 kWh električne energije	2 100 000 kWh električne energije
70 000 l pitke vode	38 500 000 l pitke vode

Projekt sakupljanja sekundarnih sirovina ima pozitivan utjecaj na lokalnu zajednicu te je znak prepoznatljivosti ekološkog, humanitarnog i poduzetničkog rada u školi.



Slika 2. Akcija skupljanja papira



Slika 3. Rad učenika u školskom vrtu

Razvoj poduzetništva temelji se na načelima održivog razvoja. Učenička zadruga gospodari sredstvima od prikupljenog papira: ulaže u kupovinu materijala i opreme potrebne za praktičan rad sekcija i školski okoliš. Već nekoliko godina provodimo projekt održivog razvoja: *Vrt biološke raznolikosti*. Cilj ovog projekta je iskoristiti potencijal školskog vrta za kvalitetniju realizaciju nastave prirodoslovlja kao timsku, projektnu i izvanučioničku nastavu te slobodno vrijeme učenika i građana. Inicijatori projekta bili su Slavica Zrilić, ravnateljica, Jasminka Falamić, učiteljica biologije, i Jozo Drašinac, vanjski suradnik učeničke zadruge. Moto projekta je: *Učimo djecu da je vrt izvor zdravlja i mjesto u kojem živimo.* Učenje za održivi razvoj postalo je prioritet u europskim odgojno-obrazovnim sustavima, a tako ga postavljamo i mi u našoj školi. Potencijal školskog vrta pruža velike mogućnosti za obrazovanje za održivi razvoj jer omogućuje aktivno sudjelovanje učenika na poslovima održavanja vrta i potiče odgovornost učenika za vlastito ponašanje prema okolišu škole. Stoga smo uključili učenike u poslove obnove školskog vrta. Nakon što je podignuta metalna ograda oko školskog dvorišta, sredstvima od starog papira kupljeno je i zasađeno više od 150 sadnica

ukrasnoga grmlja. Vizija projekta je da živa ograda ublaži izgled podignute metalne ograde te ujedno postane stanište za životinje, osobito kukce i ptice, što će pridonijeti očuvanju biološke raznolikosti našičkog kraja. Uz brojno ukrasno grmlje zasađeno je i ljekovito bilje: neven, lavanda, aronija, bazga i lijeska. O vrtu brinu *Mali ekolozi* koji okopavaju grmlje, ali i prate prirodne promjene u okolišu. Cilj praktičnog rada u školskom vrtu je da učenici neposrednim boravkom i radom u prirodi steknu spoznaje o biljnim i životinjskim vrstama našega kraja, potrebu za njihovim očuvanjem, ali i radne navike. Anketa koja je provedena među učenicima, vezana uz radove u vrtu, pokazala je da dvije trećine učenika ima interes za rad u vrtu. U edukativne svrhe izdana je zbirka učeničkih radova *Vrt biološke raznolikosti* o biljnim vrstama školskog vrta, kao rezultat timskog rada na nastavi biologije i informatike. Na razvoj ekološke svijesti i brigu o okolišu kod naših učenika i građana utječemo izdavanjem edukativnih materijala o školskom vrtu u obliku brošura:

- Ljekovito bilje u školskom vrtu
- Vrt biološke raznolikosti
- ČUVARkuća, čuvar ZDRAVLJA
- Zajedno: skupljamo papir i brinemo za okoliš.

U projekt održavanja biološke raznolikosti uključili smo sekciju *Mali tehničari.* Učenici koji pohađaju spomenutu izvannastavnu aktivnost izradili su i postavili kućice za ptice i „hotel za kukce". U suradnji s djelatnicima Hrvatskih šuma Našice obnovili smo stolove i klupe čime je školski vrt postao pogodno mjesto za realizaciju nastave u prirodi. Korištenjem vlastitih prirodnih dobara možemo mijenjati prehrambene, potrošačke i radne navike učenika. To dokazuju rezultati rada skupine *Domaćinstvo* koju vodi učiteljica Ivana Feldi Drašinac, učiteljica kemije i biologije. Cilj je ove skupine osposobiti učenike za samostalno pripremanje kuhanog obroka od domaćih namirnica prema domaćim receptima. Vizija je da kroz pripremu jela i izradu ekoloških proizvoda učenici prepoznaju tradicionalne vrijednosti i običaje svog kraja koji se izvorno temelje na načelima održivog razvoja. Stečene praktične vještine učenici će moći primijeniti u svakodnevnom životu kao pravilne prehrambene i potrošačke navike, a mogu i utjecati na izbor budućeg zanimanja. Sredstvima učeničke zadruge opremljen je praktikum. Zaradom od starog papira i sredstvima od osvojenih nagrada kupljena je moderna blok-kuhinja s kućanskom aparatima te pribor i posuđe za praktičan rad. Na nastavi se primjenjuje isključivo metoda praktičnog rada: učenici samostalno pripremaju domaće namirnice, kuhaju, zajedno objeduju i spremaju posuđe. Za ovaj način rada u školi pokazuje interes sve veći broj učenika. Ove školske godine uključilo se čak 30 učenika, stoga se praktičan rad odvija u nekoliko manjih skupina. Iako se radi u okruženju moderno opremljene kuhinje, izbor jela i način njihove pripreme temelje se na receptima tradicionalne slavonske kuhinje. Pojedina jela, osobito slastice, izrađuju se prema receptima iz ostavštine grofova Pejačević. Na temelju istraživačkog rada „Od starog recepta do novog kalupa" upoznali smo recepte i načine pripreme starih blagdanskih kolača – paprenjaka, kao i brojne izvorne recepte iz obiteljske „kuharice" Dore Pejačević. Uz „Dorine" paprenjake *Mali keramičari* osmislili su i izradili nove keramičke kalupe za paprenjake. Stari recept na svježem paprenjaku i novi kalupi postali su izvorni suveniri naše škole.



Slika 4. Dorini paprenjaci



Slika 5. Učenički proizvodi: slavonski kolači

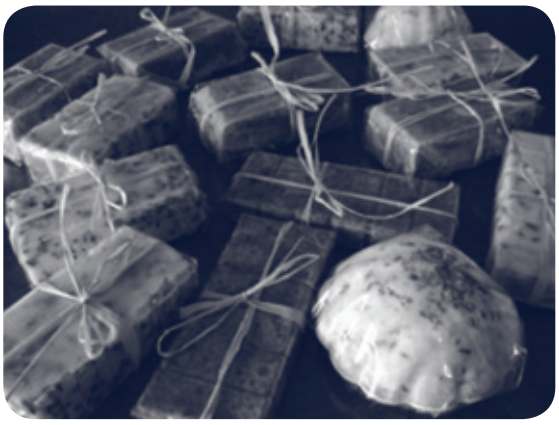
Iskustvo praktičnog rada omogućuje im da prepoznaju vlastite sklonosti i interese u izboru budućeg zanimanja poput kuhara, pekara, slastičara… Uz razvoj praktičnih vještina na nastavi *Domaćinstva* stječu se i znanja o pravilnoj prehrani, vještine estetskog uređenja stola, higijenske navike te kulturno i lijepo ponašanje za vrijeme objeda. Rad u skupini pridonosi osjećaju zadovoljstva koji se prenosi se u obitelj, ali ne samo kroz priče već i kroz izrađene slastice. Stečene kompetencije kroz nastavu *Domaćinstva* omogućuju učenicima i kvalitetnije provođenje slobodnog vremena. „Korisno je pohađati Domaćinstvo jer mnoge stvari naučene na nastavi mogu primijeniti u svakodnevnom životu“ (učenica 8.b razreda).





Slika 6., 7. i 8. Rad na Domaćinstvu

Za potrebe nastave *Domaćinstva* nastojimo iskoristiti potencijal vlastitog školskog vrta. Od uzgojenog ljekovitog bilja pripremaju se, prema domaćoj recepturi, sok od bazge, čaj od lipe, čuvarkuće i nevena. Poštujući mjere opreza i higijene te savjete učiteljice, učenici izrađuju ljekovitu mast od nevena i čuvarkuće te prirodne sapune od nevena i lavande.

Slika 9. Nevenova mast

Slika 9. Sapuni od lavande

EKOLOŠKA SVIJEST JE TEMELJ ZA ŠKOLSKE I EUROPSKE PROJEKTE

Škola je prepoznatljiva po rezultatima u odgoju i obrazovanju djece u razvijanju ekološke svijesti na svim razinama: od projekata na razini škole poput manifestacija Škole otvorenih vrata, ekoprojektnih dana, preko projektnih aktivnosti na razini razrednih odjela i pojedinih skupina, do brojnih individualnih učeničkih projekata i radova.

Status međunarodne ekoškole obnavljamo svake druge godine zahvaljujući rezultatima ekoloških aktivnosti koje ostvarujemo u suradnji s lokalom zajednicom, roditeljima naših učenika i građanima Našica. Nositelj svih ekoloških aktivnosti je Učenička zadruga „Mladost". Sustavno obilježavamo ekodatume: Međunarodni dan ozonskog omotača, Šetnjom do zdravlja, Dan zahvalnosti za plodove zemlje, Dan kruha „Objed s pčelicom Dorom", Solidarnost na djelu – akcija Crvenog križa, Svjetski dan šuma, Svjetski dan voda, Dan planeta zemlje i Dan zaštite čovjekova okoliša. Učenička zadruga sudjeluje u projektima kao što su Zelena čistka i Zeleni korak. Zadruga je sudjelovala u međunarodnom projektu Comenius koji se financirao iz sredstava europskih fondova preko Agencije za mobilnost i programe EU. Proizvode naše zadruge nosili smo u pet europskih zemalja kao izvorne suvenire obiteljima i školama. Putovanjem u europske zemlje promicali smo prirodnu i kulturnu baštinu našeg kraja, ali i stekli mogućnosti za upoznavanje i uvažavanje različitosti drugih naroda.

I NAJMLAĐI UPOZNAJU I POŠTUJU PRIRODNU I KULTURNU BAŠTINU

Učenici razredne nastave kroz tri radionice brinu o okolišu. Članovi *Eko-kreativne radionice, Kreativne-eko radionice* i *Mali čuvari baštine* u svom radu koriste samo prirodne materijale kojima daju novi oblik i veću vrijednost. Svaki naš novi proizvod postaje izvorni suvenir i izvor zadovoljstva učenicima postignutim radom.

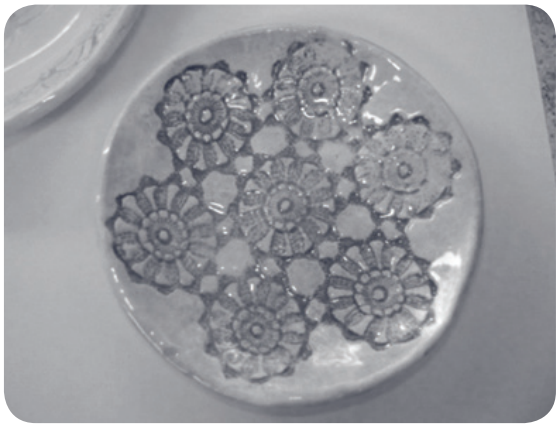
OD KULTURNE BAŠTINE DO IZVORNOG SUVENIRA SUVREMENOG DIZAJNA

Rukotvorine *Malih vezilja* potvrđuju da se njeguje izvorna kulturna baština i izvorni vezovi našeg kraja. Izbor motiva i tehnika rada temelji se na rezultatima istraživačkih radova prema kojima su tkanje, pečki vez i rasplet izvorna obilježja narodne nošnje našičkog kraja. Stoga se poštuju izvorne tehnike platnenih torbi i izradi čestitki – izvornih suvenira naše zadruge. Rad malih vezilja odvija se u suradnji s Udrugom „Slavonika".

Mali keramičari oblikuju glinu i nastoje tom surovom materijalu dati suvremeni dizajn i uporabnu vrijednost pri izradi novih keramičkih suvenira. Glina je izvorni prirodni materijal koji ima dugu tradiciju u lončarstvu u našičkom kraju. Predmeti od gline izrađivani su stotinama godina, a danas je glina važna sirovina u proizvodnji opeke. Stoga se sekcija Malih keramičara u izboru metoda, materijala i motiva za rad istovremeno rukovodi i tradicijom i održivim razvojem.



Slika 11. Ručni radovi vezilja



Slika 12. Rad Malih keramičara

ZAKLJUČAK

Učenička zadruga nositelj je poduzetništva u našoj osnovnoj školi. Razvoj praktičnih vještina zasniva na korištenju lokalnih prirodnih resursa i na tradicionalnim vrijednostima. U izvannastavnim aktivnostima, u okviru Učeničke zadruge, učenici rade u malim skupinama što pridonosi razvoju socijalnih vještina i radnih navika. Objedinjavanjem poduzetništva, društvenog i humanitarnog rada te ekoloških sadržaja učenička zadruga ostvaruje važnu ulogu u unapređenju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u osnovnoj školi.

SCHOOL COOPERATIVE AS AGENT IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Example of good Practice

Each school is unique in its own way. Our school is well-known for its numerous ecology projects and extracurricular activities, out of which we can single out ten groups joined in the school cooperative named “Mladost”. The results and positive experiences that we gained in practical work with children encourage us to share examples of good practice with other schools. Our students are offered to develop their creativity and skills in a pleasant working environment of numerous workshops. When the students sell the products they have made, they invest some money in working materials for future production. The spirit of entrepreneurship is developed on human values, as all the groups together prepare a fair to sell the products they have made and then use the collected money to help students of low socioeconomic status. The school cooperative manages the money earned by collecting and selling waste paper. The waste paper collections that we carry out are supported by parents and local community. So far, we have collected over 570 000 kg of waste paper. Apart in valuable prizes for our students and the school, we invest some of this money in certain groups of our school cooperative, and in particular in decorating our school garden. Within the project “Garden of biological diversity”, our existing school garden has been renewed with 150 seedlings of shrubs, some flower beds and new benches. The aim of this project is to enhance science lessons by using all opportunities that the garden can give. In cooperation with the subsidiary of Hrvatske šume in Našice, chairs and desks for outdoor research classes were also renewed. Our school garden is our natural source of raw materials that we use as foodstuffs and for therapeutic products made in traditional ways. We use fragments of cultural heritage (from traditional costumes) as patterns for original souvenirs. We have particularly good experiences with practical work in home science lessons, where students acquire basic life skills and prepare meals using natural foods and traditional recipes.The joint work of all the groups in the school cooperative contributes to the development of ecological awareness, to entrepreneurship and to a sense of community, which is the basis of sustainable development.

Keywords: humanness, waste paper collection, entrepreneurship, practical work, environmental investing

Jadranka Brkić-Vejmelka
Hotelijersko-turistička i ugostiteljska škola, Zadar

Ana Pejdo
Sveučilište u Zadru
Odjel za geografiju

Nensi Segarić
Sveučilište u Zadru
Odjel za sociologiju

KAKO UČITI I PROMIŠLJATI ODRŽIVI RAZVOJ

Primjeri dobre prakse

Vrlo česta i gotovo uobičajena sintagma *održivi razvoj* podrazumijeva novu paradigmu razvoja svijeta. Koncept održivog razvoja svojevrstan je odgovor na globalne ekološke i ekonomske probleme suvremenog svijeta. Raspravama o održivom razvoju stalno se nameću pitanja kako ostvariti ideju održivosti, kako je implementirati u postojeće sustave, treba li mijenjati sustave da bi se održalo postojeće stanje i konačno, je li sama ideja održivog razvoja u današnjim uvjetima održiva i provediva. Hotelijersko-turistička i ugostiteljska škola u Zadru već dulji niz godina sudjeluje u različitim izvannastavnim aktivnostima, a programima GLOBE i Ekoškole posebno se povezuju i znanja i vještine struke. Među dosadašnjim projektima mogu se izdvojiti praćenje potrošnje električne energije u školskoj zgradi, projekt tijekom kojeg su se učenici upoznali sa seoskim gospodarstvima i razvojem turizma u Zadarskoj županiji, zatim projekt koji je obuhvaćao sadnju, uzgoj i izradu herbarija ljekovitog autohtonog bilja, projekt koji je za temu imao parkovne površine Grada Zadra, a finaliziran je izradom pisanih vodiča o gradskim parkovima na šest stranih jezika koji se uče u školi i sl. U aktivnostima je sudjelovalo stotinjak učenika različite dobi i petnaestak nastavnika. Surađivali su sa školskim volonterima, s udrugom Eko-Zadar, javnom ustanovom Natura Jadera, Medicinskom školom i dr. Razvidno je da se sadržaji poučavanja koji se ujedno odnose na elemente održivog razvoja mogu realizirati međupredmetnim sadržajima, kao i brojnim projektima čiji nositelji mogu biti svi zaposlenici škole bez obzira na svoju primarnu struku i obrazovanje. Cilj je ovog rada primjerima dobre prakse jedne strukovne škole ukazati na mogućnosti obrazovanja učenika za održivi razvoj. Rad se temelji na rezultatima istraživanja provedenog tijekom veljače 2016., a iz kojih je vidljivo da je praksa provođenja projekata različitih sadržaja dobra osnova promicanja holističkog pristupa među učenicima i nastavnicima kao temeljne pretpostavke ostvarivanja koncepta održivosti na više razina. Održivi razvoj kao koncept, vrlo složen i sofisticiran, usmjeren je prema budućnosti. Stoga je cilj rada utvrditi koliko su znanja, koja će primijeniti u budućnosti, učenici i nastavnici stekli svojim sudjelovanjem u spomenutim aktivnostima.

Ključne riječi: obrazovanje, srednja strukovna škola, projekt, učenici

UVOD

Pojam održivog razvoja danas je u upotrebi u različitim strukama i znanstvenim disciplinama, ali i u svakodnevnom, kolokvijalnom govoru. Vrlo česta i gotovo uobičajena sintagma *održivi razvoj* podrazumijeva novu paradigmu razvoja svijeta. Koncept održivog razvoja svojevrstan je odgovor na globalne probleme suvremenog svijeta.

Čestim sintagmama poput *održiva poljoprivreda*, *održivi turizam*, *održiva arhitektura, održivo obrazovanje* već se u pojmovnom smislu želi izraziti i naglasiti potreba za usklađivanjem tehnološkog razvoja i korištenja prirodnih resursa uz prevladavanje znatnog jaza između zahtjeva za stalnim gospodarskim rastom i pokušaja održanja prirodne ravnoteže. Stavljajući prirodne resurse primarno u funkciju tehnološkog napretka, odnosno rasta, čovječanstvo se suočava s problemom iscrpljivanja resursne osnove čime se održivost dovodi u pitanje. Koncept održivosti zahtijeva vizije djelovanja na dulji vremenski rok.

Raspravama o održivom razvoju stalno se nameću pitanja kako ostvariti ideju održivosti, kako je implementirati u postojeće političke i društvene sustave. Isto se tako pojavljuje pitanje kako implementirati ideju održivog razvoja u obrazovanje. Na što mislimo danas kada govorimo o obrazovanju za održivi razvoj? Hrvatska razmjerno kasno kreće u proces obrazovanja koje će za cilj imati održivi razvoj (Matutinović, 1998.). Bez obzira na činjenicu da hrvatski obrazovni sustav dijelom zaostaje po pitanju implementacije ideje održivosti u svoj kurikulum, upravo ta činjenica danas otvara vrata novim mogućnostima. Godine 2015. u Hrvatskoj je započela korjenita promjena obrazovnog sustava. Unutar novog sustava dokumenata koji su trenutno na stručnoj raspravi napisani su prijedlozi dokumenata koji se odnose na Održivi razvoj, Učiti kako učiti, Poduzetništvo, Osobni i socijalni razvoj, Zdravlje, Uporabu informacijske i komunikacijske tehnologije i Građanski odgoj i obrazovanje (URL1). Na početku prijedloga dokumenta koji definira međupredmetnu temu Održivi razvoj navedeno je da „međupredmetna tema Održivi razvoj obuhvaća sve tri dimenzije održivosti – okolišnu, društvenu i ekonomsku održivost te njihovu međuovisnost. Priprema učenike za prikladno djelovanje u društvu radi postizanja osobne i opće dobrobiti“ (URL2).

OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj „imaju cilj širenja i internacionalizacije onih vrjednota i stavova koji će povećati sposobnosti ljudske rase da se u rastućoj modernoj razvojnoj kompleksnosti nauče (jer sada to ne znaju) kako organizirano, sustavno i dugoročno braniti život, kako danas i sutra organizirati opstanak i potrebnu ravnotežu“ (Lay, 1998: 67). U postojećem diskursu treba sagledati održivi razvoj kroz sve komponente održivosti: ekonomsku, ekološku, tehnološku i sociokulturnu.

U priopćenju Europske komisije *Europa 2020. Strategija za pametan, održiv i uključiv rast* jedan od prioritetnih ciljeva je pametan rast koji se odnosi na učinkovitije ulaganje u obrazovanje (URL3). Naime, europski razvoj trebao bi se temeljiti na znanju i inovacijama koje će omogućiti gospodarski razvoj temeljen na načelima održivosti, kako u smislu korištenja svih prirodnih resursa tako i u smislu prostorne i društvene uključenosti (ekonomska, teritorijalna i socijalna kohezija). Na tragu navedenih ciljeva, različiti su načini kojima se može u postojećem obrazovnom sustavu koncept održivog razvoja približiti učenicima, ali i nastavnicima koji bi trebali „pružiti“ znanja i poticati inovativnost.

Hotelijersko-turistička i ugostiteljska škola u Zadru uključila se u nekoliko programa koji po svojem sadržaju, načinu rada i pristupu podržavaju i promoviraju koncept održivog razvoja. Njihova implementacija u radu s učenicima ujedno znači više aktivnog a manje *ex chatedra* poučavanja. To su SEMEP[1] (od 1998. do 2002.), GLOBE[2] (od 1997.) i program Međunarodna Ekoškola[3] (od 2006).

1 SEMEP (South Eastern Mediterranean Environmental Project) inicijativa je za zaštitu istočnih obala Sredozemlja. Provodi se od 1996. s ciljem odgoja i obrazovanja za održivi razvoj na Mediteranu. Izraz je aktivnog pristupa škola i učenika u zaštiti okoliša, ujedno je to edukacija o povijesnim, kulturološkim, prirodnim, socijalnim i ekološkim vrijednostima država na Mediteranu. Projekt potiče holistički i interdisciplinarni pristup u izradi školskih projekata.

2 GLOBE (Global Learning and Observation to Benefit the Environment) započeo je u SAD-u 1995., ostvaruje se kroz umreženo djelovanje učitelja, učenika i znanstvenika i njihovo aktivno sudjelovanje u procesu učenja. Podrazumijeva aktivnosti sustavnog mjerenja klimatskih elemenata, hidroloških, pedoloških i drugih pokazatelja, a dobiveni podatci koriste se za istraživačke projekte.

3 Međunarodne Ekoškole osnovala je 1992. Zaklada za odgoj i obrazovanje za okoliš (FEE – Foundation for Environmental Education). Projekt se provodi u 59 država svijeta, u više od 46 000 škola s ciljem implementacije odgoja i obrazovanja za okoliš u sve segmente odgojno-obrazovnog sustava.

Uz ostale aktivnosti koje Škola provodi, izdvojene su one koje kao primjeri dobre prakse pokazuju kako se kroz međupredmetne teme može povezati rad učenika, nastavnika i ostalih dionika u procesu obrazovanja. Prosječno u navedenim aktivnostima sudjeluje petnaestak učenika (godišnje) i pet do šest nastavnika. Učenici aktivno sudjeluju u navedenim programima pretežito kroz dvije ili tri školske godine. Nastavnici – voditelji najčešće sudjeluju u programima tijekom nekoliko godina, dok se ostali uključuju povremeno, ovisno o afinitetu i temi svakog pojedinog projekta. Realizacija projekata podrazumijeva primjenu kako prethodno stečenih tako i novih znanja i vještina (iz različitih nastavnih predmeta), što predstavlja ujedno mogućnost novog načina učenja (Brkić-Vejmelka, 2000). Budući da je odgoj i obrazovanje za održivi razvoj „proces stvaranja i širenja novih vrednota i znanja u funkciji mijenjanja mišljenja i ponašanja ljudi prema povećanju održivosti i postizanju uravnoteženosti između rasta/povećanja materijalne proizvodnje i biofizičkih temelja života“ (Lay, 2008: 136), svaka pojedina tema koja je odabrana za učeničke projekte imala je za cilj ne samo učenje i poučavanje za nove spoznaje već i učenje za nove vrijednosti koje mogu utjecati na mijenjanje mišljenja i ponašanja.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Metodološki pristup prilagođen je problemu i cilju istraživanja. U radu se istražuje socijalni fenomen utjecaja školskog programa i školskih projekata različite tematike na učeničko prepoznavanje vrijednosti prirodne i kulturne baštine lokalnog okoliša kao jedne od važnijih pretpostavki promicanja ideje održivosti. Stoga je odabrana kvalitativna metodologija koja se smatra najprikladnijom. Kako se radi o kompleksnom i dinamičnom socijalnom kontekstu koji je skup značenja i perspektiva, razumijevanje se najbolje može postići krenuvši od iskustva ljudi i njihove interpretacije javnosti jer oni najbolje poznaju specifične uvjete života svoje lokalne zajednice (Halmi, 2004.). U skladu s ciljem istraživanja usmjerenog na učenike kao aktere lokalne zajednice, metoda polustrukturiranog intervjua pokazala se najprikladnijom za prikupljanje detaljnih podataka, mišljenja i dojmova. Uzorkovanje je provedeno prema kriteriju sudjelovanja u aktivnostima vezanim za školske projekte, što je u skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima i ciljem. Intervjui su provedeni sa šest sugovornika od kojih su svi mogli pružiti važne informacije o istraživanoj temi, kao i važna stručna specifična mišljenja temeljena na vlastitom iskustvu (Petrić, 2011.) i sudjelovanjima u aktivnostima vezanim za školske projekte. Sugovornici koji su sudjelovali u intervjuima su: učenik četvrtog razreda koji je sudjelovao na svim navedenim projektima (U 1), učenica koja je sudjelovala na dva projekta (U 2), učenica koja je sudjelovala na samo jednom projektu (U 3), učenica koja je sudjelovala na dva projekta (U 4), nastavnica koja je šest godina vodila Ekoškolu i projekte (P 1), nastavnica koja je dvije godine voditeljica Ekoškole i nekih projekata (P 2). Istraživanje je provedeno tijekom veljače 2016. g.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kako bi se stekao uvid u provođenje projekata u Hotelijersko-turističkoj i ugostiteljskoj školi putem kojih se implementira koncept održivosti, prva dimenzija ispitivanja bila je organizacija samih projekata, a druga učinci projekata na stjecanje novih znanja kod učenika i nastavnica.

ORGANIZACIJA PROJEKATA

Iz razgovora sa sugovornicima doznaje se da su dvije nastavnice posljednjih godina bile glavne voditeljice projekata. Obje nastavnice predaju strukovne predmete koji nisu direktno povezani s pretežito ekološkom problematikom. Ideje projekata koji su se provodili u školi potekle su pretežito od nastavnica zaduženih za projekte informiranjem na različite načine, bilo putem raznih publikacija ili mrežnih stranica, savjetovanjima s kolegama i kolegicama, kao i putem obavijesti o mogućim pristupima javnim natječajima za izradu projekata koje škola dobiva od raznih institucija i tvrtki (Ministarstvo turizma, Fond za zaštitu okoliša, Ministarstvo gospodarstva, INA d.o.o., HEP i sl.). Nastavnice upućuju na važnost kontinuiranog praćenja informacija o mogućem uključivanju u izradu pojedinih projekata.

Ideje su nastavnice prezentirale učenicima, nastojeći pružiti što više informacija te ih motivirati za rad. U sam proces provođenja bili su uključeni učenici čije su ideje nastavnice također uzimale u obzir te bi se moglo reći da se u kreativnoj interakciji učenika i nastavnica ostvaruju kompletni projekti. Pri tome treba naglasiti da se teme odabiru i u skladu sa sektorom zanimanja učenika ove strukovne škole (turizam i ugostiteljstvo) kako bi učenici radom na projektima imali višestruku korist.

„Ja bi osmislila neki projekt, a onda bi ga izložila učenicima da vidim što oni misle o tome. Onda bi oni čak davali neke prijedloge. Onda se projekt razvijao, u svakoj fazi bi nešto mijenjali, dodavali, nešto izbacivali." **(P1)**

"Pa ja vam mogu reći da bi mene iznenadio odaziv.... Kasnije kad vi učenike uvučete u taj projekt oni ga vrlo rado rade. Čak me iznenadi koliko su angažirani i koliko žele raditi nešto što im nije u opisu školske zadaće... to su najčešće dodatni sati rada. Oni se vole baviti time. To im je daleko zanimljivije od školskog gradiva, a ja mislim i korisnije..." **(P1)**

U različitim fazama u realizaciju projekta bili su uključeni razni dionici lokalne zajednice pa sugovornice tako navode i suradnju sa županijskom Turističkom zajednicom, Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta, obiteljskim gospodarstvima, restoranima te drugim turističkim zajednicama, primjerice općine Povljana. Posebno važna za provedbu ovih projekata je i suradnja među nastavnicima u samoj školi. I nastavnice i učenici/e navode suradnju s nastavnicima koji predaju razne predmete pa tako spominju pomoć i angažman koju su pružili nastavnici/e iz psihologije, tjelesne i zdravstvene kulture, kuharstva, slastičarstva, poznavanje robe i prehrane, osnove turizma, stranih jezika, biologije, turističke geografije.

„Vodeći ekoškolu nastojala sam povezati ekologiju i struku i onda sam shvatila da to ima smisla, da ekoškolu ne mora voditi biolog, ne mora voditi kemičar, nego baš treba voditi nastavnik strukovnih predmeta. To je zabavno i nastavniku, da se odmakne od onoga što predaje svaki dan." **(P1)**

Nastavnice ističu razumijevanje i podršku kolega i kolegica te uprave škole, osobito s obzirom na to da su učenici povremeno izostajali s redovite nastave jer su projekti u određenoj fazi uključivali i terensku nastavu za koju (nastavnici i učenici) kažu da je njihov najkorisniji, najinteresantniji i najkreativniji dio. Izvođenje projekta zahtijeva puno angažmana od strane uključenih nastavnika i nastavnica te ustupanje vlastitog slobodnog vremena. Obje nastavnice slažu se da je entuzijazam pojedinca ključan za provođenje ovakvih projekata jer je ponekad teško ostvariti pojedine ciljeve kao što je povezivanje s raznim dionicima potrebnim za provođenje projekta ili pak organiziranje prijevoza učenika do mjesta izvođenja terenske nastave. Kao jedan od ograničavajućih čimbenika navodi se i nedostatak materijalnih sredstava, iako se dio osiguravao iz samih projekata, pa je škola često morala nadoknaditi sredstva potrebna za realizaciju projekata. Osim toga, s obzirom na to da se nastava u školi odvija u dvije smjene, ponekad je bilo teško okupiti učenike. Gospodarski subjekti koji su se prema mišljenju nastavnica trebali uključiti u projekt često su bili nezainteresirani te nespremni pomoći prilikom realizacije projekta. To su neki od problema s kojima su se sudionici projekata susretali. Kroz pojedine projekte pokušala su se ostvariti dodatna financijska sredstva, primjerice prodajom džema koji su učenici samostalno napravili. Sredstva dobivena od prodaje bila su namijenjena u humanitarne svrhe (u suradnji sa školskim volonterima) tako da su time postignuta još dva bitna odgojna ciljevi, a to su doprinos lokalnoj zajednici i poticanje socijalne osjetljivosti. Kao problem na koji su naišle, nastavnice navode poteškoće s kojima su se susretale prilikom početne razrade projekata jer su već iskustvom postale svjesne ograničenja i prepreka. Ideje su nastojale uskladiti s materijalnim mogućnostima škole, ali i željama svojih učenika.

UČINCI PROJEKATA U HTUŠ NA SPOZNAJE NASTAVNIKA I UČENIKA/CA UKLJUČENIH U PROJEKTE

Svi sugovornici/e navode isključivo pozitivne učinke projekata provedenih u Hotelijersko-turističkoj i ugostiteljskoj školi. Nastavnici su bili ti koji su u inicijalnoj fazi potaknuli učenike na sudjelovanje

u projektima. Učenici navode niz školskih predmeta u kojima su se susretali sa sadržajima vezanim za očuvanje prirodne i kulturne baštine, poput poduzetništva, turističke geografije i ugostiteljstva, međutim usvojena znanja nisu primjenjivali u svakodnevnom životu. Jedan učenik navodi svoj doživljaj prilikom posjeta ornitološkom rezervatu Veliko blato na Pagu (Slika 1.).

„To je ogromna prekrasna površina i ja nikad nisam čuo za to i virujem da puno ljudi prije tog projekta nije čulo. To je prekrasno i mi smo šetali kroz to jedno polje i odjednom je čaplja poletila, nikad nisam doživio tako nešto. Sto posto ljudi ne znaju za to Veliko blato na Pagu i toliko puno stvari sam sazna." **(U1)**.

Svi učenici ističu važnost prirode i njezina očuvanja.
„Priroda... pa to je najvažnije što imamo." **(U1)**

Učenici također smatraju da su stekli više spoznaja i da su osviješteniji o važnosti očuvanja okoliša od onih koji nisu sudjelovali u projektima. Smatraju da svojim sudjelovanjem mogu zainteresirati i druge učenike.

„Meni je to prekrasno, a koga briga. Ja sam znao da to ima, ali koliko je tu priča iza toga. Cili razred će pogledati ono što sam ja radio pa će znati 20 ljudi više. Ja bi pogleda što moj prijatelj radi pa se onda i zapita što je to…" **(U1)**

Više znanja o važnosti očuvanja okoliša pokazali su stariji učenici koji su sudjelovali u više projekata od onih koji su sudjelovali na samo jednom projektu. Učenik koji je sudjelovao na većini projekata navodi da mu je bilo jako zanimljivo sve što su doznali od turističkih vodiča te da će i on, ako bude vodič, isto tako zanimljivo nastojati prenositi dalje spoznaje o svom kraju.

„Meni je jako fora kad mi turistički vodič poveže to sve. Ako ja budem turistički vodič, ja ću sigurno svima govoriti to za Zadar, da je u krugu četiri nacionalna parka, ali i profesori nam to naglase." **(U1)** Učenici također ističu da prije projekata nisu razmišljali o zdravoj prehrani te da su prilikom posjete OPG-u puno naučili o sadnji jagoda i da su uz pomoć nastavnice koja predaje slastičarstvo u školskoj kuhinji pravili džem. Posebno ističu korist od toga što su imali priliku vidjeti cijeli proces, od sadnje do krajnjeg proizvoda koji su kasnije prodavali, a sva zarada bila je namijenjena u humanitarne svrhe. Tijekom nekih projekata, primjerice *Smokva – kraljica Mediterana*, prikupljeni su zanimljivi recepti od smokava, izrađena je i knjižica s receptima te je u suradnji s nastavnicima francuskog jezika i Hrvatsko-francuskom udrugom Zadar prevedena na francuski jezik. U konačnici je predstavljena široj publici u Gradskoj knjižnici Zadar, a učenici su za svoj rad bili i nagrađeni (Slika 2.).



Slika 1. Učenici na Velikom blatu s djelatnicom JU Natura Jadera, otok Pag, 2012. godine (snimila T. Meštrić Molnar)



Slika 2. Učenici s nagradom za projekt Smokva – kraljica Mediterana, Rijeka, 2010. godine (snimila T. Meštrić Molnar)

Nastavnica također ističe važnost učenja o zdravoj prehrani i upućuje na nove, buduće projekte koji će uključivati i pojedine vrste prehrane koje su sve više tražene te postaju dio naše gastronomske ponude. Zbog promjena u kvaliteti namirnica, uzrokovanih promjenama u okolišu, česte su pojave intolerancije na hranu te pojave brojnih alergija. Govori o važnosti upoznavanja učenika s inovacijama i trendovima u gastronomiji što će im koristiti u njihovu budućem radu u struci.

„Eko friendly food europski projekti, pripravljanje posebnih namirnica... sve je više bolesti poput celijakije, želim da učenici budu spremni za pripravljanje hrane s namirnicama koje su danas isto jako tražene." **(P2)**

„Znala sam nešto o zdravoj prehrani, ali nisam znala koliko su te jagode zdrave, nisam znala da se jagode koje se uvoze prskaju s tim svim sredstvima da što duže traju. Naučila nas je kako da posadimo naše jagode, svako u svojoj kući..." **(U2)**

„Džem su napravili isključivo samo od jagoda i malo šećera, da vide učenici kako mogu napraviti džem bez konzervansa i aditiva, da to bude džem kao što su to naše bake radile." **(P2)**

Zanimljivi su odgovori na pitanja što je to održivi razvoj. Naime, učenici nisu dali definiciju koju su naučili iz školskog programa, nego su dali opisnu definiciju prema vlastitom shvaćanju.

„Ajme, čuja sam... održivi razvoj... znači da… napredak prirode... pa da bez obzira koliko napredujemo trebamo poštovati ono odakle smo došli. Prvo je tu bila priroda pa smo mi tu. To ja znam od svoje babe… koliko ljudi starijih na otoku poštuju prirodu... Kad ja odem u selo svi mislimo kada dođemo tamo da smo iznad, samo za to što ne živimo tamo, a oni poštuju… na selu je održivi razvoj prirodnost, je… da nema moje babe i mog dida meni niko ne bi pokaza i moje dite ne bi znalo, izgubit će se... ti otočani... ljudi sa sela... drugi pogled na svijet." **(U1)**

„Održivost... pa kada čuvamo naše stvari, ne uništavamo ovo s tim papirima, ne bacamo ih, razvrstavamo smeće." **(U3)**

„Na primjer, kad bi mi nešto ili neku tradiciju, nešto što je bilo od prije, pa mi održavamo da ne propadne." **(U2)**

Učenici ističu i uređen okoliš škole i smatraju da je upravo obrazovanje i informacije koje dobivaju u školi zaslužno za njihov angažman.

„Imamo plakate i samo što je škola svugdi stavila kante pa nemoš bacit nego hodaš do kante, a i kad si u gradu isto ćeš onda bacit u kantu." **(U2)**

Učenici su dobili kroz projekte i ideje koje bi mogle biti korisne za njihovo buduće bavljenje strukom vezanoj za ugostiteljstvo i turizam te spretno povezuju znanje stečeno tijekom projekta sa znanjem stečenim u školskom programu:

„Kako ima različitih vrsta turizma, možda bi neki ljudi iz nekih drugih država i gradova možda bi došli ovdi... ima nekih ljudi koji nikad nisu radili. Turisti u sadnji jagoda... nikad nisu radili s biljkama. Oni bi platili da oni to rade... to bi njima bilo zanimljivije nego nama povezati neki tip turizma s tim, povezati neki tip seoskog turizma sa svim tim." **(U3)**

Nastavnice smatraju da je sudjelovanje u projektima više doprinijelo osviještenosti učenika o važnosti očuvanja prirodne i kulturne baštine nego samo gradivo iz pojedinih školskih predmeta.

„To im je daleko zanimljivije od školskog gradiva, a ja mislim i korisnije. Zašto? Zato što kroz sve ove projekte oni na neki način mogu dobiti poduzetničke ideje za razvoj svog poslovnog pothvata u budućnosti… Kod ove Smokve – kraljice Mediterana bili su uključeni učenici kuhari, danas-sutra oni mogu imati svoj restoran, u jelovnike tog restorana mogu uključiti jelo od smokava. U svakom ovom projektu nastojala sam potaknuti poduzetnički duh kod učenika i to je možda najvrjednije kod ovih projekata." **(P1)**

„Pa ja mislim da su ti projekti učenicima ostavili veći trag nego gradivo koje su učili na nastavi. Sve su to projekti koji mogu pomoći učenicima u budućem radu, ipak su to djeca na kojoj ostaje hrvatski turizam.“ **(P2)**

ZAKLJUČAK

Svi sugovornici/e ističu važnost školskih projekata za razvoj ekološke osviještenosti učenika/ca koja podrazumijeva znanje o postojećem stanju okoliša, kao i spremnost na akciju kako bi se okoliš u budućnosti zaštitio i očuvao, što je ujedno i temelj koncepta održivog razvoja. Posebno zadovoljstvo i korisnost pridaje se terenskoj nastavi prilikom koje su učenici/e povezali školsko gradivo sa životnom stvarnošću. Premda su nastavnice potaknule učenike na sudjelovanje, oni su i sami, svojim idejama, kreirali procese ostvarivanja pojedinih projekata.

Nastavnice koje su vodile projekte predaju u školi strukovne predmete koji nisu bili uvijek direktno povezani s pojedinom temom, međutim nastojale su i same steći određena znanja informirajući se na razne načine te ih uvrstiti u nastavu vlastitih predmeta. Učenici/e i nastavnice naglašavaju koristi od stečenih znanja usvojenih tijekom projekata. Moći će ih koristiti u budućnosti te tako doprinijeti provođenju koncepta održivog razvoja, nastavnice u školskom sustavu, a učenici u budućem radu vezanom za područje turizma i ugostiteljstva.

Upravo primjer spomenutih projekata jedna je od mogućnosti prema novom načinu učenja i poučavanja koje bi trebalo integrirati stečena znanja i vještine te omogućiti da budu primjenjiva u svakodnevnom životu. Osim toga, ovakvom praksom ostvaruje se veća usmjerenost na (aktivnog) učenika koji je u centru učenja i poučavanja. Smatramo da su provedeni projekti put ostvarenju takvog cilja te da su učenici osim činjeničnih znanja stekli generičke kompetencije, koje su zahtjev suvremenog obrazovanja, a posebno se ističu i u novom prijedlogu nacionalnog kurikuluma: komunikacija, suradnja, informacijska pismenost, aktivno građanstvo, kritičko mišljenje, upravljanje obrazovnim i profesionalnim razvojem i ostale. Tijekom provedbe projekata učenici su surađivali, svoje rezultate predstavili su koristeći informacijsko-komunikacijske tehnologije, aktivno su bili uključeni u zajednicu u kojoj žive, tijekom provedbe projekata doznali su više o svojim interesima i mogućnostima te na taj način zasigurno odredili pravce svog budućeg obrazovnog i profesionalnog usavršavanja.

LITERATURA

1. Brkić-Vejmelka, J. (2000). Towards some new Methods in teaching Geography, *Geoadria*. 5: 121-128.
2. Halmi, A. (2004). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Lay, V. (1998). *Održivi razvoj i obrazovanje*. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
4. Matutinović, I. (1998). Uloga sveučilišta u obrazovanju za održivo društvo, *Socijalna ekologija*. 7(1-2): 141-148.
5. Petrić, M. (2007.): Intervju, fokusna grupa. Kvalitativne metode istraživanja. Sveučilište u Zadru. Odjel za Sociologiju. Zadar. Akademska godina 2010/2011. (Nastavni materijal).
6. URL1: *Cjelovita kurikularna reforma*, http://www.kurikulum.hr/kurikulumi-medupredmetnih-tema/; Posjećeno 15. travnja 2016.
7. URL2: *Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Održivi razvoj, prijedlog,* http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Odrz%CC%8Civi-razvoj.pdf; Posjećeno 15. travnja 2016.
8. URL3: *Europska komisija*, http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_hr.htm; Posjećeno 15. travnja 2016.

HOW TO IMPLEMENT AND CONSIDER SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Examples of good Practice

The very common and almost ordinary syntagm *sustainable development* implies a new paradigm of world development. The concept of sustainable development is a kind of answer to global ecological and economic problems of the new modern world. Discussions about sustainable development constantly centre upon questions like how to carry out the idea of sustainability, how to implement it in the existing systems, whether systems should be changed in order to preserve the existing conditions and whether the notion of sustainable development is possible in present surroundings.
For several years, the School of Hospitality, Tourism and Catering in Zadar has been involved in different extracurricular activities, and it combines professional knowledge and skills especially by participating in the programmes GLOBE and Eco School. Past projects include: monitoring of the electrical energy consumption in the school building; a project during which pupils got acquainted with rural farms and the development of tourism in the Zadar County; a project that involved planting and cultivating indigenous plants and then making a herbarium; a project dealing with park areas in the town, which resulted in the publication of a guide to town parks in all the six languages that are taught at school, etc. These activities involved around 100 students of different ages and around 15 teachers. In the course of these projects, students and teachers cooperated with school volunteers, the association Eco Zadar, the public institution Natura Jadera, the Medical school, and others. It is evident that it is possible to teach instructional content related to sustainable development as cross-curricular content, as well as by means of numerous projects that can be implemented by all school employees, regardless of their primary profession and education. The aim of this paper is to point to the possibilities of students' education for sustainable development by giving examples of good practice from a vocational high school. The paper is based on the results of the research conducted in February 2016, which proved that the practice of implementing different projects is a good foundation for promoting the holistic approach amongst students and teachers, as the basic requirement for carrying out the concept of sustainability on multiple levels. Very complex and sophisticated, the concept of sustainable development is focused on the future. Therefore, the aim of the paper is to determine the quantity and the quality of the knowledge that the students and teachers have acquired participating in these activities.

Key words: education, vocational school, project, students

Zvonimir Sabljo
Zadarska privatna gimnazija s pravom javnosti

ETIČKI PRISTUP ODGOJU I OBRAZOVANJU ZA ODRŽIVI RAZVOJ NA PRIMJERU DOBRE PRAKSE ZADARSKE PRIVATNE GIMNAZIJE S PRAVOM JAVNOSTI

Namjera je ovog rada podijeliti iskustvo pristupa odgoju i obrazovanju za okoliš i održivi razvoj u sklopu nastave u Zadarskoj privatnoj gimnaziji s pravom javnosti koja provodi eksperimentalni nastavni program, odobren od strane MZOŠ 2012. godine, a različit od onog u državnim školama. Jedna od razlika u nastavnom programu spomenute privatne i državnih gimnazija u tome je što učenici privatne gimnazije imaju tri sata tjedno (integrirane) nastave filozofije i etike tijekom svih četiriju godina srednjoškolskog obrazovanja, što nastavnicima daje dovoljno prostora za obrađivanje najrazličitijih tema među kojima i onih o održivom razvoju. Podučavanju održivog razvoja u Zadarskoj privatnoj gimnaziji pristupa se integriranom nastavom iz više predmeta, biologije i etike na prvom mjestu, te izvanučioničkom nastavom. Nastavni su predmeti povezani istom temom obrađenom s različitih stajališta čime se postiže međupredmetna i međupodručna povezanost. Naglasak će u ovom radu biti stavljen na predstavljanje konkretnih primjera iz prakse obrazovanja za održivi razvoj u nastavi etike, u sklopu integrirane nastave u Zadarskoj privatnoj gimnaziji. Cilj je etičkog pristupa podučavanju održivog razvoja pripremiti učenike za budućnost, novi stil življenja, usaditi im određene vrijednosti, poticati ih na diferencirane stavove o okolišu, upoznati ih s činjenicom da je ekologija trajni problem te da svaki pojedinac ima ulogu u očuvanju okoliša. Poseban naglasak u nastavi stavljen je na poticanje formiranja vlastitih stajališta, interesa i vrijednosti u učenika. Nastava je organizirana problemski, s ciljem da učenici steknu sposobnost kritičkog mišljenja i argumentiranja. Ovaj rad, prikazom iskustva prakse etičkog pristupa podučavanju održivom razvoju, namjerava dati doprinos osmišljavanju dugoročnijeg pristupa odgoju i obrazovanju učenika za održivi razvoj u srednjoškolskom odgoju i obrazovanju.

Ključne riječi: etički problemi održivog razvoja, integrirana nastava, međupredmetna

UVOD

Sintagma „održivi razvoj“ podrazumijeva postizanje dobrobiti za cijelo čovječanstvo kroz integraciju društvenog razvoja, ekonomskog rasta i zaštite okoliša, a u skladu s takvim ciljem, pod potporom UNESCO-a, obrazovanje za održivi razvoj postalo je dominantni obrazovni pristup diljem svijeta.1 Osnovna zadaća obrazovanja senzibiliziranje je pojedinaca za pitanja održivog razvoja. Bez kvalitetnog obrazovanja održivi razvoj ne može postići se, pa je stoga neophodno uvesti promjene na svim razinama odgojno-obrazovnog procesa (Uzelac, 2014).

Prema Deklaraciji Ujedinjenih naroda o ljudskom okolišu, koja je prihvaćena u Stockholmu 1972. godine, čovjekovo temeljno pravo je ono na slobodu, jednakost i primjerene uvjete života u okolišu koji omogućuje dostojanstven život.2 No također, sam čovjek ima zadaću štititi i unaprjeđivati okoliš za sadašnje i buduće generacije. Time je pitanje očuvanja okoliša i održivog razvoja dobilo određene

1 *International Implementation Scheme* – United Nations Decade of Education for Sustainable Developement (2005-2014). http://unes-doc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf ; Posjećeno 5. travnja 2016.

2 *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment*, http://www.unep.org/documents.multilingual/default.asp?documentid=97&articleid=1503; Posjećeno 6. travnja 2016.

etičke i moralne konotacije. Održivi razvoj podrazumijeva promjenu ponašanja u svim aspektima čovjekova djelovanja, za što je nužan preduvjet promjena vrijednosti. Obrazovanje za održivi razvoj je obrazovanje za svakodnevno ponašanje i djelovanje koje uključuje stjecanje znanja, ali i stavova i vrijednosti, bez kojih samo znanje nije dovoljno za dugoročne promjene u ponašanju. Obrazovanje za održivi razvoj trebalo bi nužno učenicima omogućiti da razviju vlastita uvjerenja i načela u skladu s kojima će u budućnosti djelovati.

Namjera je ovog rada podijeliti iskustvo pristupa problemima odgoja i obrazovanja za okoliš u sklopu integrirane nastave etike i filozofije u Zadarskoj privatnoj gimnaziji s pravom javnosti koja ima program različit od onog u državnim školama. Time ovaj rad ima namjeru dati doprinos osmišljavanju dugoročnijeg pristupa odgoju i obrazovanju učenika za održivi razvoj u srednjoškolskom obrazovanju u Republici Hrvatskoj.

EKSPERIMENTALNI PROGRAM ZADARSKE PRIVATNE GIMNAZIJE

Zadarska privatna gimnazija s pravom javnosti provodi eksperimentalni gimnazijski program, odobren od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta 2012. godine. Program je napravljen uzorom na model privatnih škola u Velikoj Britaniji, s ciljem da smanji pritisak na učenike i omogući im da stječu produbljeno znanje iz područja za koja pokazuju afinitet. Eksperimentalni program je četverogodišnji općeobrazovni program temeljen na Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi i Nacionalnom okvirnom kurikulumu. Program je usmjeren prema obrazovnim ishodima koje predviđaju predmetni kurikulumi državne mature. Eksperimentalni program sastoji se od zajedničkog i diferenciranog kurikuluma. Zajednički kurikulum sastoji se od tri predmeta, hrvatskog, matematike i engleskog jezika, dok se diferencirani kurikulum sastoji od dva dijela: prirodoslovnoga i humanističko-društvenoga. U prirodoslovnom dijelu naglasak je, kroz povećanu satnicu, stavljen na predmete fizike, kemije, biologije i informatike. U humanističko-društvenom dijelu naglasak je stavljen na sljedeće predmete: povijest, filozofija i etika, sociologija, likovna umjetnost i drugi strani jezik. Broj obveznih predmeta smanjen je na deset, izborni predmeti ne ocjenjuju se, nastava je organizirana u malim skupinama učenika (do 15) i naglasak je stavljen na individualni rad nastavnika s učenicima.

Društveno-humanistički smjer sadrži značajne razlike u odnosu na programe u državnim školama.[3] Osnovna ideja programa vezana je uz razvijanje društveno-humanističkih kompetencija kroz implementiranje interdisciplinarnog pristupa podučavanju povijesnog razvoja civilizacija.[4]

Učenici koji pohađaju prirodoslovni smjer nastavu iz filozofije i etike (predmeti su integrirani) pohađaju tijekom sve četiri godine obrazovanja, po dva sata nastave tjedno, dok učenici društveno-humanističkog smjera nastavu iz filozofije i etike slušaju čak tri sata tjedno, tijekom sve četiri godine srednje škole. Takva, iznimno velika satnica nastave filozofije i etike, u odnosu na državne škole, pruža mogućnost opširnog obrađivanja različitih tema među kojima i onih vezanih uz održivi razvoj. U prvom je razredu u nastavi etike i filozofije naglasak stavljen na upoznavanje sa samom disciplinom, duhovnim razvojem čovjeka od prapovijesti do danas, pojmom identiteta te pitanjem odgovornosti za sebe i druge. U drugom razredu u nastavi etike i filozofije obrađuju se teme braka i obitelji, prijateljstva, ljubavi, ravnopravnosti spolova, sukoba u odnosima, nasilja, odnosa u društvu i državi te globalizacije. U četvrtom razredu učenici na nastavi etike i filozofije obrađuju teme vezane uz kategorije morala i slobode.

U trećem se razredu na nastavi etike i filozofije učenici upoznaju s čovjekovom ulogom u prirodi i odnosom prema prirodi. Učenici se upoznaju s bioetikom, disciplinom koja proučava ljudsko djelovanje u odnosu na sav život, uključujući i samoga sebe. Bioetika razmatra moralne probleme i dileme čovjekova odnosa spram živog, probleme vezane za manipulaciju ljudskim životom te

3 Program su izradili dr. sc. Serđo Dokoza, dr. sc. Bruno Ćurko te Valentino Radman, akademski slikar.

4 Vidi više na: http://www.zpg.hr/sto_smo.asp

probleme čovjekova odnosa prema okolišu i neljudskim bićima. Tijekom nastavnih sati iz etike obrađuju se različite teme poput: čovjek kao gospodar prirode, čovjek i životinjski svijet, čovjek i svijet biljaka, opstanak i preživljavanje, ekologija i zaštita okoliša itd.[5]

OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ U NASTAVI ETIKE U ZADARSKOJ PRIVATNOJ GIMNAZIJI

Stručnjaci Ujedinjenih naroda razvrstali su kompetencije koje bi se trebale u učenika razvijati obrazovanjem za održivi razvoj. Učenike bi trebalo „učiti učiti", što podrazumijeva razvijanje sposobnosti postavljanja analitičkih pitanja i kritičkog mišljenja, sposobnost i odvažnost za svladavanje zapreka i rješavanje problema, holistički pristup i interdisciplinarnost u razmišljanju (sposobnost povezivanja znanja), kreativnost mišljenja (izlazak izvan utemeljenih okvira i stereotipa te orijentacija k budućnosti) te sposobnost upravljanja promjenama, čemu je preduvjet sposobnost definiranja problema. Potom „učiti činiti", što podrazumijeva sposobnost primjene znanja u kontekstu životne situacije, djelovanje s odgovornošću, opredjeljenjem/odlučnošću, ali uz očuvanje samopoštovanja, sposobnost suočavanja s krizama i rizicima i odlučivanje u situacijama neizvjesnosti. Te naposljetku, „učiti biti", koje uključuje sposobnost samoizražavanja i komunikacije, samosvijest, sposobnost utvrđivanja i razjašnjavanja vrjednota, sposobnost savladavanja stresa, učiti živjeti i raditi zajedno, uvažavanje drugih, odgovornost djelovanja (lokalno i globalno), sposobnost i vještina suradnje i timskog rada, spremnost prihvaćanja podjele zaduženja i preuzimanje odgovornosti, sudjelovanje u demokratskom odlučivanju, vještina identificiranja socijalnih partnera i njihovih interesa i vještina pregovaranja i postizanja sporazuma (Mićanović, 2011: 23-24). Na ovaj su način definirane kompetencije kao polazišna točka predmetnog nastavnika u radu s učenicima na nastavi etike i filozofije u Zadarskoj privatnoj gimnaziji s pravom javnosti.

Naglasak je stavljen na prvo i šesto načelo održivog razvoja, od devet[6] koliko ih je navedeno u izvješću Caring for the earth.[7] Prvo načelo je etičko te zagovara razvoj koji ne smije biti nauštrb drugih ljudi i budućih pokoljenja i ne smije ugroziti opstanak drugih vrsta, zagovara pravednu raspodjelu koristi od korištenja resursa i troškova zaštite okoliša, između različitih zajednica i interesnih skupina, između siromašnih i bogatih, između našeg i narednih pokoljenja. Šesto načelo ukazuje da je održivi razvoj moguć samo ako preispitamo svoje vrijednosti i promijenimo svoje ponašanje. Ostvarenju ovog načela uvelike pridonosi širenje informacija o održivom razvoju putem formalnog i neformalnog obrazovanja kako bi svi imali spoznaje o aktivnostima koje je potrebno poduzimati (Herceg, 2013: 261).

Pojavom ideje održivog razvoja pojavila su se i nova etička pitanja koja se tijekom nastave obrađuju. Formalni okvir u nastavi pruža etika okoliša (engl. *environmental ethics*), filozofska disciplina koja se razvila sedamdesetih godina 20. stoljeća, a bavi se odnosom ljudskih bića prema prirodnom okolišu. Etika okoliša je sustav pravila ponašanja koji se zasniva na moralnim dužnostima i obvezama. Odnosi se na sposobnosti razlikovanja dobroga od zloga, ispravnoga od krivoga, te podobnoga od nepodobnoga djelovanja.

U etici okoliša rasprave se vode o *antropocentrizmu* (koji polazi od prvenstvene dobrobiti za čovjeka) i *neantropocentrizmu* (koji niječe etičnost onoga djelovanja koje, postižući dobrobit za čovjeka, uzrokuje izravnu štetu za druga živa bića ili prirodu). Etika okoliša postavlja dva temeljna pitanja: koje dužnosti ljudi imaju prema okolišu i zašto? Ako odgovor glasi da će ljudska vrsta izumrijeti ako uništimo prirodni okoliš te da čovjek ima dužnost prema okolišu zbog ljudske dobrobiti, takav je

5 Autori predmetnog kurikuluma nastavnog predmeta filozofije i etike su dr. sc. Bruno Ćurko i Marin Bačić, prof.

6 Spomenutih devet načela održivog razvoja su: 1. Poštovanje i skrb za životnu zajednicu, 2. Poboljšanje kakvoće življenja, 3. Zaštita vitalnosti i raznolikosti Zemlje, 4. Minimalizacija iscrpljivanja neobnovljivih resursa, 5. Poštovanje granica prihvatnog kapaciteta zemlje, 6. Promjena u osobnim stavovima i postupcima, 7. Omogućavanje zajednicama da skrbe o vlastitom okolišu, 8. Stvaranje nacionalnog okvira za integraciju razvoja i zaštite, 9. Stvaranje globalnog saveza (Herceg, 2013: 260-261).

7 *Caring for the earth,* https://portals.iucn.org/library/efiles/edocs/CFE-003.pdf*; Posjećeno 7. travnja 2016.*

stav antropocentrički.[8] Ljudska je kultura prekoračila neke prirodne granice opstanka života pa se čovjekova paradigma postupno promijenila. Čovjek je počeo brinuti za okoliš, ali s etičkog je stajališta problematično što je sve veća briga za okoliš potaknuta ugroženošću čovjeka, a ne njegovom brigom za prirodni svijet i druga živa bića. Antropocentrizam se stoga našao pod udarom kritike velikog broja filozofa koji se bave etikom okoliša jer su oni zahtijevali da se etička vrijednost proširi i na druga bića.[9] Filozofi koji se bave etikom okoliša imali su različite stavove o tome na koja bi se sve bića trebala proširiti etička vrijednost. Jedni su tvrdili da se etička vrijednost treba proširiti na životinje, drugi da se ona treba proširiti na sva živa bića, a neki da bi se trebala proširiti i na holističke entitete kao što su rijeke, ekosistemi i drugo.[10] Etika okoliša ukazuje da je potrebno napustiti antropocentristički pogled na okoliš u kojem je jedino čovjek važan, prihvatiti učenje da je čovjek samo dio prirode te da i druga živa bića imaju vrijednost.

Zastupnici etike okoliša smatraju bitnim uključivanje njezinih načela u sustav odlučivanja o gospodarskom razvoju. Mi dodajemo: ne samo odlučivanja u gospodarstvu veći i u obrazovanju. Etičkoj i moralnoj dimenziji obrazovanja za održivi razvoj dosad se pridavalo razmjerno malo značaja, posebice u istraživanima filozofije obrazovanja (Reid, 2002: 5-7). Kritička rasprava o moralnim i etičkim aspektima raznih pitanja vezanih uz održivi razvoj trebala bi biti sastavni dio obrazovanja za održivi razvoj jer što bi se na taj način spriječilo da obrazovanje postane instrument koji podržava određenu ideologiju stvorenu od strane političara i društvenih skupina na vlasti.[11] Etika okoliša, koja se dakle primarno bavi pitanjima odgovornog osobnog ponašanja u odnosu prema prirodi, izvorima, drugim vrstama i ne-ljudskim organizmima, prikladan je okvir za obrazovanje za održivi razvoj u sklopu nastave etike.

Sagledavanje održivog razvoja s etičke perspektive produbljuje poimanje i razumijevanje koncepta održivog razvoja u odnosu na način na koji je definiran u Brundtlandovu izvješću.[12] U obzir se uzimaju razna etička pitanja vezana uz ekonomske, kulturne i društvene čimbenike čime se afirmiraju vrijednosti ravnopravnosti, pravde i mudrosti u odabirima koje donosimo. Sloboda, život i osobna sigurnost ključna su ljudska prava, a klimatske promjene diljem svijeta narušavaju ta prava. Problemi koji se tiču okoliša posljedica su ljudskih odabra i ponašanja, a ne prirodnih i izvanjskih izvora. Sva su ta pitanja vezana uz ljudske vrijednosti i ponašanja. Kako bi prihvatili održive metode nužno je promijeniti ponašanje te učvrstiti skalu vrijednosti koja se temelji na etici okoliša, poštovanju svih živućih organizama i ekosustava. Naglasak u nastavi etike i filozofije u Zadarskoj privatnoj gimnaziji stavljen je na razvijanje moralne odgovornosti u učenika, koja podrazumijeva znanje, mogućnosti, odabire i vrijednosti.

8 Antropocentrizam je moralni stav, koji je prevladavao kroz povijest zapadnjačke filozofije, da moralnu vrijednost imaju samo ljudska bića. Engleski filozof Francis Bacon čovjeka je shvaćao kao boga na zemlji koji treba postati gospodar prirode. Bacon smatra prirodu nečim nevrijednim, a zadatak budućih generacija je da oblikuju prirodu kako bi provodili svoje zamisli. Priroda je na taj način postala neprijatelj kojega treba pokoriti. Sve glavne filozofske i društvene doktrine modernog doba isticale su važnost tehnike i pobjede nad prirodom. Smatralo se da čovjek ekspanzijom tehnike gradi umjetni svijet u kojem više neće biti podvrgnut ekološkim ograničenjima. Više u: F. Bacon, *Novi organon*, Naprijed, Zagreb, 1986.

9 Prvi mislioc koji je tražio promjenu odnosa čovjeka prema prirodi bio je Aldo Leopold koji je, u okviru svog koncepta „Etike zemlje", zatražio da se prekine shvaćati zemlju i okoliš kao robu, već kao zajednicu kojoj svi mi pripadamo. Njegov koncept „etike zemlje" promovira promjenu uloge čovjeka od osvajača zemlje u njezina običnoga građanina. Aldo Leopold drži se utemeljiteljem etike okoliša. Njegove ideje sabrane su u njegovoj knjizi *A Sand County Almanac: And Sketches here and there* (Oxford University Press, 1949.).

10 Etičar Peter Singer prvi se zalagao za to da se moralni obziri prošire na životinje. On drži da čovjek mora imati moralne obzire prema svim bićima koja osjećaju ugodu i patnju (Reškovac, 2009). Paul Taylor zagovara biocentrizam koji se temelji na načelima da su prirodni ekosustavi složena mreža međusobno povezanih dijelova, da je svaki organizam samo svrhovit (za razliku od strojeva) i da su svi organizmi jednako važni. Svaki organizam ima svoju inherentnu vrijednost, ima volju za životom i moramo ga tretirati s poštovanjem (*Respect for Nature: A Theory of Environmental Ethics*, Princeton University Press, 1986).

11 Više u: Jickling, B. (2003). Environmental education and environmental advocacy, *Journal of Environmental Education*. 34(2): 20-27.; Jickling, B., Sporck, H. (1998). Education for the environment: A critique, *Environmental Education Research*. 4(3): 309-328.

12 Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future, www.un-documents.net/our-common-future.pdf; Posjećeno 2. travnja 2016.

Učenici se osvještavaju moralnoj odgovornosti prema prirodi i drugim bićima. Tijekom nastave učenici uče o poštovanju planete Zemlje i raznolikosti života na njoj, o činjenici da svaki oblik života posjeduje vrijednost, afirmira se vrijednost ljudskog potencijala, briga za zajednicu, promoviraju se opća dobra, izgradnja i snaženje demokratskih društava koja omogućavaju slobodu svima, promovira se društvena i ekonomska pravednost te očuvanje prirodnih ljepota za buduće generacije.

ODABRANI PRIMJERI IZ NASTAVNE PRAKSE

Kako bi se učenici pripremili za etički pristup odgoju i obrazovanju za održivi razvoj nužno ih je prethodno upoznati s temeljnim pojmovima zaštite okoliša, različitim vrstama onečišćenja (zraka, tla, vode itd.), s problemom stvaranja otpada i njegova recikliranja, sakupljanja i gospodarenja. Učenici se potom upoznaju s osnovnim načelima i definicijama održivog razvoja. Stjecanje takvoga znanja preduvjet je formiranja ekološke svijesti i podloga za procjenu ugroženosti okoliša. S ciljem ostvarenja učinkovitijeg obrazovanja za održivi razvoj, u Zadarskoj privatnoj gimnaziji inzistiramo na međupredmetnoj i međupodručnoj povezanosti.[13] Različiti školski predmeti sagledavaju se kao konglomerat. O prethodno navedenim temama raspravlja se poglavito na nastavi biologije, no i na ostalim nastavnim predmetima. Različiti nastavni predmeti povezuju se istom temom, pitanjem, problemom ili iskustvom. Primjerice, tematski se pokušavaju uskladiti nastave filozofije i etike s biologijom, a potom i s povijesti i hrvatskim jezikom. Primjena međupredmetnog podučavanja te uključivanje učenika u niz zadataka povezanih istom temom ima korijene u ideji holističkog razvoja. Nastava iz etike, posebice u trećem razredu, prati nastavu iz biologije te učenike upoznaje s različitim etičkim stavovima prema okolišu (antropocentrizam, biocentrizam, ekološki holizam), s različitim tipovima čovjekova odnosa prema biljkama i životinjama i vrijednostima holističkog pristupa održivom razvoju. Pedagoška načela obrazovanja za održivi razvoj su interdisciplinarnost i cjelovitost, orijentiranost na vrijednosti, poticanje kritičkog razmišljanja, orijentiranost na rješavanje problema, metodička raznolikost, otvorenost za sudjelovanje, lokalna relevantnost.[14] Navedena smo načela pokušali implementirati u naš nastavni proces.

Nastava iz etike i filozofije organizirana je problemski, s ciljem da učenik stekne sposobnost kritičkog mišljenja i argumentiranja. Učenici uče o problemima vezanim uz održivi razvoj, njihovim posljedicama i mogućim rješenjima. Metode poučavanja motiviraju učenike u potrazi za znanjem. Cilj je kod učenika razviti pozitivna stajališta i vrijednosti prema okolišu, osjećaj odgovornosti za stanje u okolišu te svijest usmjerenu na djelovanje. Učenici se pokušavaju zainteresirati za različita pitanja vezana uz zaštitu okoliša, promiče se kreativno mišljenje, istraživački duh i aktivno djelovanje. Učenici se potiču na kritičko propitivanje i analiza različitih problema vezanih uz održivi razvoj te shvaćanje njihovih društvenih, ekonomskih i političkih implikacija. Kroz nastavu se u učenika osvještava potreba definiranja jasnih pravila i obveza vezanih uz održivi razvoj, koje će se u jednakoj mjeri odnositi na sve zemlje i ljude. Promiču se vrijednosti održivog razvoja: demokracija, mir i jednakost, očuvanje, zaštita, poštovanje ljudskih prava, međugeneracijske solidarnosti, spolne i rodne jednakosti. Dakle, u nastavi etike i filozofije naglasak je stavljen na razvijanje stavova i vrijednosti u učenika, u skladu s kojima će oni djelovati u svakodnevnom životu. Odgoj i obrazovanje o održivom razvoju širi se i izvan učionice na cijeli prostor škole i okoliš, učenici se potiču na recikliranje otpada, potiče se socijalizacija među učenicima i u značajnoj je mjeri eliminirano nasilje među učenicima. Učenici se potiču na otvorenost, svjesnost, toleranciju, na interakcije s osobama različitih stavova i mišljenja. Također, učenici Zadarske privatne gimnazije svake godine pohađaju školu u prirodi tijekom koje provedu nekoliko dana u prirodi, u različitim predjelima Republike Hrvatske, npr. u Nacionalnom parku Paklenica, u Istri, Gorskom kotaru, na Risnjaku.[15]

13 Prema H. Jacobsu, međupredmetno podučavanje (*cross-curicular teaching*) podrazumijeva svjesni napor da se u nastavi simultano prenose znanja, načela i vrijednosti više od jedne akademske discipline (Jacobs, 1989: 8).

14 Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development Learning for a sustainable world, *www.unesco.org/education/justpublished_desd2009.pdf*; http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/; Posjećeno 25. ožujka 2015.

15 O provedbi i ishodima učenja izvannastavnih aktivnosti više u: Husanović-Pejnović, 2011.

Predmetni nastavnik pokušava u što manjoj mjeri pasivno prenositi jednosmjerne informacije i sadržaje. Primjenjuje se aktivno učenje kroz rješavanje problema, studije slučaja, istraživanje i izlaganja učenika na zadane ili odabrane teme, timski rad, rad na tekstu,[16] gledanje dokumentarnih filmova[17] te, najčešće, kroz debate i diskusije.[18] Učenicima je dan izrazit prostor da prema vlastitim interesima odaberu teme koje će dodatno istražiti i čije će rezultate predstaviti na nastavi. U nastavi se koriste i različita pomagala: računalo, video, knjige, časopisi, plakati itd. Koriste se različiti udžbenici i priručnici.[19]

Kao što je prethodno navedeno, tijekom nastavnih sati učenici se potiču na (moderirane) diskusije o najrazličitijim pitanjima vezanim uz održivi razvoj. Primjerice, raspravljaju o lovstvu i ubijanju životinja, o bacanju hrane i gladi u pojedinim dijelovima svijeta, potrošačkoj kulturi, minimaliziranju, recikliranju i zbrinjavanju otpada ili pravima životinja. Primjerice, tijekom rada na nastavnoj temi „etika i priroda" postavljeno im je temeljno pitanje: Prema kojim bićima čovjek treba imati moralne obzire? Učenici su podijeljeni u grupe koje međusobno debatiraju. Potiču se na iznošenje vlastitih stavova te njihovu argumentiranu obranu. Jedna grupa učenika brani stav da je čovjek dužan imati moralne obzire isključivo prema ljudima (antropocentrični stav), dok ostala bića čovjek smije tretirati kao sredstvo za postizanje svojih ciljeva. Druga grupa učenika nastoji se suprotstaviti tom stavu i proširiti status moralnih objekata i na druga bića (prije svega životinje). Kroz ovu debatu učenici se upoznaju s temeljnim bioetičkim stavovima (antropocentrizmom, biocentrizmom i etičkim holizmom), u učenika se pokušava osvijestiti odgovornost čovjeka prema okolišu te potrebu odmicanja od antropocentričnoga gledišta na svijet koji ih okružuje. Učenicima se na primjeru nekih vrsta koje su zbog čovjekova ponašanja u potpunosti nestale ukazuje na krhkost životinjskog i biljnog svijeta, a potom i na važnost zaštite okoliša i živih bića koja nas okružuju.[20] Ishod učenja je taj da učenici shvaćaju da okoliš ne služi isključivo zadovoljavanju ljudskih potreba i zahtjeva, da je nestanak pojedinih životinjskih i biljnih vrsta stalna opasnost te da okoliš nije neograničen izvora resursa.

Izdvojit ćemo još jedan primjer načina rada s učenicima, ovog puta s ciljem ukazivanja da svi snosimo dio krivnje za stanje okoliša te da svaki pojedinac može doprinijeti promjeni. Stručnjaci su razvili nekoliko modela pomoću kojih možemo izračunati svoj ekološki otisak (doprinos globalnom zatopljenju). Ekološki otisak indikator je kojim mjerimo utjecaj ljudi na naš planet. Računa se u globalnim hektarima, koliko je površine potrebno za zadovoljenje svih naših potreba (hrana, stanovanje, energija, transport, zbrinjavanje otpada). Naš ekološki otisak može nam pomoći da saznamo na koje sve načine doprinosimo zagađenju, gdje pretjerujemo i gdje bismo možda mogli postupati savjesnije i odgovornije prema okolišu. Učenici izračunavaju svoj ekološki otisak[21] i tako otkrivaju koliki je njihov utjecaj na okoliš i gdje bi mogli promjenom svoga ponašanja smanjiti svoj ekološki otisak. Učenici se potiču da mijenjaju svoje navike: recikliraju, štede resurse (vodu i struju) i budu manje aktivni konzumenti potrošačkog društva.

16 Primjerice, učenici su čitali poglavlje „Život na pokretnoj traci" iz knjige Yuvala Noaha Hararija *Sapiens: kratka povijest čovječanstva*, Zagreb, Fokus komunikacije, 2015., str. 379-387.

17 Primjerice, na satu smo gledali sljedeće naslove**:** *Melati and Isabel Wijsen: Our campaign to ban plastic bags in Bali http://www.ted.com/talks/melati_and_isabel_wijsen_our_campaign_to_ban_plastic_bags_in_bali*, potom dokumentarne filmove *Taste the Waste* (V. Thurn, 2011.), *Food, Inc.* (R. Kenner, 2008.).

18 Primjerice, posebno smo debatirali o utjecaju turizma na okoliš te kako ostvariti održivi razvoj turizma u Zadru i njegovoj okolici. O utjecaju turizma na okoliš i održivom razvoju turizma, više u: Herceg, 2013.

19 Primjerice, Tomislav Reškovac, *Bioetika: udžbenik za treći razred srednjih škola*, Profil international, Zagreb, 2009.; Dubravka Bačun, *Smanjimo i reciklirajmo : priručnik za stjecanje znanja o postupanju s otpadom i razvijanje navika zaštite okoliša*, Zelena akcija, Zagreb, 1994.; Dubravka Bačun et al., *Leksikon održivog razvoja*, Hrvatski poslovni svijet za održivi razvoj, Zagreb, 2012.; Ivan Cifrić, *Bioetika i ekologija. Bioetičke i ekološke teme u sociološkoj perspektivi*, Matica hrvatska Zaprešić, Zaprešić, 2000.; Ivan Cifrić, *Okoliš i održivi razvoj. Ugroženost okoliša i estetika krajolika*, Zagreb, 2002.

20 Primjer: na nastavnom se satu radilo na tekstu pod naslovom „Izumiranje velike njorke" (Kolbert, 2015: 55-60). Velika njorka je ptica neletačica, istrebljenja u 19. stoljeću. Živjela je na prostoru koji se prostirao od Norveške do Kanade, a njezina se populacija mjerila u milijunima jedinki. Prema Kolbertu, posljednji primjerak njorke ubijen je kako bi popunio privatnu kolekciju jednoga grofa.

21 Za izračunavanje ekološkog otiska korišten je *footprint calculator*, http://footprint.wwf.org.uk/

ZAKLJUČAK

Svjesni da je odgoj i obrazovanje za održivi razvoj jedan od najvažnijih zadataka nacionalne odgojno-obrazovne politike, u Zadarskoj smo privatnoj gimnaziji odlučili tom problemu pristupiti s posebnom pažnjom, kroz integrirani pristup odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Reformom nastave pokušava se odgovoriti na izazove novog vremena, pa tako i pristupu problemu održivog razvoja. To nam je olakšao program koji, između ostalog, predviđa dva, tj. tri sata nastave etike i filozofije tijekom sva četiri razreda srednje škole, čime se dobio prostor za obradu različitih pitanja vezanih uz održivi razvoj. Nastava etike i filozofije postaje nadopuna nastavi biologije i izvanučioničkoj nastavi uspostavljanjem korelacije između nastavnih predmeta.

Shvatili smo da se etičke vrijednosti grade i kroz obrazovanje, a kako su one nužan preduvjet za odgovornije ponašanje učenika prema okolišu i drugim bićima u budućem životu, toj smo problematici posvetili značajan dio nastavnih sati, posebice u trećem razredu. Svjesni smo da se obrazovanje za održivi razvoj mora temeljiti na stvaranju kulture odnosa prema okolišu, odgovornosti i razvijanju moći kritike koje će dovesti do promjena ponašanja na svakodnevnoj razini te značajnijoj aktivnosti i solidarnosti. Znanja koja se učenicima prenose trebala bi postati temelj formiranja ekološke svijesti. Osnovni cilj obrazovanja za održivi razvoj u sklopu nastave etike osvijestiti je učenike da održivi razvoj započinje od svakog pojedinca, promjenama osobnih vrijednosti, a nastavlja se njihovim prenošenjem na sva područja našeg života. Potiče se napuštanje kulture sebičnosti koja se temelji na potrošnji. Učenici se pripremaju na prihvaćanje promjena i za pravilno donošenje odluka. Radi se na formiranju stajališta, interesa, vrijednosti i razvijanju kritičkog mišljenja. Pokušali smo učenike upoznati s novim situacijama i moralnim reakcijama, normama korektnog ponašanja i etičkog razmišljanja kroz obrazovanje za održivi razvoj.

Cilj je pripremiti učenike za budućnost i novi stil življenja, usaditi im određene vrijednosti, poticati da diferenciraju stavove o okolišu, upoznati ih s činjenicom da je ekologija trajni problem te da svaki pojedinac ima ulogu u očuvanju okoliša. Učenicima se želi ukazati da je održivi razvoj proces, da zahtjeva participaciju svih te da treba kontinuirano djelovati na buđenju svijesti o potrebi prihvaćanja koncepta održivog razvoja. Potom, pokušava im se ukazati da i pojedinci mogu imati utjecaja na velike sustave i donositelje odluka u gospodarstvu i politici. Sve to zajedno trebalo bi se odraziti na njihovo postupanje u budućnosti. Nadamo se da smo ovakvim pristupom postigli da naši učenici postanu osviješteni pojedinci koji razvrstavaju otpad, štede energiju, koriste obnovljive izvore energije, senzibilizirani su za potrebe i prava drugih ljudi te shvaćaju da je obrazovanje za održivi razvoj zahtijeva cjeloživotno učenje. Također, nadamo se da će primjer prakse Zadarske privatne gimnazije koja je obrazovanje za održivi razvoj integrirala i u nastavu etike i filozofije, ukazujući prije svega na etičke aspekte održivog razvoja, doprinijeti raspravi o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj u Republici Hrvatskoj.

LITERATURA

1. Herceg, N. (2013). *Okoliš i održivi razvoj*. Zagreb: Synopsis d.o.o.
2. Husanović-Pejnović, D. (2011). *Održivi razvoj i izvanučionička nastava u zavičaju*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Jeffery, M. (2005). Environmental Ethics and Sustainable Development: Ethical and Human Rights Issues in Implementing Indigenous Rights, *Macquarie Journal of International and Comparative Environmental Law*. 2(1): 105.
4. Jickling, B. (2003). Environmental education and environmental advocacy, *Journal of Environmental Education*. 34(2): 20-27.
5. Jickling, B., Sporck, H. (1998). Education for the environment: A critique, *Environmental Education Research*. 4(3): 309-328.
6. Kolbert, E. (2015). Šesto izumiranje: sudbina vrsta u čovjekovim rukama. Zagreb: Znanje.
7. Mićanović, M. (ur.) (2011). *Obrazovanje za održivi razvoj. Priručnik za srednje i osnovne škole*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

8. Reid, A. (2002). On the possibility of education for sustainable development, *Environmental Education Research*. 8(1): 5-7.
9. Uzelac, V. et al. (2014). *Djeca-odgoj i obrazovanje-održivi razvoj. U potrazi za novim perspektivama razvoja odgoja i obrazovanja djece za održivi razvoj*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
1. URL1: Caring for the earth, https://portals.iucn.org/library/efiles/edocs/CFE-003.pdf; Posjećeno 7. travnja 2016.
2. URL2: Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment, http://www.unep.org/documents.multilingual/default.asp?documentid=97&articleid=1503; Posjećeno 6. travnja 2016.
3. URL3: International Implementation Scheme – United Nations Decade of Education for Sustainable Developement (2005-2014). http://unes-doc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf; Posjećeno 5. travnja 2016.
4. URL4: Jacobs, H. (1989) Interdisciplinary Curriculum. Design and Implementation. Alexandria: Association for supervision and curriculum development. files.eric.ed.gov/fulltext/ED316506.pdf.; Posjećeno 15. ožujka 2015.
5. URL5: Report of the World Commission on Environment and Development:Our Common Future, www.un-documents.net/our-common-future.pdf; Posjećeno 2. travnja 2016.
6. URL6: Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development Learning for a sustainable world, www.unesco.org/education/justpublished_desd2009.pdf; Posjećeno 15. ožujka 2015.
7. URL7: http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/; Posjećeno 25. ožujka 2015.

ETHICAL APPROACH TO EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT. EXAMPLE OF GOOD PRACTICE IN THE PRIVATE HIGH SCHOOL IN ZADAR

The aim of this paper is to share the experience of the approach to education for environment and sustainable development in the Private High School in Zadar, which implements an experimental syllabus, approved by The Croatian Ministry of Science and Education in 2012, and different from the syllabus in public schools. The students have three classes of philosophy and ethics per week in all four years of their secondary education, so that the teachers have enough time to cover different topics, including those on sustainable development. In the Private High School in Zadar, education for sustainable development is integrated in several subjects, primarily biology and ethics, and in outdoor teaching activities. Same topics are treated from different points of view. This paper will present concrete practices and emphasize the ethical component of the approach to education for sustainable development. The goal of an ethical approach to teaching sustainable development is to prepare the students for the future and a new style of life, instil certain values in them, encourage them to differentiate environmental policies and make them aware that every individual has a role to play in preserving the environment. A special emphasis in teaching is placed on the effort to encourage students to develop their own interests and values, as well as critical thinking. Outlining the practice of the ethical approach to teaching sustainable development, this paper intends to contribute to the design of a long-term approach to education for sustainable development in secondary education.

Keywords: ethical problems of sustainable development; integrated classes; cross-curricular connections; secondary education

Đana Baftiri
Ksenija Pinterić
Sanja Prah
Srednja škola – Centar za odgoj i obrazovanje Zagreb

ODGOJ ZA ODRŽIVI RAZVOJ I PODUZETNIŠTVO U RADU S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U SREDNJOJ ŠKOLI

U radu se prikazuje primjer dobre prakse u Srednjoj školi – Centar za odgoj i obrazovanje, ustanovi s dugogodišnjom tradicijom odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Misijom i vizijom Škole naglašavaju se maksimalno razvijanje i jačanje jakih strana, kreativnih potencijala i ostalih sposobnosti učenika. Učenike i njihove roditelje neprekidno ohrabrujemo kako teškoće nisu jedino što ih određuje i po čemu ih se u društvu procjenjuje. Naša škola je i suvremena jer njeguje različite inovativne pristupe i fleksibilnost u radu, a poduzetništvo i održiv razvoj implementirani su u sadržajima Školskog kurikuluma brojnim izvannastavnim aktivnostima i programom produženog stručnog postupka te radom u učeničkoj zadruzi „DAR-MAR". Realizaciju ciljeva cjeloživotnog učenja, održivog razvoja i poduzetništva uspješno provodimo od 2006. godine aktivnim djelovanjem navedene učeničke zadruge. Radom u zadruzi učenici razvijaju sklonosti, interese, kreativnost, stječu radne navike te primjenjuju znanja za ovladavanje proizvodnim procesom. Poseban naglasak stavljamo na razvijanje i njegovanje svijesti o načinu održavanja prirodne ravnoteže ekološkim osvještavanjem i različitim načinom recikliranja. Radom u zadruzi učenici stječu različita radna iskustva čime ih se najbolje priprema za uključivanje u svijet rada nakon završetka školovanja. Održivi razvoj škole potičemo usvajanjem ekoloških vrijednosti te njihove praktične primjene u radu aktivnim sudjelovanjem učenika s naglaskom na ekonomskoj dimenziji održivosti. Time učenici doprinose kreiranju održivog društva.

Ključne riječi: ekologija, inovativnost, kreativnost, recikliranje, zadruga

UVODNO O USTANOVI

Srednja škola – Centar za odgoj i obrazovanje ustanova je u kojoj se odgajaju i obrazuju učenici s teškoćama u razvoju u sljedećim programima:

- strukovni programi za stjecanje niže stručne spreme (trinaest programa pomoćnih zanimanja)
- posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života uz individualizirane postupke (skupine 14 – 17 i 17 – 21 godina).

U školi se potiče učenike na maksimalno razvijanje i jačanje jakih strana, kreativnih potencijala i ostalih sposobnosti. Učenike i njihove roditelje neprekidno ohrabrujemo kako teškoće nisu jedino što ih određuje i po čemu ih se u društvu procjenjuje. Naša je škola i suvremena škola jer njeguje različite inovativne pristupe i fleksibilnost u radu usmjereno na jačanje:

- kulturnih i ljudskih vrijednosti
- odgoja za odgovorno djelovanje na održiv način
- poduzetničkog duha
- ekološke osviještenosti i dr.

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA PODUZETNIŠTVO I ODRŽIVI RAZVOJ

Poduzetništvo i održiv razvoj implementirani su u sadržajima Školskog kurikuluma kroz brojne izvannastavne aktivnosti i program produženog stručnog postupka. U navedenim aktivnostima sudjeluje 70 % učenika škole, što omogućuje i potiče:

- bolju privrženosti školi
- bolju motivaciju za školske zahtjeve
- suradnju i zajedništvo svih sudionika u procesu odgoja i obrazovanja.

Poduzetnost i inicijativnost svrstane su u 8 ključnih kompetencija sukladno preporukama EU. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2007.) i Strategija učenja za poduzetništvo 2010. – 2014. navode poduzetništvo kao jednu od važnih tema međupredmetnih sadržaja i modula. Uspješno poduzetništvo jedan je od ključnih ciljeva koje EU želi postići do 2020. godine.

UČENIČKA ZADRUGA „DAR-MAR“

Realizaciju ciljeva cjeloživotnog učenja, održivog razvoja i poduzetništva uspješno provodimo od 2006. godine kroz aktivno djelovanje učeničke zadruge „DAR-MAR“ . Zadruga je osnovana s ciljem okupljanja što većeg broja darovitih i marljivih učenika naše škole, a čine je tri sekcije:

- keramičarska sekcija
- sekcija izrade ukrasnih i uporabnih predmeta
- sekcija izrade predmeta od papira i kartona.

Radom u zadruzi učenici razvijaju sklonosti, interese, kreativnost, radne navike, stječu te primjenjuju znanja za ovladavanje proizvodnim procesom. Poseban naglasak stavljamo na razvijanje i njegovanje svijesti o načinu održavanja prirodne ravnoteže kroz ekološko osvještavanje i različite načine recikliranja.

Ciljevi zadruge

- buđenje i razvoj svijesti o nužnosti i vrijednosti rada za čovjekov život
- povećavanje stupnja socijalizacije učenika
- prepoznavanje i afirmacija kreativnih potencijala učenika
- poticanje inicijative pojedinaca i timova u kreativnom radu
- razvijanje osjećaja za estetske vrijednosti, stvaralačkih sposobnosti i ekološke svijesti
- čuvanje kulturne baštine i oblika tradicijske kulture
- stjecanje inovativnosti i razvoj poduzetničkih kompetencija.

Radom u zadruzi učenici stječu različita radna iskustva što ih najbolje priprema za uključivanje u svijet rada nakon završetka školovanja. Time im se omogućuje:

- stjecanje radnih navika i poželjnih vještina i navika pri radu
- razumijevanje pojma tržišta i konkurentnosti
- osposobljavanje za primjenu održivog razvoja s ciljem povećanja originalnosti proizvoda po pristupačnim cijenama
- poznavanje i primjenu svih faza proizvodnje uz njihovo prilagođavanje sposobnostima pojedinaca
- razumijevanje vrijednosti rada i cijene gotovog proizvoda
- jačanje sposobnosti timskog rada i samorealizacije pojedinca
- stjecanje pregovaračkih, prezentacijskih i prodavačkih vještina
- obogaćivanje i integriranje estetskih, ekoloških i kulturnih vrijednosti
- djelovanje u lokalnoj zajednici.

SURADNJA PRI REALIZACIJI POSTAVLJENIH CILJEVA

Učenička zadruga „DAR-MAR" već niz godina sudjeluje na raznim događajima, priredbama te prodajnim izložbama:

- Smotra učeničkih zadruga Grada Zagreba i Republike Hrvatske
- Dan bioraznolikosti u parku Maksimir
- Dan osoba s invaliditetom u KD Vatroslava Lisinskog
- Kreativni kutić u emisiji Svakodnevno na televiziji Z1
- Prodajne izložbe u Konzumu i City Centru One West povodom Božića i Uskrsa
- Manifestacija „Cash and Carry" nastavničkog odsjeka ALU u Zagrebu
- Izložbe u knjižnicama grada Zagreba
- Prodajne izložbe u domovima umirovljenika grada Zagreba
- Prodajne izložbe u školi povodom: Dana zahvalnosti za plodove zemlje, Dana darovitih učenika, Dana otvorenih vrata, Dana škole i stručnih skupova
- Izrada božićnih čestitki za DM
- Kreativne radionice za roditelje i volontere studente i učenike redovnih srednjih škola
- Suradnja na projektu Najduža božićna čestitka Večernjeg lista 2014.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Održivi razvoj škole potičemo kroz usvajanje ekoloških vrijednosti te njihove praktične primjene u radu uz aktivno sudjelovanje učenika s naglaskom na ekonomsku dimenziju održivosti. Time učenici aktivno doprinose kreiranju održivog društva te stječu kompetencije koje doprinose jačanju cjeloživotnog učenja.

LITERATURA

1. Hrvatski okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). MZOŠ.
2. Poduzetna Hrvatska – Strategija učenja za poduzetništvo 2010. – 2014. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, 10. 6. 2010.
3. Uzelac, V., Pejčić, A. (2003). Pristupi i tendencije odgoja i obrazovanja za okoliš: poseban osvrt na učitelje, *Napredak.* 144, 3: 328-338.

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND ENTREPRENEURSHIP OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN SECONDARY SCHOOLS

This paper presents an example of good practice in our school, named Srednja škola – Centar za odgoj i obrazovanje (Secondary school – Educational centre), which has a long tradition of educating students with disabilities. The mission and commitment of the school is to emphasize and, as much as possible, develop and intensify the strongest attributes of the students, their creative potential and all other merits. We are constantly encouraging and convincing our students and their parents that their difficulties are not the only things that define them and by which society judges them.Our school is contemporary also because we use various innovative modes and are flexible in our teaching and work. Entrepreneurship and sustainable development are implemented in the school curriculum through many extracurricular activities and through a programme of extended professional processes, as well as through a student cooperative called DAR-MAR (where *dar* stands for *talented* and *mar* for *diligent*). It is through the activities of the student cooperative DAR-MAR that we have been successfully reaching our goals – lifelong education, sustainable development and entrepreneurship – since 2006. Working in the cooperative, the students build up their preferences, interests, creativity and working habits. They also acquire and apply the knowledge and skills necessary to master the manufacturing process. We especially emphasize developing and cultivating the awareness of preserving the balance in nature, by raising their ecological consciousness and teaching them various ways of recycling. Working in the cooperative, the students acquire various working experiences, which are their best preparation for the world of labour after finishing their education. The school supports sustainable development by adopting ecological values and prompting students to implement them in school activities, with a special emphasis on the economic dimension of sustainability. In this manner the students contribute to creating a sustainable society.

Key words: ecology, innovation, creativity, recycling, cooperative

Snježana Kučić-Mirković
Tehnička škola za strojarstvo i brodogradnju, Rijeka

Senka Tomljanović Manestar
Strojarska škola za industrijska i obrtnička zanimanja, Rijeka

ZBRINJAVANJE OTPADA U RADIONICAMA

Projekt Zbrinjavanje otpada u radionicama proveden je u Strojarskoj školi za industrijska i obrtnička zanimanja u Rijeci s učenicima 2. i 3. razreda tijekom šk. 2013./14. god., a temeljem dvogodišnjeg stručnog usavršavanja autorica na području Obrazovanja za održivi razvoj u organizaciji AZOO-e. Polazište je bio projekt proveden 2001. u istoj školi s namjerom usporedbe rezultata na planu uočavanja, identifikacije, odlaganja i zbrinjavanja otpada u radionicama u školi i izvan škole. Projekt se sastojao od teoretskih predavanja, radionica, ispitivanja učenika i analize koju su provodili učenici u radionicama. Ciljevi projekta bili su: poučiti učenike vrstama, identifikaciji i načinima zbrinjavanju otpada, razvijati i poticati odgovorno ponašanje prema okolišu u radnoj sredini, poticati i razvijati svijest učenika o potrebi zaštite okoliša. Rezultati ispitivanja učenika ukazuju da su teoretska znanja učenika veća od očekivanih, učenici slabo identificiraju vrste otpada u radionicama, količine nastalog otpada dobro uočavaju, spoznaje o načinima zbrinjavanja otpada u radionicama nepotpune su, nismo dobile podatke reciklira li se koji otpad… U usporedbi s prethodnim projektom, uočile smo da su znanja učenika na području zaštite na radu i zaštite okoliša podjednaka, veći broj radionica ima ugovore za odvoz i preuzimanje otpada te veći broj radionica koristi propisani način privremenog skladištenja otpada unutar radionice.

Ključne riječi: identifikacija otpada, obrazovanje za održivi razvoj, otpad u radionicama, primjer dobre prakse, zbrinjavanje otpada

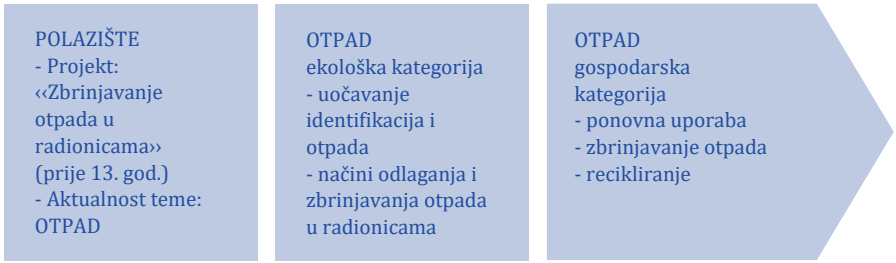
UVOD

Temeljem redovitog stručnog usavršavanja i želje da učenicima približimo nove i zanimljive sadržaje, uključile smo se u dvogodišnju modularnu edukaciju „Obrazovanje za održivi razvoj“. Svjetska komisija za okoliš i razvoj donosi 1987. godine strateške preporuke i oblikuje sljedeću definiciju: „Održivi je razvoj takav razvoj, koji omogućuje zadovoljavanje potreba u sadašnjosti bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da i one zadovoljavaju svoje potrebe“.

Obrazovanje za održivi razvoj je obrazovanje za svakodnevno ponašanje i djelovanje, to je obrazovanje za život. „Cilj obrazovanja za održivi razvoj bio bi osposobiti učenike za vrijeme u kojem će oni biti dio radno aktivnog stanovništva, u kojem će donositi odgovorne i dalekosežne odluke.“(Garašić, 2011: 22)

Razmišljajući o temama za projekt u okviru spomenute edukacije, odlučile smo obnoviti projekt Zbrinjavanje otpada u radionicama u kojima učenici Strojarske škole Rijeka obavljaju praksu proveden školske 1999./2000. godine jer je zbrinjavanje otpada u radionicama uvijek aktualan ekološki problem. Cilj projekta bio je prvenstveno vježbanje učenika za identifikaciju vrsta otpada, s naglaskom na uočavanje opasnog otpada i njegova zbrinjavanja, a ne prikupljanje točnih podataka o količinama pojedine vrste otpada nastalog u radionicama. Sudjelovanjem u projektu učenici su dodatno educirani i poticani na odgovorno ponašanje prema okolišu, konkretno, u svojoj radnoj sredini. U projektu su sudjelovala ukupno 93 učenika od prvog do trećeg razreda, a osmislila ga je i koordinirala I. Vladilo, školska knjižničarka.

Praktična nastava u školi izvodi se u školskim radionicama i izvan škole u obrtničkim i industrijskim radionicama u kojima nastaje određena količina otpada. Dio tog otpada spada u opasni otpad i ne odlaže se uvijek na zakonski propisan način. Otpad se danas tretira kao ekološka i gospodarska kategorija što znači da treba nastojati zaštititi okoliš, a otpad, kad god je to moguće, tretirati kao sekundarnu sirovinu koja se može preraditi i ponovo koristiti (Slika 1.).



Slika 1. Otpad – ekološka i gospodarska kategorija

CILJEVI I OČEKIVANJA

Ciljevi i očekivanja projekta su bili višestruki. Ponajprije smo željele u okviru našeg projekta utjecati na stavove i kompetencije naših učenika vezano uz problematiku nastanka i zbrinjavanja otpada. Također smo željele napraviti i određenu usporedbu vezano uz zbrinjavanje otpada u radionicama u odnosu na prijašnji projekt. Očekivale smo napredak u načinima prikupljanja i zbrinjavanja otpada (posebice opasnog) u odnosu na stanje uočeno provedbom projekta 1999./2000. šk. god. te poštovanje zakonskih propisa koji se odnose na prikupljanje i zbrinjavanje otpada u radionicama. Konkretni ciljevi projekta su bili:

- poučiti učenike o vrstama, identifikaciji i načinima zbrinjavanja otpada
- razvijati i poticati odgovorno ponašanje prema okolišu u radnoj sredini
- razvijati i poticati svijest učenika o potrebi zaštite okoliša.

Ishodi projekta bili su da učenici na kraju projekta mogu:

- definirati kategorije otpada
- razlikovati opasan od neopasnog otpada u radionicama
- nabrojiti karakteristike opasnog otpada
- navesti načine zbrinjavanja opasnog otpada iz radionica
- opisati oznake vezane uz sigurnost i zaštitu na radu.

TRAJANJE PROJEKTA

Projekt je trajao tijekom 2013./2014. šk. god. uz mogućnost nastavka projekta sljedeće školske godine.

CILJNE SKUPINE I SURADNICI U PROJEKTU

Ciljna skupina u projektu su učenici 2. i 3. razreda Strojarske škole u Rijeci. Sudjelovalo je ukupno 97 učenika sljedećih zanimanja: CNC operater, instalater-monter, autolimar, automehaničar te proizvođač i monter aluminijske i PVC stolarije. Projektom su obuhvaćeni i nastavnici praktične nastave, nastavnici na praćenju, obrtnici i majstori u poduzećima i obrtničkim radionicama koji su učenicima pomogli u prikupljanju podataka vezano za zbrinjavanje otpada te poduzeće za zbrinjavanje otpada „Ekooperativa d.o.o.“, Matulji.

AKTIVNOSTI

- priprema i prezentacija projekta na Nastavničkom vijeću (listopad 2013.)
- priprema suradnika na projektu (studeni 2013.)
- provedba inicijalnog upitnika za učenike (prosinac 2013.)
- poučavanje učenika (predavanja, prezentacije, pedagoške radionice: od listopada 2013. do travnja 2014.)
- učenici prikupljaju podatke – ispunjavaju upitni list za otpad iz radionice (siječanj – travanj 2014.)
- obrada i analiza podataka (svibanj 2014.)
- prezentacija projekta na završnoj konferenciji OOOR (rujan 2014.).

Inicijalni upitni list i upitni list za otpad iz radionica nalaze se u Prilogu 1. i Prilogu 2. Upitnim listom provele smo inicijalno ispitivanje učenika 2. i 3. razreda vezano uz poznavanje pojmova iz područja zbrinjavanja otpada u radionicama i zaštite okoliša te susreću li i koje vrste otpada susreću u školskim, odnosno obrtničkim radionicama. U okviru projekta pripremile smo nastavnike praktične nastave te uputile pismo namjere vlasnicima i majstorima u radionicama izvan škole vezano uz prikupljanje podataka o tipu radionice, vrsti i količini otpada, načinu skupljanja, skladištenja, zbrinjavanja, odnosno obrade otpada te postoji li opasan otpad. Podatke su učenici prikupljali tijekom nastavne godine od siječnja do travnja 2014. god.

Održale smo nekoliko predavanja i prezentacija s ciljem poučavanja učenika. Teme koje smo obradile bile su:

- Što je ekologija
- Temeljna načela zaštite okoliša
- Odnosi organizama i okoliša
- Što je smeće, a što otpad
- Vrste otpada
- Skupljanje, skladištenje i zbrinjavanje otpada
- Kako smanjiti količine otpada
- Zakonski propisi
- Rad na različitim izvorima informacija.

Prezentirale smo primjere dobre prakse: Zelena čistka, Volonterska ekološko-umjetnička akcija Unije, Čišćenje korita Rječine u sklopu projekta Rijeka u kretanju te smo uključile djelatnicu tvrtke „Ekooperativa d.o.o.“, Matulji, koja je učenicima održala predavanje na temu zakonskih propisa vezanih uz vrste i načine zbrinjavanja otpada.

REZULTATI ISPITIVANJA

Analizom inicijalnih upitnika i podataka dobivenih od učenika zaključile smo sljedeće:

- Teorijska znanja učenika iskazana na inicijalnom upitniku veća su od očekivanih, uz napomenu da su učenici 3. razreda pokazali bolja znanja.
- Učenici slabo identificiraju vrste otpada u radionicama što dovodi do zaključka da učenici posjeduju teorijska znanja koja ne znaju primijeniti u praksi.
- Količine nastalog otpada učenici dobro uočavaju.
- Dobile smo djelomične spoznaje o načinima zbrinjavanja nastalog otpada u radionicama zbog velikih razlika između radionica.
- Podatke reciklira li se i koji se otpad reciklira nismo dobile.
- Manji broj obrtnika i poduzeća posjeduje ugovore o preuzimanju i odvozu otpada.
- U usporedbi s prethodnim projektom, uočile smo da su znanja učenika iz područja zaštite na radu i zaštite okoliša podjednaka, da veći broj radionica ima ugovore za odvoz i preuzimanje otpada te veći broj radionica koristi propisani način privremenog skladištenja otpada unutar radionice.

Tijekom projekta susrele smo se i s određenim poteškoćama. Projektom smo obuhvatile veliki broj radionica – 55 vanjskih i 4 školske, koje su dislocirane pa nismo direktno kontaktirale vlasnike, nego posredstvom naših kolega na praćenju, radionice su različito opremljene i različito primjenjuju propise o zbrinjavanju otpada i sl. Postojala je i neozbiljnost pojedinih učenika u pristupu ispunjavanja upitnog lista za radionicu (nisu svi odradili zadatak). Učenici nisu izabrali projekt, što se odrazilo na motivaciju pri izvršavanju zadatka. Također, ekološke teme u strukovnoj školi obrađuju se temeljem inicijative pojedinih nastavnika i uključivanjem u ovakve projekte. S obzirom na navedene poteškoće, zaključile smo da smo si zadale prevelike ciljeve, ali unatoč tome došle smo do određenih zaključaka i angažiranosti većeg broja učenika.

Rezultate projekta prikazale smo na posteru dimenzija 80 x 100 cm (Prilog 3.) koji smo prezentirale na Završnoj konferenciji o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj održane 2. i 3. rujna 2014. god. u Zagrebu (Slika 2.) u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje. Na Konferenciji su se okupili polaznici s područja cijele Hrvatske koji su prikazali projekte na kojima se tijekom modularnog usavršavanja radilo. Jedni od drugih naučili smo o novim idejama, o procesu razvoja projekata, zaprekama, teškoćama, nedoumicama koje su sastavni dio svakog projektnog rada te o učenju koje se u svemu tome događalo. Zapreke su u nekim slučajevima prevladane, u nekima nisu, no svi su primjeri bili poučni.



Slika 2. Završna Konferencija o OOOR

ZAKLJUČAK

Projekt je održiv i neophodan dok se ne promijene sadržaji praktične nastave, ali i strukovnih predmeta. U strukovnim školama nedostaju sadržaji vezani uz zaštitu okoliša i radnog okruženja. Potrebna je kontinuirana edukacija svih nastavnika, a posebno nastavnika praktične nastave te ugradnja sadržaja o vrstama, načinima zbrinjavanja i mogućnostima ponovnog korištenja otpada nastalog u radionicama u nastavni plan i program praktične nastave. Projekt nije završen već se i dalje može razvijati te biti poticaj i motivacija za nastavak učenja i promišljanja učenika o ulozi pojedinca u očuvanju okoliša te razvijanju kompetencija za održivi razvoj.

LITERATURA

1. *Eko priručnik: gospodarenje otpadom u radionicama za servisiranje i održavanje vozila.* (2012). Zagreb: Agencija za zaštitu okoliša.
2. *Obrazovanje za održivi razvoj: priručnik za osnovne i srednje škole.* (2011). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
3. *Pravilnik o vrstama otpada*: urednički pročišćeni tekst, NN br. 27/1996 i 50/2005.
4. Vlaić, Z., Zrno, M. *Priručnik iz zaštite na radu za učenike srednjih škola.* Zagreb: Kairos izdavaštvo d.o.o.

PRILOG 1. INICIJALNI UPITNI LIST

Upitni list

Tijekom praktične nastave u školskim i izvanškolskim radionicama susrećete se s različitim vrstama otpada. Želimo saznati nešto više o otpadu u radionicama te vas molimo da odgovorite na sljedeća pitanja:

1. Što je otpad? _____
   _____
   _____

2. Koji otpad susrećete u radionicama?
   2.1. školskim _____
   2.2. izvanškolskim _____

3. Kako biste razvrstali otpad koji ste naveli u prethodnom pitanju?
   3.1. opasan otpad _____
   3.2. neopasan otpad _____

4. Kako biste definirali pojam: „zbrinjavanje otpada“? _____
   _____
   _____

5. Postoji li u radionicama (školskim i izvanškolskim) otpad koji se može ponovo iskoristiti?
   DA NE

6. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili DA, navedite primjere: _____
   _____
   _____

7. Napišite što znače sljedeće oznake:



_____ _____ _____ _____ _____

PRILOG 2. UPITNI LIST ZA OTPAD IZ RADIONICA

UPITNI LIST ZA OTPAD IZ RADIONICA

1. PODATCI O UČENIKU:

Ime i prezime:		Razred:	
Zanimanje:		Šk. god.	

2. PODATCI O RADIONICI:

Naziv radionice:	
Vrsta obrta (radionice): (npr. autolimarska, automehaničarska, strojne obrade, školska…)	

3. PODACI O OTPADU:

Red. br.	Vrsta otpada	Količina otpada (kg, l, g, dm^3…)	Promatrano razdoblje
1.	OTPADNA AMBALAŽA – papirnata i kartonska		
2.	OTPADNA AMBALAŽA – plastična		
3.	OTPADNA AMBALAŽA – metalna		
4.	OTPADNA AMBALAŽA – drvena (palete i sl.)		
5.	OTPADNA AMBALAŽA – staklena		
6.	VJETROBRANSKO I DRUGO STAKLO		
7.	PLASTIKA (odbojnici, plastične oplate...)		
8.	AUTOMOBILSKE GUME		
9.	METALI (LIMARIJA)		
10.	AKUMULATORI (olovne baterije)		
11.	AMBALAŽA ONEĆIŠĆENA OPASNIM TVARIMA, TKANINE I SREDSTVA ZA BRISANJE I UPIJANJE, APSORBENSI, NEISPRAVNI I NEKORIŠTENI PROIZVODI		
12.	ISTROŠENI KATALIZATORI, AUSPUSI		
13.	BOJE I LAKOVI, RAZRJEĐIVAČI, MULJEVI		
14.	KOČNICE I SPOJKE		
15.	TEKUĆINE ZA KOČNICE		
16.	RASHLADNE TEKUĆINE (ANTIFRIZ)		
17.	ULJA I ULJNI FILTERI		
18.	EKSPLOZIVNE KOMPONENTE (neispražnjeni zračni jastuci)		
19.	ŽIVIN PREKIDAČ I FLUORESCENTNE ŽARULJE		
20.	ELEKTRONIČKI I ELEKTRIČNI OTPAD		

21.	EMULZIJA – KLORIRANA		
22.	EMULZIJA – NEKLORIRANA		
23.	ŽELJEZNE KOVINE (strugtine)		
24.	OBOJENE KOVINE (strugotine)		
25.	MAZIVA ULJA (za motore, zupčanike…)		
26.	OPASNI OTPAD KOJI NIJE NAVEDEN		

4. SKUPLJANJE I ZBRINJAVANJE OTPADA

4.1 Skuplja li se otpad privremeno i skladišti u radionici (dvorištu) do konačnog odvoza?

DA NE

4.2 Ako DA, skuplja li se odvojeno?

DA NE

4.3. U čemu se otpad skuplja i skladišti?

	NAČIN SKUPLJANJA I SKLADIŠTENJA	KOJI OTPAD SE TAKO SKUPLJA?
a)	u nepropusnim spremnicima	
b)	u kantama	
c)	u bačvama	
d)	u vrećama	
e)	u kanistrima	
f)	u manjim posudama	

4.5. Ima li radionica ugovor s nekom tvrtkom o odvoženju/preuzimanju otpada?

DA NE ODVOZE SAMI

4.6. Ako DA, za koje od navedenih vrsta otpada? _____

4.7. Na koji način se zbrinjava/obrađuje otpad koji nastaje u radionici? _____

	NAČIN OBRADE	KOJI SE OTPAD TAKO ZBRINJAVA/ OBRAĐUJE?
a)	ponovno korištenje u radionici	
b)	usitnjavanje, vlaženje, prepakiravanje	
c)	neutralizacija, filtriranje, taloženje i sl.	
d)	spaljivanje	
e)	biološka obrada (bakterije, mikroorganizmi)	
f)	trajno odlaganje	

4.8. Znaju li vlasnik i radnici da u radionici nastaje i opasan otpad?

DA NE DJELOMIČNO

4.9. Ako DA, koji je to otpad? _____

PRILOG 3. POSTER

ZBRINJAVANJE OTPADA U RADIONICAMA

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj



Polazište: obnoviti projekt: „Zbrinjavanje otpada u radionicama" (2001. god.)

OTPAD
- **ekološka kategorija**
  - uočavanje i identifikacija otpada
  - načini odlaganja i zbrinjavanja otpada u radionicama
- **gospodarska kategorija**
  - ponovna uporaba otpada
  - zbrinjavanje otpada
  - recikliranje otpada

Ciljevi i očekivanja:

- poučiti učenike vrstama, identifikaciji i načinima zbrinjavanja otpada
- razvijati i poticati odgovorno ponašanje prema okolišu u radnoj sredini
- poticati i razvijati svijest učenika o potrebi zaštite okoliša

Ciljna skupina:
- učenici 2. i 3. razreda Strojarske škole u Rijeci

Vrijeme provedbe:
- tijekom školske 2013./14. god.

Suradnici:
1. nastavnici praktične nastave u školi
2. nastavnici na praćenju
3. majstori i obrtnici
4. **Ecooperativa** - poduzeće za zbrinjavanje otpada

Aktivnosti i tijek provedbe:



1. provedba inicijalnog upitnika
2. poučavanje učenika
3. prikupljanje podataka u radionicama
4. analiza podataka
5. evaluacija projekta
6. prezentacija projekta



Rezultati ispitivanja:

1. teorijska znanja učenika iskazana na inicijalnom upitniku veća su od očekivanih
   - učenici 3. razreda pokazali su bolja znanja
2. učenici slabo identificiraju vrste otpada u radionicama
   zaključak : učenici posjeduju teorijska znanja koja ne znaju primijeniti u praksi
3. količine nastalog otpada učenici dobro uočavaju
4. dobili smo djelomične spoznaje o načinima zbrinjavanja otpada nastalog u radionicama (zbog velikih razlika između radionica)
5. nismo dobili podatke o otpadu koji se reciklira
   zaključak: ugovore o preuzimanju i odvozu otpada posjeduje manji broj obrtnika i poduzeća
6. uspoređujući prethodni projekt uočili smo:
   - znanja učenika iz područja zaštite na radu i zaštite okoliša podjednaka su
   - veći broj radionica ima ugovore za odvoz i preuzimanje otpada
   - veći broj radionica koristi propisani način privremenog skladištenja otpada unutar radionice





Metode rada:



- SWOT analiza
- analiza projektnog okruženja
- upitni list (inicijalni)
- predavanja, prezentacije, radionice
- promatranje sa sudjelovanjem (upitni list)
- foto-izvješće
- metoda grupne rasprave

Održivost projekta:

Projekt je održiv i neophodan dok se ne promijene sadržaji praktične nastave, ali i strukovnih predmeta.
U strukovnim školama nedostaju sadržaji vezani uz zaštitu okoliša i radnog okruženja. Potrebna je kontinuirana edukacija nastavnika praktične nastave i ugradnja sadržaja o vrstama, načinima zbrinjavanja i mogućnostima ponovnog korištenja otpada u radionicama.



STROJARSKA ŠKOLA ZA INDUSTRIJSKA I OBRTNIČKA ZANIMANJA
Ante Vlahovića 10, Rijeka
051/343333, 343145
www.ss-strojarska-zanimanja-ri.skole.hr
Senka Tomljanović Manestar, prof.
senka.tomljanovic-manestar@skole.hr
Snježana Kučić-Mirković, dipl.ing.
snjezana.kucic-mirkovic@skole.hr

WASTE DISPOSAL IN WORKSHOPS

The project “Waste disposal in mechanical workshops” was conducted in the Mechanical Engineering School for Industry and Crafts in Rijeka with 2nd and 3rd grade students, during the school year 2013/14, and was based on the authors’ two years of professional training in education for sustainable development, organized by the Education and Teacher Training Agency. The starting point was a project carried out in the same school in 2001, with the intention of comparing the results in terms of detecting, identifying, storing and disposing of waste in mechanical workshops both inside and outside of the school. The project consisted of theoretical lectures, workshops, examinations and an analysis conducted by the students in the workshops. The objectives of the project were teaching students about types of waste and how to identify waste and dispose it; developing and promoting a responsible behaviour towards the environment at the workplace; and encouraging and developing the students’ awareness of the need to protect the environment. The examination results indicate that the students’ theoretical knowledge is better than expected; that the students are not very good at identifying various types of waste in mechanical workshops; that they are well aware of the quantities of generated waste; that their knowledge about waste management techniques in workshops is incomplete; and we did not get the information which waste they recycled, if any. Comparing the results with the previous project, we noticed that the students’ competencies in the field of occupational safety and environmental protection were almost even, that a larger number of mechanical workshops had contracts for waste transport and takeover, and that a larger number of mechanical workshops used the prescribed manner for a temporary storing of waste in the workshop.

Key words*:* identification of waste, education for sustainable development, waste in mechanical workshops, best practice example, waste disposal

Martina Štrkalj
Škola primijenjene umjetnosti i dizajna, Zadar

EKO-DOM VARAŽDIN

Selektivno odvajanje otpada u studentskom domu

U ovom radu predstavit će se projekt osmišljen i adaptiran 2011. godine od strane članova Studentskog odbora Studentskog doma Varaždin u suradnji s Varkomom d.d. Po uzoru na odvajanje otpada u kućanstvima koji se u Varaždinu provodi od 2002. godine osmišljen je projekt prvog ekodoma u Hrvatskoj. Uzimajući u obzir kompleksnost objekta (studentskog doma) zamisao je bila da se krene od samog mjesta nastanka otpada – od soba studenata do zajedničkih prostorija. Ideja je zahtijevala opskrbu adekvatnim posudama, odnosno kantama za odlaganje otpada prema sastavu i svojstvima (za papir, plastiku te mješoviti otpad) gdje se zatim nastali razvrstani otpad dalje odlaže u veće odgovarajuće kontejnere izvan samog objekta. Cilj je ovog projekta omogućiti pojedincima, koji žive u sklopu posebnih zajednica i ustanova, sudjelovanje u održavanju i očuvanju okoliša, kao i u stvaranju potrebnih uvjeta za realizaciju cilja. Osim toga, adaptacijom ideje želi se unaprijediti sustav gospodarenja komunalnim otpadom, razvoj sustava odvojenog sakupljanja te informiranje i osvješćivanje studenata o važnosti odvajanja iskoristivih materijala iz otpada na mjestu nastanka.

Ključne riječi: komunalni otpad, očuvanje, odlaganje otpada

UVOD

Od samih početaka uključivanja čovjeka u odgojno-obrazovni sustav on uči kako čuvati okoliš. Svoje začetke započinje već u najranijoj dobi – u vrtiću, zatim kroz osnovnoškolsko obrazovanje uči razloge i važnost sudjelovanja u zaštiti prirode i očuvanju Zemlje. Isto to čini kroz srednju školu samo što se ondje dublje ulazi u samu temu. Pojedinac svoje navike i znanje, manje ili više, primjenjuje i van odgojno-obrazovanih institucija gdje na temelju dobivenih informacija, sklonosti i navika formira svoj životni stil u nadi da se u konačnici, između ostalog, oblikuje kao ekološka osviještena osoba. Utjecaj je jači što je više okružen svakodnevnim aktivnostima, informacijama i akcijama. Smisao uključivanja svijesti kroz osnovo i srednjoškolsko obrazovanje jest da stečenu svijest pojedinac dalje razvija i primjenjuje. Daljnjim uključivanjem u obrazovanje mnogi pojedinci, željni vrjednovanja i daljnjeg očuvanja i zaštite okoliša, spriječeni su biti aktivnim sudionicima s obzirom na mogućnosti i situacije. Upravo je ovaj problem potaknuo pronalaženje rješenja svim studentima koji žive u sklopu studentskog doma, a koji su kroz dosadašnji odgoj i obrazovanje stekli naviku odvajanja otpada. Godine 2011. na sastanku Studentskog odbora Studentskog doma Varaždin usvojen je prijedlog projekta pod nazivom Eko-dom Varaždin. Projekt je zamišljen kao pokušaj uvođenja odvajanja otpada na mjestu nastanka u kućni red doma, gdje bi svi studenti morali sudjelovati u spomenutoj akciji. Studenti koji su već prijašnjih godina stekli naviku recikliranja svog otpada dobili su priliku nastaviti sa svojim aktivnim sudjelovanjem u očuvanju okoliša, dok se ostalim budućim akademskim građanima i dalje nastoji pobuditi ekološka svijest u nadi da će s vremenom uvidjeti važnost sudjelovanja u očuvanju i zaštiti prirode te kasnije kroz život nastaviti istim i/ili sličnim postupcima.

KOMUNALNI OTPAD

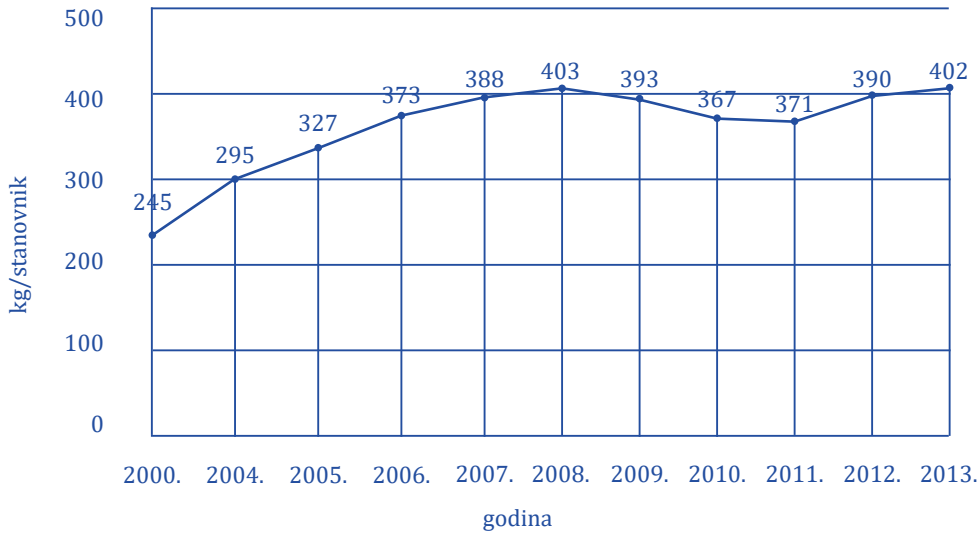
Otpad je svaka tvar ili predmet koju posjednik odbacuje, namjerava ili mora odbaciti (Zakon o otpadu, NN 178/04). Nastaje kao rezultat raznih ljudskih aktivnosti: u domaćinstvima, u raznim privrednim djelatnostima te posebno u industriji (Z. Prelec, 2012. 9:1).

Komunalnim otpadom smatra se otpad iz kućanstva te otpad iz proizvodne i/ili uslužne djelatnosti ako je po svojstvima i sastavu sličan otpadu iz kućanstva. Miješanim komunalnim otpadom smatra se otpad iz kućanstva i otpad iz trgovina, industrije i iz ustanova koji je po svojim svojstvima i sastavu sličan otpadu iz kućanstva, iz kojeg posebnim postupkom nisu izdvojeni pojedini materijali (kao što je papir, staklo i dr.) (Zakon o otpadu, NN 178/04). Svako nepravilno i neodgovorno postupanje komunalnim otpadom može ugroziti sigurnost ekosustava, naštetiti biljnom i životinjskom svijetu, kao i zdravlju čovjeka. Osim toga, neprimjerenim odlaganjem gube se materijalne i energetske vrijednosti otpada.



Slika 1. Studentski dom Varaždin. Izvor: www.scvz.unizg.hr

Prema statistici Agencije za zaštitu okoliša (AZO), ukupna količina proizvedenog komunalnog otpada u 2011. godini iznosila je 1.629.917 tona. Postotak miješanog komunalnog otpada u prikupljenom otpadu iznosio je 86 %, odnosno 1.401.728 tona. Prema podatcima popisa stanovništva koji je posljednji put u Hrvatskoj proveden 2011. godine, izračunato je da svaki stanovnik u prosjeku godišnje proizvede 376 kg otpada, odnosno 1,01 kg po stanovniku dnevno, što je još daleko ispod Europskog prosjeka (502 kg/stanovniku, 2012.) Ako se u obzir uzme ovaj podatak i podatak da studentski dom u Varaždinu može primiti 280 osoba, može se zaključiti da se dnevno u prosjeku proizvede 282,8 kg otpada odnosno 103.222 kg godišnje.

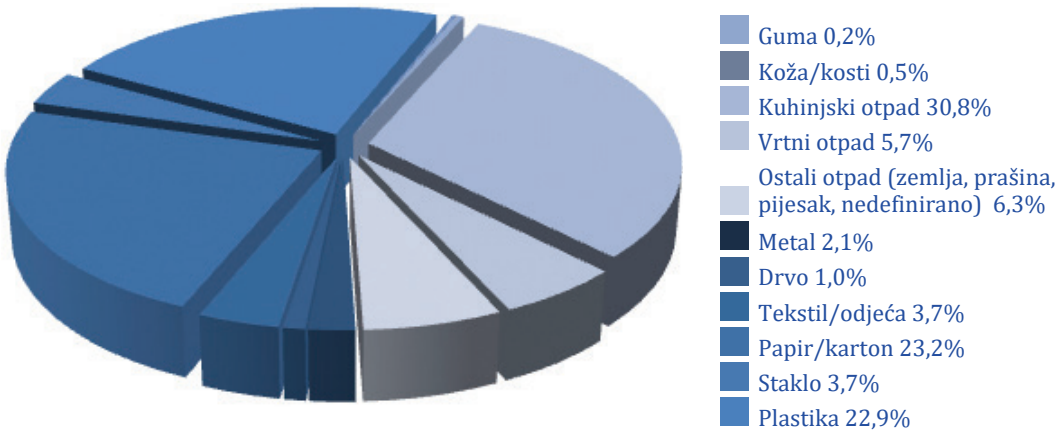


Graf 1. Godišnje količine proizvedenog komunalnog otpada po stanovniku u RH u razdoblju od 2000. do 2013. godine Izvor: AZO

Prosječni sastav miješanog komunalnog otpada u Republici Hrvatskoj čine: plastika, papir i karton, staklo, kuhinjski otpad, guma, tekstil/odjeća, drvo, metal, kože/kosti, vrtni otpad te ostali otpad (zemlja, prašina, pijesak, nedefinirani otpad). Od ukupnog miješanog komunalnog otpada više od 75 % čine papir i karton, plastika te kuhinjski otpad (Slika 2.). O važnosti recikliranja i ponovne oporabe[1] nastalog otpada svjedoče upravo ovi podatci.

Napredak tehnologije omogućio nam je ponovnu uporabu iskorištenih materijala. Više nije dovoljno primjerno samo odlagati otpad, već je potrebno iskoristiti nastali otpad na najbolji mogući način te time smanjiti količinu otpada koja završava na odlagalištima. Razlozi zbog kojih se isplati odvojeno skupljati otpad su višestruki:

- ostvarujemo preduvjet za iskorištavanje vrijednih sirovina. Nerazdvajanjem se gube materijalne i energetske vrijednosti otpada.
- smanjujemo uvoz istih sirovina (stakla, papira, metala) i time smanjujemo vanjski dug Hrvatske
- bitno smanjujemo količinu otpada koji završava svoj ciklus na odlagalištima
- štitimo okoliš:
  - smanjujemo onečišćenje površinskih voda, tla i podzemlja procjednim vodama s odlagališta, smanjujemo onečišćenje tla i stvaranje stakleničkog plina metana koji doprinosi klimatskim promjenama te smanjujemo opasnost od požara na odlagalištima
  - smanjujemo štetnost odloženog otpada izdvajanjem problematičnih tvari odnosno opasnog otpada (npr. lijekova, baterija, ulja, kemikalija)
- podupiremo smanjenje troškova obrade i odlaganja otpada, bolje iskorištavanje otpadnih tvari i smanjenje troškova (tzv. kogospodarenje postojećim postrojenjima)
- poštujemo zakonske obveze:
  - kao proizvođači i „vlasnici" komunalnog otpada stanovnici imaju odgovornost da njime ispravno postupaju. Komunalne tvrtke, temeljem ovlaštenja nadležnog tijela općine ili grada, moraju stvoriti uvjete koji će svim stanovnicima omogućiti primjereno postupanje s komunalnim otpadom. Ispravno gospodarenje otpadom podrazumijeva izbjegavanje/smanjivanje, ponovnu upotrebu s ili bez obrade te recikliranje. Zakonom o otpadu propisana je obveza odvojenog skupljanja i skladištenja otpada čija se vrijedna svojstva mogu iskoristiti. Posebno se navodi obveza posebnog skupljanja i recikliranja ambalažnog, građevnog, električkog i elektroničkog otpada, otpadnih vozila i otpadnih guma, što će biti regulirano posebnim pravilnicima (Kipson, 2005.).



Slika 2. Procijenjeni sastav miješanog komunalnog otpada u RH u 2015. godini. (Izvor: AZO)

1 Oporaba označava svaki postupak čiji je glavni ishod otpad koji je koristan jer zamjenjuje druge materijale koje bi inače trebalo upotrijebiti za tu određenu funkciju ili otpad koji se priprema kako bi ispunio tu funkciju, u postrojenju ili u širem gospodarskom smislu.

EKO-DOM VARAŽDIN – RAZVRSTAVANJE OTPADA I NJEGOVA KORIST

Projekt selektivnog odvajanja otpada u studentskom domu zamišljen je tako da se odmah na samom mjestu nastanka otpad odvaja prema svojstvu materijala. Svaka studentska soba ima tri odgovarajuće vreće prema kojima student razdvaja otpad prilikom njegova odlaganja – plava za papir, žuta za plastiku, a crna za ostali otpad. Studenti dalje odlažu selektirani otpad u veće odgovarajuće kontejnere koji se nalaze van samog objekta gdje daljnju brigu preuzima lokalno komunalno poduzeće. Kako bi se omogućio pravilan postupak odvajanja otpada prema svojstvu materijala ili tvari, lokano komunalno poduzeće Varkom d.d. priskrbilo je sve potrebne informacije i upute u obliku info letka.



Slika 3. *Selektivno odvajanje otpada na mjestu nastanka i odgovarajući kontejneri u sklopu studentskog objekta. Izvor: www.scvz.unizg.hr*

O važnosti recikliranja i pravilnoga gospodarenja otpadom ukazuju nam sljedeći podatci:

PAPIR

- „Recikliranjem 1 tone papira:
- štedi se oko 3.5 m3 drvne građe ili 10 mladih stabala,
- štedi se od 30.000 do 60.000 litara vode,
- štedi se 40% energije potrebne za proizvodnju papira od izvorne pulpe (3.000 i 4.000 kwh u usporedbi s 1 tonom papira proizvedenom od izvornih sirovina),
- smanjuje se onečišćenja zraka za 95%;
- svjetska potrošnja papira utrostručila se u posljednjih 30 godina;
- potrošnja papira u EU udvostručila se u razdoblju od 1983. do 2002.;
- kućni se otpad može smanjiti za ¼ recikliranjem papirnatog otpada;
- udio sakupljenog starog papira u 2000. u EU varirao je od 18% (Italija) do 70% (Njemačka);
- ukoliko bi sve zemlje reciklirale kao Njemačka, svjetska potreba za drvom za proizvodnju papira bi se smanjila za 1/3;
- papir je ″ubojica odlagališta″ - sporo se razgrađuje (na odlagalištu u Zagrebu, jednom je prilikom nađen primjerak novina star 17 godina s još uvijek čitljivim tekstom) i zauzima odlagališni prostor.

STAKLO

Recikliranjem 1 tona stakla osigurava se ušteda:

- sirovina:
  - od 0,7 tona kvarcnog pijeska,
  - do 0,2 tona vapnenca,
  - do 0,18 tona sode;

- energije:
  - do 30 m3 prirodnog plina,
  - do 950 kWh električne energije,
  - energija ušteđena uslijed recikliranja jedne staklene boce može:
  - osigurati rad žarulje od 100 watta od 1 do 4 sata,
  - osigurati rad računala 25 minuta,
  - osigurati rad televizora u boji 20 minuta,
  - osigurati rad stroja za pranje rublja 10 minuta;

- odlagališta:
  - oko 1 m3 prostora;
  - Austrija, Luksemburg, Belgija, Njemačka i Švedska recikliraju više od 80% stakla.

PLASTIKA

- Proizvodnjom novih proizvoda od plastike koristeći reciklirani materijal štedi se 1/3 energije potrebne za proizvodnju iz izvornih sirovina,
- recikliranjem 5 PET (polietilentereftalat) boca od 2 litre dobiva se dovoljno plastičnog materijala za proizvodnju jedne skijaške jakne,
- plastici treba od 100 do 400 godina da se razgradi na odlagalištu,
- stope recikliranja u EU su najviše za PE-LD (polietilen niske gustoće), PET i EPS (ekspandirani polistiren) – svi preko 20%, a najmanja za PVC (polivinilklorid). PVC otpad često sadrži visoke koncentracije teških metala te su proizvodi vrlo varijabilni. Iz tih je razloga recikliranje PVC-a teže no ostalih polimera,
- najvišu stopu recikliranja plastike su od zapadnoeuropskih zemalja postigle Njemačka, Norveška i Austrija (17-27 %), dok se u Grčkoj reciklira samo 2%. Švicarska i Danska najviše spaljuju (65%-75%) dok Grčka i Irska najviše odlažu plastiku (94-98%).“ (Kipson, 2005.)

Prema Izvješću o stanju okoliša u Republici Hrvatskoj 2007. godine iznad prosjeka smo u recikliranju papira (90 %, dok prosjek recikliranja papira Europske unije iznosi 70 %), a ispod prosjeka smo u recikliranju stakla (18 %, dok prosjek recikliranja stakla u Europskoj uniji iznosi 59 %) (National Geographic, 2008.).

REZULTATI I DISKUSIJA

Projekt razdvajanja otpada u Studenskom domu Varaždin uspješno se provodi već pet godina za redom. Na pitanje kakve su reakcije studenata, pridržavaju li se propisa, odgovorili su iz Studenskog centra Varaždin: „Korisnici doma ozbiljno su shvatili projekt selektiranja otpada te se on uspješno provodi o čemu svjedoči i podatak o smanjenoj količini neselektiranog komunalnog otpada.“

Prema istraživanjima o promjenama životnih navika, pokazalo se da su žene sklonije poduzimanju konkretnih mjera i spremne su mijenjati svoje navike u odnosu na muškarce. Na pitanje o spolnoj razlici u sudjelovanju odvajanja otpada iz SC-a, odgovorili su: „Teško je govoriti o tome da li su studentice ´revnije u recikliranju´ od studenata, no zasigurno postavljeni standard o postupanju s otpadom se poštuje i uspješno provodi.“

Osim toga, ravnatelj Studentskog doma istaknuo je da je „provođenje projekta selektiranja otpada bio samo uvod u sve vezano za održiv razvoj i zaštitu okoliša. Naš studentski restoran, izgrađen 2014. godine, najbolji je primjer toga – upotreba solarnih fotopanela, dizalice topline, energetski certifikat A koji se uskoro spremamo povećati na A+ itd.“.

No, tu nije kraj. Studentski dom Varaždin uskoro će dobiti novi dom koji će imati sve najnovije tehnologije vezane uz uštedu energije i zaštitu okoliša – solarne fotopanele, dizalice topline, pametne sustave prozračivanja, ispiranje toaleta kišnicom i slično.

ZAKLJUČAK

Naš planet nikada ne miruje. Svakim je danom, od svog nastanka, izložen neprekidnim promjenama. Od pojave prvih ljudi i civilizacija do danas čovjek postaje aktivnim sudionikom u oblikovanju uvjeta na Zemlji i kao takav odgovoran je za promjene okoliša. Njegov utjecaj, osobito danas – u društvu modernog doba, postao je razmjerno velik – toliki da su promjene koje nastaju prirodnim procesima pale u drugi plan. Odnos prema okolišu i prema gospodarenju otpadom ogledalo je naše zajednice, stoga moramo poduzeti sve u našoj moći kako bismo propisno odložili ili reciklirali nastali otpad i time osigurali duži opstanak svih živih bića na Zemlji. S obzirom na današnju tehnologiju i dostupnost informacija, više nije dovoljno samo odlagati otpad, već treba pronaći kako i na koji način ponovno iskoristiti taj otpad u svrhu očuvanja energije i prirodnih resursa. Studenti doma u Varaždinu dobili su priliku uključiti se u pokret osvještavanja i buđenja ekološke svijesti u nadi da svojim primjerom, kako studentima tako i ostalim upravljačkim tijelima studentskih domova u Hrvatskoj, promijene svoje dosadašnje navike te potaknu na poduzimanje konkretnih mjera koje će pridonijeti dobrobiti društva.

LITERATURA

1. Kipson, S. (2005). *Izbjegni, smanji, odvoji: priručnik za ispravno gospodarenje otpadom*. Zagreb: Odraz.
2. Rogers, E., Kostigen, T. M. (2008.). *Zeleni priručnik.* Zagreb: Planetopija.
3. *GEO* 2/2009 (28 – 45).
4. *National Geographic*, broj 1, siječanj, 2008. (90-91).
5. *Merdijan*, broj 138, listopad, 2009.
6. Zakon o otpadu, NN 178/04.
7. URL1: Prelec, Z. (2012). *Inženjerstvo zaštite okoliša; porijeklo i osobine otpada,* 9:1 http://www.riteh.uniri.hr/; Posjećeno 14. travnja 2016.
8. URL2: *Komunalni otpad i odlagališta otpada* – Agencija za zaštitu okoliša, rujan 2012., dostupno na: http://www.azo.hr/Publikacije; Posjećeno 14. travnja 2016.
9. URL3: *Izvješće o komunalnom otpadu za 2012. godinu* – Agencija za zaštitu okoliša, 2012. http://www.azo.hr/Publikacije; Posjećeno 14. travnja 2016.
10. URL4: *Nacrt plana gospodarenja otpadom Republike Hrvatske 2015. – 2021.* – Ministarstvo zaštite okoliša http://www.mzoip.hr/; Posjećeno 14. travnja 2016.

ECO DORM VARAŽDIN

Selective Waste Separation in a Student Dorm

This paper will present the project that was designed and adapted in 2011 by members of the student council of the Student Dorm in Varaždin, in cooperation with the company Varkom d.d. The project of the first Eco Dorm in Croatia was designed using the example of waste separation in households, which started in Varaždin in 2002. Given the complexity of the facility (the dorm), the idea was to start from the places where most waste is generated – from students' rooms and common rooms. The idea required adequate disposal containers or bins for separating waste according to its composition and properties (paper, plastic and mixed waste). This sorted waste is then moved into bigger corresponding containers, placed outside the building. The aim of this project was to enable individuals who live in specific communities and institutions to participate in maintaining and preserving the environment and to empower them to create conditions necessary for accomplishing a goal. Moreover, the goal of such an adaptation of the original idea was to improve the system of municipal waste management and the system of separate waste collection, and to raise the students' awareness of the importance of separating reusable materials from waste at its source.

Keywords: municipal waste**,** preservation**,** waste disposal



9 789533 311548

UNIZD 11/2017. CIJENA 200,00 kn

ISBN 978-953-331-154-8